

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓSGRADUAÇÃO PPPG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

LEOANA DAS DORES OLIVEIRA

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
desafios para o coordenador pedagógico em escolas de ensino médio em Arari - MA.

Santa Inês - MA

2016

LEOANA DAS DORES OLIVEIRA

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

desafios para o coordenador pedagógico em escolas de ensino médio em Arari – MA.

Monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Prof^a. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

Santa Inês - MA

2016

Oliveira, Leoana das Dores.

Concepções de professores sobre avaliação da aprendizagem: desafios para o coordenador pedagógico em escolas de ensino médio em Arari - MA / Leoana das Dores Oliveira. — Santa Inês, 2016.

54 f.

Orientador: Hercília Maria de Moura Vituriano.

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

1. Aprendizagem – Avaliação. 2. Coordenador pedagógico. 3. Gestão. I. Título.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

desafios para o coordenador pedagógico em escolas de ensino médio em Arari - MA.

Monografia apresentada como requisito para
obtenção do grau de Especialista em Coordenação
Pedagógica da Universidade Federal do Maranhão.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano
(Orientadora)

Profa. Dra. Mirian de Fátima Sousa Rocha
(1^o examinador)

Profa. Ms. Suzana Andrea Santos Coutinho
(2^o examinador)

Santa Inês - MA

2016

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela introjeção da sua figura em minha história, que sempre foi canalizada em forma de disposição, dando-me força para lutar mesmo diante das adversidades e ser vencedora, na busca de novos paradigmas.

A todas as pessoas que, ao longo dos anos, contribuíram decisivamente nessa tarefa, a quem as palavras não conseguem exprimir tamanha gratidão em especial ao meu precioso esposo Jackson Rodrigues que soube compreender pacientemente minhas ausências.

Aos meus familiares, irmão, afilhados, tios/as e primos/as que, ao seu modo, contribuíram para a minha realização.

À amiga Gisele Sousa pelo apoio e colaboração.

À professora Hercília Maria de Moura Vituriano por seu apoio e preciosa orientação.

Àqueles/as que se fizeram amigos/as e companheiros/as, na turma de pós-graduação 2016 pelo Santa Inês, e de outras turmas que se agregaram a nós, sobretudo, aos que abrindo a novas relações participaram das nossas vitórias.

RESUMO

Este estudo tem como questão de partida: quais as concepções de professores de escolas de ensino médio sobre avaliação da aprendizagem e em que medida o coordenador pedagógico pode contribuir para a ressignificação dessas concepções? A partir dessa questão definimos como objetivo geral: Compreender as concepções sobre avaliação da Aprendizagem de professores de escolas públicas de ensino médio no município de Arari-MA e quais as possibilidades intervencionistas do Coordenador Pedagógico para ressignificação dessas concepções. Para atingir tal intento, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: Identificar como as concepções de avaliação da aprendizagem presentes no contexto educacional brasileiro; Identificar o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e sua relação com o acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem e por fim Analisar as concepções dos professores das escolas campo de investigação, sobre avaliação da aprendizagem. O percurso metodológico do trabalho assumiu os pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizando a revisão bibliográfica articulada à pesquisa de campo para alcance dos objetivos propostos. Os sujeitos da pesquisa, são professores de ensino médio de diferentes áreas de conhecimento de escolas localizadas na cidade de Arari-MA. Os instrumentos utilizados na pesquisa foi o questionário com questões fechadas sobre o tema em estudo. Com base no objeto foco da nossa investigação os resultados alcançados apontam uma questão fundamental sobre a avaliação da aprendizagem e as concepções e práticas presentes nas escolas investigadas. Constatamos, após estudo, que há avanços no que tange a compreensão dos professores sobre o processo avaliativo na escola, relacionado inclusive com o que a produção acadêmica aponta, entretanto é preciso avançar nesse processo, pois ainda se observa uma significativa distância entre o que falam e o que desenvolvem como práticas de avaliação da aprendizagem em seus campos de atuação. Em se tratando do papel do coordenador nesse processo, observamos que sua atuação deve estar focada especificamente na formação continuada dos professores e o acompanhamento do trabalho docente como fonte de orientação dessa formação. Entretanto nas escolas investigadas os coordenadores precisam ter acesso a um processo de preparação, para atuar, junto ao grupo de professores com autonomia de modo que possam intervir junto aos docentes na ressignificação de suas práticas avaliativas na escola.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Concepções. Coordenação Pedagógica

ABSTRACT

This study has as a starting point: what are the conceptions of high school teachers about evaluation of learning and to what extent can the pedagogical coordinator contribute to the re-signification of these conceptions? From this question we define as general objective: To understand the conceptions about evaluation of the Learning of teachers of public high schools in the municipality of Arari-MA and what the interventionist possibilities of the Pedagogical Coordinator to re-signification of these conceptions. In order to achieve this, we establish the following specific objectives: To identify how the conceptions of evaluation of learning present in the Brazilian educational context; To identify the role of the pedagogical coordinator in the school context and its relation with the monitoring of the process of evaluation of the learning and finally To analyze the conceptions of the teachers of the schools field of investigation, on evaluation of the learning. The methodological course of the work assumed the presuppositions of the qualitative research, using the bibliographical revision articulated to the field research to reach the proposed objectives. The research subjects are high school teachers from different areas of knowledge of schools located in the city of Arari-MA. The instruments used in the research were the questionnaire with closed questions about the subject under study. Based on the focus of our research the results achieved point to a fundamental question about the evaluation of learning and the conceptions and practices present in the schools investigated. We find, after study, that there are advances in what concerns the teachers' understanding about the evaluation process in the school, related even with what the academic production points, however it is necessary to advance in this process because, still a significant distance between what they speak And what they develop as learning evaluation practices in their fields of practice. Regarding the role of the coordinator in this process, we observed that his work should be specifically focused on the continued formation of the teachers and the monitoring of the teaching work as a source of orientation of this formation. However, in the schools investigated the coordinators need to have access to a process of preparation, to act, together with the group of teachers with autonomy so that they can intervene with the teachers in the re-signification of their evaluation practices in the school.

Key-words: Evaluation of learning. Conceptions. Educational Coordination

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: história e concepções	12
2.1	Avaliação ao longo da história	12
2.2	Concepções de avaliação da aprendizagem	15
2.3	Modalidades e funções da avaliação da aprendizagem	18
2.3.1	Avaliação classificatória.....	19
2.3.2	Avaliação Formativa.....	19
2.3.3	Avaliação Mediadora.....	20
2.3.4	Avaliação Dialógica.....	21
2.4	Avaliação no cotidiano das escolas públicas estaduais investigadas no município de Arari	21
3	O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A RE-SIGNIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	24
3.1	A função do coordenador pedagógico no contexto escolar	24
3.2	A gestão dos processos de avaliação da aprendizagem na escola pelo coordenador pedagógico	29
4	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO INVESTIGADO: DESAFIOS PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO	32
4.1	Caraterização do contexto e dos sujeitos da pesquisa	32
4.2	As concepções dos professores sobre avaliação da aprendizagem: o papel do coordenador pedagógico nesse processo	34
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS	48
	APÊNDICES	52

1 INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, a avaliação sempre esteve relacionada ao ato de julgar, dar valor, estabelecer metas, formular concepções acerca de sujeitos, objetos, atitudes baseando-se em critérios preestabelecidos. Todas as pessoas são naturalmente inclinadas a essa ação, quer como avaliadores, quer como avaliados sendo cotidianamente parte desse processo.

A palavra avaliação vem do latim *valere*, significando ter ou dar valor a algo, tornar digno, dessa forma, Morosini (2006, p. 461) afirma que a avaliação é um processo de construção de conhecimentos acerca de tudo o que é colocado em relação educativa ou profissional durante determinado período de tempo. Em outras palavras, são todas as escolhas que venham a auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem e o acompanhamento de todo o processo educativo podendo ir além, inclusive das relações professor-aluno.

A Avaliação da Aprendizagem, objeto principal deste trabalho tem assumido diferentes roupagens principalmente a partir da segunda metade dos anos 90 com a elaboração da Lei nº 9394/96 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, fruto das constantes mudanças socioeducativas pelas quais a educação brasileira é submetida. Assim, a maneira como a vemos hoje, está impregnada com as características de suas roupagens anteriores, sendo que muitas vezes acaba por ser mal compreendida e mal trabalhada no espaço escolar, por isso a necessidade de aquilo que entendemos hoje como avaliação da aprendizagem se aproxime cada vez mais da formação inicial e continuada dos professores para essa ação.

Apesar de diferentes expressões, modalidades e abordagens da avaliação no contexto educacional, há uma postura avaliativa com a qual todos de nós já tivemos que conviver nas salas de aula alguma vez na vida: relacionar a avaliação da aprendizagem com provas escritas e uma infinidade de testes e que servem especialmente para avançar ou reter a evolução escolar, classificando-se e separando, no processo, os melhores dos não tão bons.

A figura do coordenador pedagógico nesse processo faz-se necessária, nesse contexto, pois, sua função é exatamente preparar e orientar o docente para uma postura mediadora frente a uma avaliação da aprendizagem inclusiva e não seletiva, a fim de

que seja superada a ideia de que a avaliação da aprendizagem só serve para se averiguar se o aluno “vai passar de ano ou ser reprovado em determinada disciplina”.

Nesse contexto, as escolas estaduais do município de Arari-MA, fazem parte desse constante movimento de vir-a-ser, ou seja, da construção e reconhecimento de sua identidade, seu público, sua maneira particular de acolher e trabalhar com a comunidade que as cerca. Entretanto, há que se destacar que tal processo nem sempre é simples e muitas vezes nem a própria comunidade escolar sabe qual caminho tomar, correndo o risco de transformar a si própria em cobaias de constantes experiências educacionais.

É fato o processo de ensino e aprendizagem é contínuo e sistemático e o seu sucesso não pode depender de improvisação, e, portanto, também não deveria haver comodismo e concordância com a não superação de práticas obsoletas e ultrapassadas que muitos professores, por despreparo não conseguem abandonar.

Tal fato foi observado quando, durante reuniões pedagógicas percebíamos que mesmo com encontros constantes alguns professores sentiam dificuldades em elaborar seus instrumentos avaliativos enquanto que outros relutavam em sair de sua zona de conforto e tentar novas metodologias.

Percebemos que essa realidade se construiu por dois motivos: a identidade do coordenador pedagógico que nem sempre é clara, contribui para que seu trabalho muitas vezes seja algo disperso e desvalorizado; e a própria percepção de como acompanhar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem para se saber se as expectativas de aprendizagem foram alcançadas ou não, torna-se um desafio que necessita ser superado.

Por esse motivo, a escolha deste tema tornou-se um caso especial, pois fez-se necessário investigar como os docentes das escolas públicas estaduais, têm analisado a elaboração do processo avaliativo, bem como a validade das avaliações, sejam elas externas ou internas, como utilizam seus resultados para melhoria do desempenho de seus alunos e até que ponto a orientação do coordenador pedagógico é útil e eficaz pois, mesmo sendo conscientes de que as novas políticas educacionais exigem que a escola adapte seu Projeto Político Pedagógico e estabeleça um modelo de avaliação da aprendizagem pautada nos modelos de provas externas como o Enem, ainda é possível encontrar professores que pouco diversificam sua práxis e que não sabem como utilizar os resultados de tais instrumentos avaliativos em prol da aprendizagem de seus alunos.

Partindo dessa problemática na certeza de que este tema é extremamente relevante, definimos a seguinte questão de partida do trabalho: **quais as concepções de professores de escolas de ensino médio sobre avaliação da aprendizagem e que medida o coordenador pedagógico pode contribuir para a ressignificação dessas concepções?**

Definida nossa questão os objetivos do trabalho são os seguintes: **Compreender as concepções sobre avaliação da Aprendizagem de professores de escolas públicas de ensino médio no município de Arari-MA e quais as possibilidades intervencionistas do Coordenador Pedagógico para ressignificação dessas concepções.** Para atingir tal intento, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: Identificar como as concepções de avaliação da aprendizagem presentes no contexto educacional brasileiro; Identificar as modalidades de avaliação da aprendizagem presentes nas práticas dos professores nas escolas investigadas; Analisar em que medida o coordenador pedagógico pode contribuir com o processo de avaliação da aprendizagem nas escolas campo da pesquisa.

Dessa forma, definidos nossos objetivos, traçamos nosso percurso metodológico amparado nos elementos da pesquisa qualitativa por sua natureza e amplitude, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de pesquisa qualitativa se volta somente para a busca de resultados construídos a partir de dados isolados e estritamente quantitativos. O que se busca é a compreensão de formas de comportamentos e relações sob a perspectiva dos sujeitos, privilegiando-se suas significações e seus contextos de emergência.

Observamos que a pesquisa qualitativa, possibilita o alargamento da visão do pesquisador, devido à relação direta que se tem com o contexto pesquisado e à centralidade dada à linguagem, à produção discursiva. É nesse sentido que compreendemos a pesquisa como um elemento carregado de coletividades. Nesse caso, como assinala (MINAYO, 1994, p. 51) “[...] o trabalho de pesquisa se apresenta não apenas como possibilidade de aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento presente no campo”, nas pessoas, mas não dado à sua percepção.

Conforme a afirmação de Lüdke e André (1986, p. 2), o contato direto onde os fenômenos ocorrem possibilita a análise do contexto e de suas influências sobre o fenômeno estudado, “[...] percebe-se as peculiaridades que compõem o cenário de investigação”. A busca por profundidade abre possibilidades para o pesquisador

entrelaçar e construir relações humanas, contribuindo para uma percepção de como os sujeitos e os fatos presentes se constituem.

Prosseguindo com o trabalho definimos como instrumentos da pesquisa um questionário com sete (07) questões abertas e uma (01) de múltipla escolha aplicado a cinco professores em nível de amostragem representando as diversas áreas de conhecimento e que atuam nas escolas estaduais de ensino médio no município de Arari-MA. Assim, tal questionário nos possibilitou a obtenção de informações que podem ser utilizadas como fonte de análise do trabalho do coordenador pedagógico a fim de que sua reflexão tenha um embasamento sobre a avaliação da aprendizagem a partir dos próprios anseios e concepções dos professores e possa melhor viabilizar seu trabalho.

O questionário foi o ponto de partida para que pudéssemos compreender como os 05 (cinco) professores entrevistados percebem e utilizam a avaliação da aprendizagem em sua prática pedagógica cotidiana e onde o coordenador pedagógico pode intervir e auxiliar a fim de ampliar tais percepções.

Assim o trabalho organizou-se em 4 seções as quais tem a seguinte estrutura: Na primeira seção, trazemos os elementos introdutórios apresentando a problematização justificativa e objetivos do trabalho dentre outros. Na segunda seção, abordamos a questão da historicidade da avaliação da aprendizagem no contexto educacional brasileiro; Em seguida na terceira seção a discussão recai sobre a questão do papel do coordenador pedagógico e suas possibilidades diante do processo de avaliação da aprendizagem, explicitando como ele pode contribuir para ressignificar essas práticas na escola. Na seção de numero 4 o foco é analisar as concepções dos professores participantes da pesquisa sobre avaliação da aprendizagem em seu fazer pedagógico para estabelecer relação com as possibilidades de atuação do coordenador pedagógico em suas realidades. Por fim nas considerações finais apresentamos nossas sistematizações sobre o tema em estudo evidenciando as constatações sobre os desafios para o coordenador pedagógico atuar diante das práticas de avaliação dos professores nas escolas investigadas.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: história e concepções

Buscamos nessa seção compreender as principais concepções sobre avaliação da aprendizagem produzidas no contexto educacional brasileiro, analisando suas funções e modalidades com as quais os professores têm se deparado em sua ação em sala de aula.

2.1 Avaliação ao longo da história

A prática avaliativa há muito está presente nas atividades humanas desde as mais simples às mais complexas. Podemos observar tal fato quando fazemos uma pesquisa antes de comprar determinado produto, avaliamos sua qualidade, seus componentes, comparamos seu preço com produtos equivalentes, etc. Estamos sempre criando julgamentos acerca de pessoas, decisões, fatos que nem sempre são justos e tomando decisões que nem sempre são fáceis.

Como se pode notar, avaliar não é uma prática restrita à escola, ou a questões voltadas para a aprendizagem acadêmica, mas também algo que utilizamos com tanta frequência em nosso cotidiano que nem sempre nos damos conta. Avaliamos instintivamente e sem prévio conhecimento as roupas que usamos, as pessoas que passam pela nossa vida, o que comemos, compramos, enfim, a avaliação é um instrumento próprio da condição humana.

Avaliar não é uma atividade recente. Depresbiteris (1989, p.05) afirma que a avaliação da aprendizagem estava diretamente ligada à ideia de medir. Desde tempos idos, já haviam tribos onde os jovens precisavam passar por algum tipo de prova referente aos seus costumes e crenças para serem considerados adultos. Na China, em 2205 a.C. os soldados eram examinados a cada três anos com o intuito de prover o Estado com homens capacitados (Ebel e Danrim, 1960, p. 502 apud Depresbiteris 1989, p. 05).

Na Idade Média, as universidades realizavam exercícios orais como forma de avaliação e o principal objetivo de tais instituições era a formação do magister (professor). Para se atingir o título de doutor, era necessário ler publicamente o Livro das Sentenças de Pedro Lombardo (filósofo escolástico do século XII), composto por uma compilação de textos bíblicos e ensinamentos patrísticos, bem como outros

pensadores da época. Posteriormente, foram aceitas defesas de teses. Tal prática foi inclusive propagada pelos jesuítas.

No Brasil, os primeiros registros sobre um sistema de avaliação da aprendizagem datam de aproximadamente 1549, trazido pelos jesuítas e que perdurou por 210 anos, ou seja, até 1759. Tal sistema era caracterizado pelo foco no professor e distanciava o aluno da convivência com a sociedade no que se refere às práticas cotidianas. Acerca desse fato, Libâneo (1994) explica:

“Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal desvinculado com a sua realidade concreta. O professor tende a encaixar o aluno num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada separadamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida.” (LIBÂNEO, 1994, p. 64)

Não é que o ensino jesuítico possuísse um sistema avaliativo propriamente dito, mas havia uma metodologia de ensino pautada na memorização, onde os alunos eram obrigados a decorar as lições por meio de exercícios de fixação e de repetições. Os alunos mais avançados ajudavam os professores a tomar as lições dos demais, recolher os exercícios e tomar nota dos erros dos outros. Aranha (1989, p.51) afirma que as turmas inferiores deviam repetir a lição da semana no sábado, daí o nome “sabatina”, que por muito tempo foi utilizado para indicar formas de avaliação.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o processo de avaliação de aprendizagem foi deixado de lado por não haver um sistema avaliativo estabelecido. Só no período republicano é que a avaliação da aprendizagem voltou a ser pensada de forma mais sistemática, onde os educandos eram constantemente avaliados através de provas escritas, orais ou práticas. Por conta disso, a avaliação da aprendizagem era explorada apenas nos conceitos aprovação e reprovação, sendo estabelecido o sistema de notas que ia de 0 a 5. Apenas a partir do século XVIII, com a formação das primeiras escolas modernas é que a avaliação da aprendizagem adquiriu uma forma mais estruturada e os livros tornaram-se mais acessíveis.

Pasquali (2008, p. 993) comenta que no século XIX a Psicometria adquiriu maior destaque principalmente por conta das contribuições de Galton e Thurstone, onde eram aplicados testes padronizados, a fim de medir a inteligência do aluno e o seu desempenho, testes estes que, aos poucos foram sendo substituídos por técnicas mais quantitativas, que permitiam que o aluno fosse visto como um todo, tanto em sua aprendizagem individual como coletiva.

De acordo com Depresbiteris (1989, p. 07), só por volta dos anos 50, com o surgimento da Educação por Objetivos que Ralph Tyler propôs o termo avaliação educacional. Tyler defendia a utilização de uma maior variedade de instrumentos avaliativos tais como, testes, fichas de registro de comportamento, questionários, dentre outras, a fim de coletar evidências acerca do rendimento do aluno numa perspectiva longitudinal e formulando objetivos educacionais em termos comportamentais, transcendendo a ideia de avaliação como sinônimo de testes com lápis e papel (Tyler 1982, p. 35-37)

Dos anos 60 até o início dos anos 80, ocorreu a chamada profissionalização da avaliação da aprendizagem, onde eram valorizados os aspectos qualitativos levando-se em conta a negociação e a participação. Já a partir dos anos 80, com os governos de Reagan, nos EUA e Thatcher na Inglaterra a ascensão do neoliberalismo deu novos rumos à avaliação da aprendizagem e esta passou a ser um importante instrumento de controle e fiscalização do governo tornando a escola nesse contexto, um espaço de exercício de procedimentos competitivos a fim de pontuarem e melhorarem o seu *ranking*.

De acordo com Barber, (1997 apud Gall 2007, p.70), um dos pilares educacionais do governo Thatcher foi a implantação de um “quase-mercado em serviços públicos, explorando o poder de escolha, a competição saudável, a transparência e os incentivos, e é nesse campo que o debate educacional está entrando agora”. Tudo isso colaborou para que a avaliação tenha as formas atuais, o que gera constantes questionamentos, os quais se voltam para o verdadeiro sentido da avaliação, tornando-se esta uma questão de interesse geral, inclusive filosófica.

Para se compreender melhor essa evolução, Spolsky (1976), classifica a história da avaliação em três períodos evolutivos sendo o Pré-científico ou Jardim do Éden (até aproximadamente a década de 40) uma época onde os métodos avaliativos não possuíam embasamento científico, a Psicométrico-estruturalista ou Vale das Lágrimas (até os anos 70) onde o caráter científico sobrepujava a habilidade a fim de se obterem dados quantitativos e a Psicolinguístico-sociolinguístico (a partir dos anos 70) também denominado de A Terra Prometida, uma época onde foca-se na contextualização do conhecimento, englobando fatores sociolinguísticos aspectos culturais e comunicativos.

Também podemos citar Rosales (1992) que organiza a história da avaliação em três partes: infância (anos 70), adolescência (anos 80) e fase adulta (anos 90 até os

dias atuais. Nesse sentido, Pennafirme (1994), acredita que na verdade, tratam-se de quatro gerações, começando na década de 20 e 30 onde a ideia de avaliação estava ligada à mensuração; na década de 30 a 50, com a chamada geração descritiva pois, buscava-se minimizar os erros da primeira geração, através da análise de resultados, sucessos e fracassos.

Tais parâmetros estão definidos pela Lei nº 9394/96 –Lei de Diretrizes e Bases da Educação. De acordo com seu artigo 24, inciso V, a avaliação da aprendizagem deve ser contínua e cumulativa com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e que o desempenho geral do educando deve predominar sobre eventuais provas finais.

Dessa forma, percebe-se que a avaliação da aprendizagem no âmbito escolar é indissociável do processo ensino-aprendizagem e, portanto, faz-se necessário que seja utilizada de forma correta. Para tanto, é necessária também uma reflexão por parte dos educadores junto aos profissionais devidamente preparados para analisar e intervir no que diz respeito à reconstrução de práticas pedagógicas que constantemente passam por transformações que interferem cada vez mais nas formas de pensar o ensino levantado questionamentos acerca de sua realidade. É nesse sentido, que a avaliação da aprendizagem precisa se estruturar uma vez que esta promove uma integração muito importante na vida do educando.

Dessa forma, o coordenador pedagógico necessita empoderar-se de todo o conhecimento necessário a fim de compreender a identidade avaliativa que a escola construiu, bem como sua história, seus processos de gestão da avaliação da aprendizagem e as possíveis formas de melhor administrá-los.

2.2 Concepções de avaliação da aprendizagem

A avaliação como contínuo processo de análise, visa interpretar as habilidades e conhecimentos do educando no decorrer do seu aprendizado. Para isso, é necessário que delimitem-se objetivos voltados para as possíveis mudanças de comportamento, pois são estas que orientam o planejamento do trabalho do professor, bem como o caminhar de toda a escola. Ela ocupa um lugar de destaque no ambiente educacional e incide sobre o processo ensino-aprendizagem, com a finalidade de educar e formar pessoas com metas próprias.

Vasconcellos (1994), afirma que:

“Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.” (Vasconcellos, 1994, p.43)

No campo da educação ela abrange os mais variados atores, como alunos, professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, métodos, instrumentos, ciclos, níveis, aspectos e estruturas educacionais. A avaliação não é o fim de todo o trabalho docente. Ela é um meio, uma ferramenta que permite compreender até onde os objetivos foram alcançados, e identificar possíveis lacunas no planejamento, bem como, as dificuldades apresentadas pelos alunos. A partir dela, todo o trabalho docente é reformulado, melhorado a fim de que sejam criados procedimentos que venham a sanar tais dificuldades.

É fato de que a avaliação em sua história possuía um caráter classificatório, distintivo e meritocrático. Como destacado anteriormente, a escolarização formal era pautada em exercícios orais ou escritos. De acordo com Foucault (1988, p.64), “[...] tal prática era responsável pela hierarquização e normalização da educação que permitia classificar, qualificar e punir. Nesse sentido, o indivíduo era visto apenas como um objeto de julgamento e sanção.” E de certa forma, elementos dessas práticas ainda se fazem presentes nas escolas.

Ao observarmos os estudos de Enguita (1989) percebemos sua análise a partir do que compreende por educação e aponta como tem sido utilizada as ações de avaliação da aprendizagem no contexto escolar, ou seja, com que finalidade essa prática tem sido implementada.

“A escola é um lugar no qual crianças e jovens são constantemente avaliados por outras pessoas: ao final de seus estudos, de cada nível educacional, de cada ano escolar, de cada trimestre, de cada mês.... A avaliação é, de fato, um mecanismo onipresente na cotidianidade das salas de aula, pois tem lugar formal e informalmente – mas sempre com efeitos – cada vez que o aluno responde ou deixa de responder uma pergunta do professor, mostra-lhe seu trabalho ou torna visível seu comportamento.” (Enguita, 1989, p.203)

Desde cedo, aprendemos a conviver com os mais diversos tipos de avaliação, mas o mais comum é certamente rígido, desumano e muitas vezes injusto. É importante ressaltar que o saber e o não-saber, o ser e o não-ser ainda assombram nossas salas de aula pois, apesar das constantes correntes que clamam por inovações e

mudanças, ainda existem outras correntes ideológicas que insistem em resistir em aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem e, em detrimento ao que diz a LDB, ainda é possível ver aspectos quantitativos acima dos qualitativos. Sugere-nos, acima de tudo que avaliar e medir são sinônimos historicamente determinados.

Nessa perspectiva, há quem defenda com propriedade a avaliação da aprendizagem como uma atividade integral que possibilita qualificar o processo de ensino e aprendizagem como um todo. Para Sant'anna (1995, p. 7), a avaliação da aprendizagem é a alma de todo o processo educacional. Já para Hoffmann (1991, p. 67) é uma reflexão que permite a professores e alunos ver e compreender melhor o resultado de seus esforços, buscando coordenar seus pontos de vista e (2000, p. 17), acrescenta que a avaliação da aprendizagem é uma reflexão transformada em ação.

Embora haja diferenças de opiniões, a maioria dos educadores concebe a avaliação da aprendizagem como um instrumento de julgamento da iniciativa docente, por meio de um currículo ou um procedimento pedagógico. De acordo com Hoffmann (1998), muitas vezes o professor costuma esforçar-se mais para testar resultados finais do que valorizar o pensar e o agir dos estudantes durante os processos de aprendizagem. Bloom (1982), segue esse mesmo pensamento quando afirma que:

“A avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e aprendizagem; inclui uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de papel e lápis. É um auxílio para clarificar os objetivos significativos e as metas educacionais, e é um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados; é um sistema de controle de qualidade, pelo qual pode ser determinada, etapa por etapa do processo ensino-aprendizagem.” (BLOOM, 1982, p.177)

Compreender a avaliação da aprendizagem sob essa perspectiva é um passo importante, visto que, Bloom sugere uma análise detalhada dos conteúdos específicos, relacionando-os aos objetivos e julgando as metodologias aplicadas, bem como os espaços e as condições de aprendizagem, enquanto que, o que se observa é uma prática educativa impregnada de demagogia, onde os sujeitos avaliadores e avaliados nem sempre reconhecem sua importância no processo de aprendizagem.

Se há uma intenção de mudar os parâmetros avaliativos adotados atualmente, tornando-o mais justo e acessível ao aluno, de modo que este supere suas dificuldades, é necessário, primeiramente, abandonar a postura de controle do conhecimento e focar as energias na aprendizagem do aluno.

Entretanto, sabemos que na realidade das escolas públicas brasileiras nem sempre há um entendimento sobre quais propósitos da avaliação da aprendizagem deve-se alcançar, uma vez que como exposto anteriormente, o sistema avaliativo no Brasil foi criado em cima de um caráter extremamente mecanicista.

Dentre muitos estudiosos da avaliação, não podemos deixar de destacar Luckesi (1996), por suas inúmeras contribuições que têm para o pensar e o fazer avaliativo desde os anos 80. Ele afirma que a avaliação é caracterizada pela reflexão acerca da qualidade do objeto avaliado, e isto implica em aceitá-lo, ou tomar um posicionamento a respeito do mesmo a fim de transformá-lo.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem, de modo especial, sempre conduz a uma tomada de decisão, ou seja, sendo uma reflexão, é também uma afirmação qualitativa sobre o objeto avaliado. Quanto mais próximo estiver do ideal estabelecido, tanto mais satisfatório será, e quanto menos próximo estiver, menos satisfatório.

Toda essa reflexão aponta para uma postura de não-indiferença que sugerem uma tomada de posição e uma tomada de decisão em relação ao objeto avaliado, ou seja, o educando e em relação ao processo, no caso, o ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o julgamento do objeto avaliado deixa de possibilitar uma nova tomada de decisão para adotar a função estática da classificação de acordo com um padrão predeterminado. Tudo isso porque é mais cômodo transformar pontos de vista da aprendizagem escolar em classificações e estas, concomitantemente, em números, podendo estes serem somados, divididos e manipulados a fim de se alcançar uma média.

2.3 Modalidades e funções da avaliação da aprendizagem

No cotidiano escolar é comum nos depararmos com uma visão contraditória da avaliação da aprendizagem por parte de muitos educadores. Alguns negligenciam suas funções enquanto outros simplesmente as desconhecem. Dessa forma, é corriqueiro o fato de que esse instrumento é visto apenas como um meio para dar notas e resultados para classificar os alunos, mesmo que isso contradiga o conteúdo aplicado durante o período letivo em questão.

A avaliação da aprendizagem não pode se limitar a apenas classificar em certo e errado, pois, sendo um complemento do processo ensino-aprendizagem deve

levar em conta também a visão de mundo do próprio educando, bem como sua vivência no momento em que está sendo avaliado, e não apenas limitando-se a um julgamento de valores.

2.3.1 Avaliação classificatória

De acordo com Luckesi (1994), este tipo de avaliação é caracterizada pela classificação por notas ou conceitos. Nela, é possível entender o professor como detentor do poder arbitrário de classificar e cabe única e exclusivamente a responsabilidade de adquirir conhecimento, ou seja, quem aprende, aprende e quem não aprende fica como está. Luckesi (1990), ainda afirma que, a avaliação classificatória limita a dinâmica do ato de avaliar no ato de verificar e este encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, ou seja, não há inferências acerca das suas consequências ou significados para a vida do educando. Ou “vê-se” algo, ou “não vê-se”.

Dessa forma, o pensamento abstrato de notas e suas identificações assume o começo, o meio e o fim de todo o processo escolar tornando-se tão intenso a ponto de ser o ponto de interesse e única motivação do educando.

Entretanto, a supervalorização da mensuração deprecia o próprio processo ensino-aprendizagem com seus argumentos ideológicos fechando em si um conceito inconsciente de aprovação e reprovação e desconsiderando as possíveis análises críticas e participativas próprias do ambiente escolar. Desse modo, o processo diagnóstico da avaliação classificatória é quase inexistente, embora seja de suma importância quando se busca averiguar os progressos e dificuldades de docentes e discentes e garanta uma busca constante pela melhoria do desenvolvimento de tais atores.

2.3.2 Avaliação Formativa

Diz-se de uma avaliação completamente oposta à Avaliação Classificatória, pois segundo Demo (1996), a avaliação da aprendizagem é um processo contínuo em oposição às intervenções extemporâneas e ocasionais típicas da Avaliação Classificatória:

“Esta marca já descarta a prova como critério revelante da avaliação, porque não só avalia um desempenho tão precário e suspeito (memorização), mas sobretudo porque não é parte componente natural do processo educativo. Tanto no professor

quanto no aluno, a prova é vista como ato de força, barreira dura de ser superada, com tendência nítida a ser excludente. O resultado dela é típico: em vez de fortalecer o trajeto educativo, concede ou retira a “aprovação, sem falar que não representa uma maneira de avaliar, na qual o avaliado possa adequadamente se defender.” (DEMO, 1996, p.41).

O objetivo da Avaliação Formativa é promover ações que possibilitem o desenvolvimento do aluno em suas aprendizagens. Sob tal visão, o professor torna-se capaz de reconhecer aspectos considerados falhos em seu trabalho e onde intervir com possíveis correções.

Perrenoud (1999) complementa essa ação ao afirmar que a Avaliação Formativa não é feita isoladamente, uma vez que sua ação vai além da sala de aula, sendo capaz de modificar profundamente a cultura da organização escolar. Em outras palavras, mudar o modelo de avaliação em uma escola requer também uma mudança de mentalidade.

2.3.3 Avaliação Mediadora

Também oposta à Avaliação Classificatória, avaliação mediadora concebe a ideia de que só há desenvolvimento do educando quando este compreende, questiona e participa ativamente do próprio processo de aprendizagem. Tal processo valoriza a articulação entre professor e aluno favorecendo a troca de conhecimentos e experiências excluindo a ideia de que o docente é o único detentor do saber.

Hoffmann (1993), vai ainda mais além ao explicar que:

“O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o de “prestar muita atenção” nas crianças, nos jovens, eu diria “pegar no pé” de aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo –lhes novas e desafiadoras questões, “implicantes”, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual.” (HOFFMANN,1993, p. 34).

Um ambiente propício à comunicação aumenta a autoestima do aluno, valorizando-o em suas experiências, suas ideias, seu conhecimento de mundo e o incentiva a expô-lo sem medo de errar e expressar-se cada vez mais. O processo de construção e valorização do conhecimento nessa modalidade de avaliação tem foco no acompanhamento de todo o desenvolvimento, cabendo ao professor orientar o aluno,

proporcionando-lhe novas explicações, incentivando-o a investigar e vivenciar experiências que favoreçam sua aprendizagem.

2.3.4 Avaliação Dialógica

Surge a partir da crítica à postura autoritária do professor. Baseia-se em um constante diálogo ou na liberdade do diálogo entre professor e aluno, abandonando a postura meritocrática e mnemônica e valorizando uma maior comunicação entre ambas as partes, beneficiando o momento da aprendizagem, pois:

“A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação (ROMÃO,1999, p. 101).

Em outras palavras, o objetivo de uma avaliação sob o ponto de vista dialógico não é a obtenção de dados finais para a definição de erros e acertos, mas a identificação de dificuldades e a retomada de situações problematizadoras com o intuito de saná-las.

Romão (1999), ainda destaca a necessidade da participação do aluno na definição dos princípios de avaliação a serem adotados pelo professor, garantindo assim, uma negociação e ao mesmo tempo o comprometimento e envolvimento de todos neste processo favorecendo ainda a definição de quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para melhorar o próprio o processo de ensino e aprendizagem na escola.

2.4 Avaliação no cotidiano das escolas públicas estaduais investigadas no município de Arari

O município de Arari possui cinco escolas públicas estaduais que são regidas pela Macropolítica Educacional do Estado do Maranhão através das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino, aplicada em escolas de 217 municípios, a qual visa o desenvolvimento de uma educação de qualidade ofertada a partir de uma construção coletiva com diversos profissionais da educação. Para tanto, são utilizados os Referenciais Nacionais, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio dentre outras referências bibliográficas e normativas.

Nesse contexto, as escolas elaboram suas próprias Propostas Pedagógicas adaptando o Referencial, fornecido pela SEDUC¹, às suas realidades e ao seu público, tomando por base os conceitos contidos nas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão que explica a avaliação educacional como um instrumento identificado por duas dimensões: a interna, realizada como parte do fazer pedagógico de cada professor, visando a verificação do nível de aprendizado do educando após cada aula ministrada; externa, entendida como uma avaliação de larga escala que mede o desempenho do estudante em determinado período e etapa da educação, possuindo natureza sistêmica.

O referido documento ainda destaca a avaliação institucional que visa verificar o grau de eficiência de satisfação quanto ao serviço prestado pela instituição e a avaliação da aprendizagem, foco principal deste trabalho, compreendida, por sua vez em três dimensões: avaliação inicial, processual e de resultado. Vejamos a seguir suas características e finalidades de acordo com as Diretrizes para o ensino médio para rede estadual do Maranhão:

Avaliação inicial - Recebe esse nome, o processo que valoriza o conhecimento de mundo e a prática social que o aluno traz consigo. A prática docente começa a partir da apreciação da realidade onde os alunos estão inseridos, bem como de todo o trabalho a ser executado, como as concepções educacionais, disponibilidade de recursos, condições de trabalho, política educacional da escola, etc.

Tal apreciação contribui para o enriquecimento do planejamento do professor, uma vez que toma-se por base questões desafiadoras presentes no cotidiano do educando e contextualiza-se com o conhecimento sistematizado que é essencial para a sua formação social e intelectual. Também serve como diagnóstico, fornecendo informações importantes que subsidiarão as possíveis intervenções no planejamento do professor. Como sintetiza Luckesi (2003), avaliar alude a dois processos indissociáveis: diagnosticar e deliberar.

Avaliação processual - Enquanto processo que identifica avanços na aprendizagem do educando, a avaliação processual determina a continuidade ou retomada do ensino. Nesse sentido, ela adquire uma função mediadora, como parte da interação dialética desenvolvida a partir da troca de mensagens, significados e ideias, e do confronto de saberes entre educando e educador na busca pela qualidade da aprendizagem.

A avaliação processual é também uma avaliação formativa, pois sendo contínua, acompanha os avanços e dificuldades dos alunos ao longo do processo e contribui substancialmente na melhoria das aprendizagens. Ela também permite a promoção de intervenções pedagógicas no momento em que as dificuldades ocorrem, evitando assim resultados indesejados.

É nesta fase também que ocorre o processo de mediação entre professor e aluno, o qual possibilita a ambos compreender o que cada parte tem a ensinar uma à outra, relacionando-se positivamente com a etapa de instrumentalização do método que segundo Gasparin (2007), permite um confronto entre o educando e o objeto de sua aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão orientam a professores e alunos a estipularem um momento específico para juntos apreciarem o que

¹ Secretaria de Educação do Estado do Maranhão

foi aprendido através da avaliação oral ou escrita, formal ou informal, no que Saviani (2007) chama de momento catártico do método dialético.

Avaliação de resultado - É quando finalmente se efetiva a prática social final, observada na mudança de comportamento do educando diante das problemáticas do cotidiano e suas possíveis intervenções para com estas. Em outras palavras, a avaliação de resultado pretende verificar como o aluno articula os conhecimentos aprendidos com sua prática no cotidiano.

A política educacional do Estado do Maranhão prevê que o resultado de todo o processo pedagógico seja avaliado e julgado de acordo com os padrões de qualidade estabelecidos nas matrizes disciplinares (DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO MARANHÃO, 2015, p. 101). As escolas estaduais do Maranhão estabelecem 7,0 (sete) como média mínima para a progressão do aluno para o ano seguinte, o que indica que o aluno alcançou os padrões de aprendizagem esperados.

Assim a partir dessas três perspectivas adotadas pela rede estadual do Maranhão em relação ao ensino médio, apresenta-se a trajetória sobre a qual as escolas precisam conduzir seu processo avaliativo. Apontando um percurso com fundamentos e princípios para gestores e coordenadores pedagógicos orientar os professores no planejamento da avaliação da aprendizagem de seus alunos.

3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A RE-SIGNIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Nessa seção objetivamos ampliar a discussão acerca da avaliação da aprendizagem e seus desafios vinculada a atuação do coordenador pedagógico na escola, ou seja, analisar o papel desse profissional na escola e como pode atuar para resignificar concepções e práticas na escola.

3.1 A função do coordenador pedagógico no contexto escolar

O Coordenador Pedagógico é um profissional fundamental na escola pois contribui para com a articulação do trabalho pedagógico na escola por meio de uma atuação crítica e consciente em uma escola que busca constituir uma gestão democrática em seu interior. Gestão democrática em todos os níveis inclusive, no que se refere, a constituição de um processo de ensino e aprendizagem focado na criação de novas possibilidades de avaliação da aprendizagem com vista ao enfrentamento de uma concepção mais focada na medida de que na implementação de práticas emancipatórias a fim de superar o senso comum à respeito da mesma. Assim, Therrien & Damasceno (1993, p.11) afirmam que “este esforço de integração entre essas esferas de saber tornará possível ao camponês, superar o senso comum e atingir a consciência crítica”

No cotidiano escolar, é muito comum defrontarmos com questionamentos sobre a gestão democrática, e quem são os atores responsáveis pela sua construção. Obviamente, que quando se fala em gestão democrática, não deve-se pensar unicamente na equipe gestora, mas em se tratando de democracia, ela só pode existir mediante o comprometimento dos atores envolvidos bem como o exercício coletivo cotidianamente. Veiga (1998, p. 81) aponta a prática pedagógica reflexiva e crítica.

“como prática social ela é orientada por finalidades, objetivos e conhecimentos inseridos no contexto dessa prática. Tem um lado ideal, teórico e um lado real, material, propriamente prático, objetivo. Portanto, a prática pedagógica é teórico-prática e, nesse sentido, ela deve ser reflexiva, crítica e transformadora.” (VEIGA, 1993, p. 81).

É fato de que o trabalho pedagógico se insere em um contexto mais amplo que o da sala de aula inclusive o que acontece ela tem relação com toda a realidade da escola e de seu entorno. Ele está inserido em uma totalidade, mas não consegue se

concretizar quando não há coletividade. Nesse sentido integrar todas as ações da escola é crucial e dessa perspectiva o coordenador pedagógico tem papel crucial diante desse desafio.

De acordo com Veiga (1998, p. 16-19), a autonomia pedagógica em uma escola se dá quando o seu projeto pedagógico abre espaço para a liberdade de ideias que proporcionem a organização da identidade social da escola bem como da sua organização curricular e como pretende interpretar seu processo avaliativo de forma integrada. Nesse contexto, faz-se importante o trabalho do coordenador pedagógico, que é constantemente contemplado em diversos estudos, por sua participação na construção da autonomia e da identidade da escola, intervindo, orientando e gerenciando a organização das atividades pedagógicas, identificando juntamente com os demais profissionais da educação as metas que a escola deve assumir como prioridades a partir da análise constante do Projeto Político Pedagógico cujo objetivo é justamente direcionar as ações como um todo.

O professor coordenador pedagógico ainda é uma figura pouco valorizada e suas funções, pouco exploradas. No entanto, tal profissional é especificamente capaz de analisar, argumentar, criticar, moderar discussões e propor caminhos a serem tomados como alternativas ao trabalho desenvolvido pela escola em consonância com as políticas educacionais vigentes. Desse modo, Libâneo (1996) destaca:

“Quem ocupa cargo de liderança como diretor ou coordenador pedagógico precisa despor-se do posicionamento de predominante autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática.” (LIBÂNEO 1996, p.200)

Assim o trabalho do coordenador pedagógico é também o de estimular a participação da equipe docente nos encontros de formação continuada, ou seja, os professores devem se sentir parte do processo de formação e não apenas como meros ouvintes, mas como protagonistas do processo sob a liderança do coordenador (LIBÂNEO, 2004).

Sendo assim, Rosa (2004) ao afirmar que o coordenador como pedra angular no processo supracitado, necessita do exercício de reflexão constante das questões que o rodeia, buscando cada vez mais enriquecer sua auto-formação estando sempre atento às mudanças no cenário educacional. Deve dispor-se a trabalhar valorizando a coletividade e a convivência democrática. Para tanto, é necessário que ele possua a seu lado uma boa equipe com a qual possa constantemente dialogar, distribuir

os inúmeros afazeres diários e ainda exercitar suas capacidades de inovação, perspicácia e escuta.

Tudo isso lhe permite ampliar a visão de seu trabalho, sem, no entanto, sobrecarregar-se com afazeres desnecessários, sendo que, é de conhecimento comum que é seu papel orientar, coordenar, desenvolver metodologias de trabalho, mediar conflitos, dialogar com a comunidade, dentre muitas outras como vimos anteriormente.

Existe em meio a tudo isso espaços de atuação onde o coordenador deve atuar tomando por base a coletividade como na formação continuada da escola, no espaço de planejamento de reuniões com familiares e responsáveis enfim há uma gama de espaços onde pode atuar em favor da ressignificação das práticas da escola inclusive da avaliação da aprendizagem.

Em boa parte das formações que participamos, é comum ouvir que o professor coordenador pedagógico é o profissional responsável pela formação dos professores. De fato, esta deveria ser a atividade que mais deveria ocupar o tempo de tal profissional, porém esta é uma realidade ainda distante do cotidiano das nossas escolas.

Por outro lado, entendemos a formação continuada na escola um lugar fundamental para o coordenador contribuir com o trabalho docente em vários aspectos da sala de aula inclusive das práticas de avaliação dos docentes. Entretanto, essa questão ainda é muito desafiadora pela própria cultura escolar. Como destaca Franco (2008):

“A maioria considera que gasta seu tempo prioritariamente em tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios, fazendo levantamentos, respondendo às requisições da delegacia de ensino, atendendo pais. Gastam também muito tempo organizando eventos, festas, atividades e/ou projetos específicos solicitados pela direção e/ou delegacia. Estão frequentemente aturdidos com as questões de indisciplina dos alunos e a falta dos professores, problemas que se potencializam mutuamente, uma vez que, quando o professor falta, há que se arrumar “esquemas” para a permanência dos alunos, pois quase nunca estão nas escolas professores eventuais.” (FRANCO, 2008, p.123)

Quando refletimos sobre a função de tal profissional na prática diária da escola, percebemos que esta é fundamental principalmente para o bom desenvolvimento das atividades formativas para que assim surjam reflexões e respostas que melhorem a prática pedagógica e a formação continuada permita que a escola alcance as metas programadas.

Em muitos casos, mesmo com seu papel voltado para as práticas pedagógicas, ainda assim, muitas vezes acontece de o coordenador ter dificuldades em organizar e gerenciar uma rotina de trabalho priorizando as diversas ações já citadas

anteriormente e por isso acaba perdendo seu tempo apenas com problemas de indisciplina, por exemplo. Em outras palavras, ele é sempre bombardeado através da atividade laboral cotidiana seja por suas funções próprias, seja por funções que assume por falta de um funcionário que as atenda.

Bartman (1998, apud LIMA; SANTOS, 2007, p. 82) acerca das dificuldades enfrentadas pelo coordenador salienta que:

“[...] muitas vezes o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta.”

Nesse sentido, pode-se afirmar que em muitas escolas públicas brasileira esse cenário é bastante comum uma vez que seu papel ainda está em processo de construção e seu espaço de atuação ainda não foi totalmente esclarecido. Além disso, o coordenador pedagógico é barrado por uma verdadeira ditadura de leis, normas, portarias, resoluções, etc. que muitas vezes limitam a atuação de tal profissional já que este não possui tantos respaldos significativos na legislação vigente deixando precedentes para que atos infracionais sejam praticados.

No que diz respeito à coordenação pedagógica, sua razão de ser está justamente em seu papel de multiplicadora, pois, através de atividades formativas junto à equipe docente torna-se possível debater a qualidade do ensino oferecida pela instituição bem como refletir acerca do contexto de cada formação em si. A própria visão acerca da avaliação da aprendizagem poderia ampliar-se se a coordenação pedagógica da escola tiver sua identidade respeitada junto ao corpo docente e discente da escola como aquela pessoa que não deixa que o processo caia na rotina e perca todo o seu potencial pedagógico.

No entanto, o maior problema enfrentado para se chegar nesse ponto está justamente em “como” e “quando” chegar à equipe docente, pois é possível confrontar-nos com diversos professores, cada um com uma realidade diferente, uns trabalhando apenas um turno, outro com mais de um emprego, sendo difícil encontrar um horário adequado para reuni-los, além de “como” convencê-los a sair de sua zona de conforto em direção a novas perspectivas avaliativas, novos conceitos e novas práticas.

Acerca desse tema é conveniente citar Placco (2007) quando afirma que:

“A parceria entre coordenador pedagógico-educacional e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. Essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador (...), num movimento em que ambos se formam e se transformam.” (PLACCO, 2007, p.95)

Assim, Fernandes (2013, p.12) afirma que não há realmente um horário coletivo para reuniões que permitam a análise de tais perspectivas, de modo que muitas vezes precisam fragmentar os encontros formativos em vários horários diferentes afim de que os professores possam ser reunidos, mas ainda assim o processo de reflexão, formação e construção de alternativas para resolver problemas cotidianos são colapsados.

Só bem recentemente as escolas passaram a dedicar 1/3 da jornada de trabalho dos professores para a hora-atividade², e portanto, a questão apontada por Fernandes ainda levará um tempo até que seja efetivamente sanada. Além disso, boa parte das escolas não conta com um coordenador pedagógico o que evidencia que ainda há muito a ser trilhado nesse campo, já que a própria cultura da formação de professores ainda não é tão valorizada assim como o papel do coordenador pedagógico nesse contexto.

Libâneo (2004, p.229) elabora uma lista com algumas das tarefas que o coordenador pedagógico deve desenvolver tais como a assistência didático-pedagógica aos professores, supervisão e dinamização do projeto pedagógico, coordenação de grupos de estudo, implantação de propostas inovadoras para a utilização das tecnologias da informação, dentre outras.

Podemos ainda expandir extensamente essa lista de tarefas que ele exerce rotineiramente, provando, desse modo, sua importância principalmente quando realiza suas atividades com responsabilidade e compromisso em melhorar as condições de oferta de uma educação de qualidade e do fazer pedagógico, mas para que tais metas alcancem resultados satisfatórios, é necessário que a equipe de trabalho empenhe-se no desenvolvimento da prática do diálogo e da coletividade não só entre si como também com a comunidade escolar, parcela importante no processo.

É preciso acima de tudo que tanto a equipe gestora quanto a equipe docente da escola tenha consciência de que algumas ações só apresentarão resultados a longo

² A Lei nº 11.738/2008, em seu Art. 2º, §4º determina a inclusão de 1/3 da jornada de trabalho para a hora-atividade na Lei do Piso.

prazo mas, quando bem administradas poderão sim atingir a raiz do problema. A solução é formar uma equipe e prepara-la para saber como lidar com determinadas situações, bem como ajudar a essa mesma equipe a criar um ambiente em sala de aula que seja favorável à aprendizagem, e não apenas “apagar incêndios”, administrar paliativos que apenas amenizam ao invés de sanar problemas.

3.2 A gestão dos processos de avaliação da aprendizagem na escola pelo coordenador pedagógico

Como destacado anteriormente, há uma extensa discussão sobre o papel do coordenador pedagógico no processo de avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessário apontar alguns pontos que precisam ser priorizados no exercício de seu trabalho: planejar e conduzir o trabalho pedagógico junto à equipe docente; acompanhar o trabalho em sala de aula junto ao professor; e acompanhar os resultados das avaliações externas e internas a fim de identificar avanços e possibilidades de melhoria.

Para que tais pontos sejam efetivados no cotidiano escolar, o profissional precisa embasar-se em estudos e reflexões teóricas, conforme aponta Garcia (1990) acerca da necessidade tanto da formação inicial quanto da permanente, necessitando, para tanto da integração teoria-prática.

De acordo com uma pesquisa feita pela Fundação Victor Civita (FVC, 2011) intitulada “O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: Intenções, Tensões e Contradições”, coordenada por Placco e Almeida (PUC-SP) e Souza (PUC-Campinas), 88% dos coordenadores pedagógicos no Brasil já estiveram em sala ministrando aulas na Educação Básica. Isso de certa forma, colabora para que a sua atuação seja mais efetiva justamente por conhecer o trabalho em sala de aula e possuir experiência com os alunos.

Em outras palavras, ele tem consciência das reais dificuldades dos alunos, em especial em como acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos podendo inclusive usar sua experiência somada à sua formação enquanto coordenador pedagógico para elaborar meios mais eficazes para avaliar os professores e enriquecer o processo de avaliação da aprendizagem junto aos alunos.

Por outro lado, coordenar também exige não só conhecimentos pedagógicos ou metodológicos, mas a necessidade da postura de líder que conhece os caminhos do

aprendizado trilhados pelos adultos e a habilidade de atuar de forma eficiente junto a estes.

Nesse caso, Souza (2012, p.159-160) salienta que o coordenador pedagógico exerce e ao mesmo tempo sofre com as influências advindas das relações de poder e hierárquicas por estar em uma posição intermediária nas relações sociais da escola. Esse fato nem sempre é bem-vindo no meio docente, causando certo desconforto e até uma disputa pelo controle das relações de poder. Nem sempre é fácil ter uma postura de líder, articulador e formador, principalmente quando há tais disputas.

Entretanto, há também nesse contexto, a ênfase do papel decisivo de articulação, formação e democratização das relações escolares exercida pelo professor coordenador pedagógico ao incentivar práticas democraticamente participativas fundamentais para a construção de experiências pedagógicas transformadoras na avaliação da aprendizagem na escola.

Alguns estudiosos como Scriven (1978, apud Depresbiteris, 1989, p. 20) acredita que a avaliação só tem sentido se evidenciar o quanto o objeto em questão conseguiu alcançar a aprendizagem almejada. Dessa forma, Scriven afirma que a avaliação da aprendizagem possui um julgamento intrínseco, que diz respeito aos objetivos do programa aplicado, e um extrínseco que julga os efeitos finais da mesma sobre a postura de alunos e professores.

Assim, pode-se afirmar que o coordenador pedagógico precisa estar atento ao fato de que a avaliação da aprendizagem torna-se efetiva quando reflete-se se seus efeitos são intencionais ou não e de que forma os objetivos preestabelecidos podem conduzir o trabalho do avaliador e o desenvolvimento do avaliado.

Para tanto, o coordenador pode optar por pequenas atitudes no cotidiano escolar que podem melhor viabilizar tal trabalho, como reuniões junto à equipe docente discutir critérios de elaboração das avaliações baseadas nas práticas realizadas na sala de aula de modo que facilitem o entendimento do próprio aluno a fim de que suas respostas ajudem o professor a compreender o desempenho do aluno e possa melhorar suas aulas.

É importante ressaltar que não se trata apenas de reproduzir o conteúdo ensinado em sala de aula, como também qual a metodologia utilizada para trabalhá-lo com os alunos. Uma forma de se acompanhar o desenvolvimento do aluno é por meio das anotações que o mesmo faz em seus cadernos a fim de investigar se estão havendo ligações entre os conteúdos trabalhados e as atividades propostas.

Outro ponto que precisa ser amadurecido em relação à avaliação da aprendizagem é a troca de experiências, onde os professores sejam incentivados a conhecer trabalhos exitosos e recursos pedagógicos uns dos outros a fim de que seus resultados sejam analisados e quiçá utilizados para a melhoria do trabalho docente em seu todo. Behrens (2005) defende que a troca de experiências entre alunos e professores deve ser incentivada constantemente pelo coordenador pedagógico e ainda completa:

“Uma escola progressista precisa estabelecer um clima de troca, de enriquecimento mútuo, em que todo é relacional, transitório, indeterminado e está sempre em processo. Caracteriza-se por ser uma instituição libertadora, democrática, dialógica e crítica. Apresentando-se como local de problematização, para a compreensão do real no qual se defende a importância dos conteúdos abertos as realidades sociais.” (BEHRENS, 2005, p. 80).

É nesse sentido que fortalecer os espaços de formação continuada na escola tendo o coordenador como formador, é fundamental para que questões como as mencionadas por Behrens se concretizem. Ou seja, tornar a avaliação, seus sentidos na escola em como um conteúdo dessa formação continuada.

Assumindo, portanto o coordenador não um formador que apenas opina, informa e ler textos sobre determinadas questões, mas que problematize situações reais de sala de aula, transformando-as em conteúdo e ao mesmo tempo pensando e refletindo sobre implementação de práticas emancipadoras de avaliação na escola.

Assim, para alcançarmos o objetivo ao qual nos propomos neste trabalho, que é: Compreender as concepções sobre avaliação da Aprendizagem de professores de escolas públicas de ensino médio no município de Arari-MA e quais as possibilidades intervencionistas do Coordenador Pedagógico para ressignificação dessas concepções, faremos uma análise a seguir a partir do que discutimos até aqui confrontando com os resultados de nossa investigação no contexto escolar ouvindo os sujeitos de nossa pesquisa para assim contribuirmos de forma mais eficaz com as discussões sobre avaliação da aprendizagem e o papel do coordenador pedagógico nesse contexto.

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO INVESTIGADO: DESAFIOS PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

Nessa seção abordamos a questão da avaliação da aprendizagem do ponto de vista dos sujeitos de nossa pesquisa para compreendermos os principais problemas por eles enfrentados no contexto escolar, para que seja possível pensar nas possibilidades de intervenção do coordenador pedagógico para o enfrentamento dessas questões, considerando que o coordenador pedagógico tem um importante papel em meio a estes desafios pois, dentre suas funções está a de preparar e orientar o docente para uma postura mediadora frente a uma avaliação da aprendizagem inclusiva e não seletiva.

Para dar conta de tais desafios o coordenador pedagógico precisa primeiramente definir o seu perfil, não apenas como profissional, pois é possível se fazer coordenador de diversas maneiras, mas voltando-se para o cuidado que se deve ter ao trabalhar com relações interpessoais que demandam flexibilidade ao se buscar um norte a ser seguido. Além disso, ele precisa conhecer o público com o qual vai trabalhar, neste caso professores, que precisam estabelecer seu próprio ritmo de trabalho e compreender seu propósito e a escola como um todo, que precisa ressignificar-se constantemente a fim de valorizar seu público e sua própria identidade.

4.1 Caracterização do contexto e dos sujeitos da pesquisa

As escolas foco de nossa pesquisa foram as seguintes: Centros de ensino (C.E)³: C.E. Arimatea Cisne, C.E. Cidade de Arari, C.E. Dr. Milton Ericeira, C.E. Gregória Praseres e C.E. Leão Santos. Todas estão localizadas no município de Arari-MA e trabalham essencialmente com alunos do Ensino Médio, embora estejam regidas pelas políticas estaduais educacionais, possuem características próprias por conta do público diversificado que atendem.

O C.E. Arimatea Cisne funciona com 01 turma no matutino e 05 no vespertino e atende a um público composto por 208 alunos residentes nas suas imediações e por ser uma escola mais afastada do Centro da cidade, possibilita a

³ A sigla C.E. é utilizada no texto para designar Centro de Ensino, ou seja, como as escolas estaduais no município de Arari são chamadas.

matrícula dos alunos que moram em bairros mais afastados e até em povoados mais próximos.

O C.E. Cidade de Arari é a escola mais centralizada da cidade e seus 216 alunos são predominantemente residentes da zona urbana, também das imediações da escola. Possui 06 turmas funcionando regularmente no turno matutino.

O C.E. Dr. Milton Ericeira também situado no Centro, funciona com 04 turmas no vespertino e 03 turmas no noturno. Seus 208 alunos são em sua maioria oriundos da zona rural ou que trabalham durante o dia e só podem estudar à noite. Alguns, inclusive têm dificuldade em frequentar a escola o ano letivo inteiro. De todas é a que mais passa por dificuldades, uma vez que não possui um prédio próprio, sendo o atual cedido pelo município o qual embora tenha passado recentemente por reforma ainda não atende totalmente às necessidades do corpo docente e discente, já que não há muito espaço para atividades que não sejam em sala de aula.

O C.E. Gregória Praseres assim como o C.E. Arimatea Cisne trabalha com 312 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino com 06 turmas e noturno sendo que neste funcionam apenas 03 turmas de supletivo. Seu prédio está localizado em uma região mais afastada do Centro e seu público residente nas cercanias.

E por fim, o C.E. Leão Santos, situado no Centro da cidade, atende 442 alunos do Ensino Médio divididos em 14 turmas nos três turnos, sendo que no turno matutino os alunos geralmente são residentes na zona urbana, no turno vespertino, a preferência é para os alunos da zona rural por conta da facilidade do transporte escolar nesse horário e no noturno a preferência para alunos que optaram por tal turno por diversos outros motivos seja por trabalharem durante o dia ou terem filhos pequenos, por exemplo.

Como é possível notar, apesar de estarem no mesmo município, serem regidas pelas mesmas leis, e oferecerem a mesma modalidade de ensino, cada uma possui sua própria identidade e seu público característico, fatores indispensáveis na elaboração do Plano de Ações, do PPP⁴ e da própria avaliação da aprendizagem aplicada aos alunos. Não é possível que o coordenador pedagógico utilize, portanto apenas uma estratégia de trabalho para as 05 escolas analisadas, mas precisa levar em

⁴ A sigla PPP é utilizada no texto para designar o Projeto Político Pedagógico que segundo Veiga (1998) é um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola (...) (objetivando) a construção de um processo democrático de decisões que visa eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina burocrática no interior da escola”.

conta cada um dos detalhes supracitados a fim de que o trabalho desenvolvido surta os devidos efeitos.

Os sujeitos desta pesquisa são professores atuantes em uma ou mais das escolas supracitadas que concordaram em participar deste trabalho com suas opiniões e experiências no magistério. Por ser um público muito amplo, foi aplicado um questionário em nível de amostragem a cinco professores um de cada área de conhecimento, cada um representando uma das escolas em questão. A seguir as características dos sujeitos dessa pesquisa

A professora denominada 01 (professor 1), leciona no C.E. Cidade de Arari no turno matutino e no C.E. Leão Santos no turno vespertino, tem 50 anos de idade sendo 26 como professora, sempre trabalhou em escola pública, é formada em Ciências com habilitação em Matemática, e leciona a disciplina de Biologia atualmente. Já o professor denominado 02 (professor 2) é formado em História e trabalha com essa disciplina na escola C.E. Cidade de Arari no turno matutino e no C.E. Dr. Milton Ericeira no turno vespertino. Tem 27 anos de idade e 02 anos de experiência no magistério. Sempre desenvolveu seu trabalho em escola pública e está atuando nas escolas supracitadas, há 06 meses, por conta de aprovação no concurso público da rede estadual realizado em 2016. O professor denominado 03 (professor 3), leciona no C.E. Arimatea Cisne no turno matutino e vespertino, tem 30 anos de idade, com formação na área de Ciências com habilitação em Física, atuando nessa última. Possui 02 anos de experiência sendo que na referida escola são apenas 06 meses.

A professora de número 04 (professor 4), é lotada na escola C.E. Leão Santos no turno vespertino e noturno. Possui formação na área de letras atuando na escola com língua portuguesa, literatura e produção textual. Tem 32 anos de idade e 15 de carreira sendo 5 deles na referida escola. Por fim, a professora 05 leciona no C.E. Cidade de Arari no turno matutino há 6 anos e no C.E. Gregória Praseres há 02 anos. Tem 30 anos de idade e 08 de experiência, sendo que dois anos foram trabalhados com o Ensino Fundamental. É formada em Matemática e leciona tal disciplina atualmente.

4.2 As concepções dos professores sobre avaliação da aprendizagem: o papel do coordenador pedagógico nesse processo

A fim de alcançarmos o objetivo deste trabalho de acordo com o questionário da pesquisa (Apêndice 2), a análise seguirá o percurso das questões nele

contidas, para que assim possamos compreender os principais problemas que o coordenador pedagógico tem que enfrentar no contexto das escolas investigadas.

Sendo assim, iniciando com as questões que dizem respeito ao tema da pesquisa o foco central foi de buscar compreender sobre o que aprenderam em seus cursos de formação sobre o tema avaliação da aprendizagem. As respostas, de certa forma, nos surpreendem, pois, revelam que estes cursos pouco contribuíram para entenderem os processos que envolvem avaliar na escola. Não foi um tema ou conteúdo priorizado em sua formação inicial. Buscamos de início focar sobre o papel dos cursos de formação inicial no que tange a essa temática. Observamos um certo desprezo a dimensão pedagógica nos cursos de Licenciatura. Vejamos a seguir nas falas dos sujeitos como essa questão foi apresentada.

Professor 1 - Antes de completar a minha Licenciatura eu já lecionava e graças à minha antiga formação em Magistério ou 4º ano adicional como era chamado na época não senti tanta dificuldade na hora de trabalhar as propostas avaliativas com meus alunos.

Professor 2 - Na faculdade quase não víamos disciplinas voltadas para questões pedagógicas. Minha prática em sala de aula está se construindo no decorrer do meu trabalho, embora eu acredite que devíamos ter debatido mais durante a Licenciatura principalmente sobre questões voltadas para a avaliação da aprendizagem.”

Professor 3 - Quando comecei a lecionar senti muita dificuldade em gerir minhas turmas, pois isso não foi ensinado com a ênfase necessária, na faculdade, no entanto, as formações que tenho recebido na escola, me ajudam bastante a planejar meu trabalho e melhorar minhas práticas avaliativas.”

Professor 4 - “ Durante o tempo em que fiz faculdade quase não tivemos disciplinas pedagógicas que viessem a ajudar a minha prática em sala de aula e quando tínhamos era de forma bastante resumida. Creio que isso dificultou muito a minha prática em sala de aula posteriormente.”

Professor 5 – Com a minha atuação no Ensino Fundamental aprendi muito, inclusive com as formações continuadas que recebíamos da nossa supervisora, entretanto, quando fiz minha graduação, percebi que a grade do curso quase não contemplava disciplinas que nos ajudassem a planejar nossas aulas, ou inovar nossa metodologia, por exemplo. Eu só consegui ampliar minha visão sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Médio depois que fiz uma especialização em Metodologia do Ensino da Matemática.”

A partir das falas dos entrevistados podemos concluir que apesar de possuírem formação em nível superior e dominarem os conteúdos de suas áreas de atuação, foi unânime a opinião de que os cursos de Licenciatura que frequentaram não contribuíram de forma significativa para compreensão da questão da avaliação da aprendizagem. Isso nos remete a uma questão problema que é a formação inicial de professores desconexa do campo de trabalho, ou como afirma Gatti (2010) uma

formação sem a necessária relação teoria e prática. Por outro lado, isso nos leva a perceber que os professores que antes de cursar uma faculdade fizeram o denominado Magistério demonstraram ter menos dificuldades em trabalhar não apenas a questão de avaliação da aprendizagem como também melhor gerir todo o seu trabalho docente, ainda que com certos entraves. De acordo com Tardif (2004), é correto afirmar que o trabalho docente tem relação direta com uma variedade de saberes, tais como os saberes pessoais, os saberes provenientes da formação escolar anterior, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Em outras palavras, a formação pedagógica do professor de certa forma é problemática por desconsiderar questões e temas importantes como avaliação da aprendizagem. Dessa forma, desenha-se um grande desafio para o coordenador nas escolas investigadas, que relaciona-se a tematização de conteúdos referentes as concepções de avaliação e o confronto com a realidade da escola abrindo uma demanda de formação clara a ser tematizada pelo coordenador com seu grupo de professores.

O trabalho do coordenador pedagógico nesse sentido deve ir de encontro ao que Perrenoud (1996, p. 208) diz que “o desafio é, primeiramente, o de colocar explicitamente a formação continua a serviço do desenvolvimento das competências profissionais.” Tal abordagem permitiria que à equipe docente reflita reciclar suas habilidades, aperfeiçoar suas metodologias e ampliar seus conhecimentos.

Assim, tais debates que deviam ser constantes como o que é, como é e porque explorar a avaliação da aprendizagem em sala de aula são delegados a um segundo plano mesmo nos encontros formativos ou nos cursos de formação de professores. Barbosa (2011, p. 01) ressalta ainda que mesmo nos cursos de Licenciatura as discussões sobre o tema em foco são escassas no período de sua formação inicial.

Dessa forma, professores são formados e introduzidos em nossas salas de aulas muitas vezes sem o mínimo conhecimento acerca do assunto agravando ainda mais o problema já que muitas vezes o quesito nota acaba prevalecendo sobre o quesito experiência adquirida. Em outras palavras, existem muitos alunos que conseguem desenvolver opiniões, contribuir em debates ou que tem maiores habilidades em algumas áreas em detrimento a outras, mas que na hora de fazer uma prova escrita não conseguem transmitir todo o seu potencial. Se o professor não for capaz de analisar tais situações e pensar em estratégias diversas que se distanciem de uma avaliação tradicionalmente classificatória, tais alunos sempre serão prejudicados uma vez que suas qualidades não são levadas em conta.

Dando continuidade às questões buscamos analisar a concepção dos entrevistados acerca de avaliação da aprendizagem. Dessa forma, destacamos que as falas de um modo geral caminharam na direção do que os estudos atuais defendem sobre este processo como VASCONCELLOS, 1994; SANT'ANNA, 1995 e HOFFMANN, 2005. Vejamos a seguir o que expressam em suas falas:

Professor 1: “A avaliação da aprendizagem abrange tudo o que o professor tem em mãos para verificar se o aluno aprendeu, quais são suas necessidades e de que forma ele utilizará tal conhecimento para a vida social onde ele está inserido e que por isso sua elaboração requer um maior conhecimento e um maior cuidado também já que não se trata apenas de uma atribuição de notas.”

Professor 2: “Para mim, avaliar é uma ferramenta de reforço da aprendizagem onde é possível planejar, interagir e construir novos saberes junto com o aluno.”

Professor 3: “A avaliação da aprendizagem é um processo que classifica cotidianamente os alunos tomando-se por base o aproveitamento do mesmo.”

Professor 4: “ Entendo que a avaliação da aprendizagem é aquela onde o professor pode aproveitar tudo o que o aluno “produz” a partir do conhecimento adquirido no decorrer das aulas.”

Professor 5: É um processo muito importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico pois permite avaliar tanto os alunos quanto os professores, bem como a metodologia adotada, aspectos como participação e interesse, por exemplo.”

A partir de tais respostas podemos perceber que possuem uma perspectiva de alinhamento em suas falas que enfatiza a importância a avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Isso se dá porque todos os professores entrevistados participaram do processo de formação continuada denominado Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)⁵ no ano de 2014.

Dessa forma, é possível analisar que os professores entrevistados compreendem que a avaliação da aprendizagem deve levar em conta cada aspecto do aprendizado adquirido pelo aluno, conforme afirma Vasconcellos (1994, p. 43):

“Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.”

⁵ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, com o objetivo de articular e coordenar ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

Com isso, é possível notar que a avaliação da aprendizagem é tão abrangente que influencia vários níveis, aspectos e elementos tais como professores, alunos, metodologias, políticas educacionais e até o próprio sistema avaliativo contribuindo como suporte norteador para o todo trabalho no ambiente escolar.

Com relação à questão seguinte onde se pergunta sobre qual tipo de avaliação utilizam em seu trabalho, três deles afirmaram adotar com mais frequência a avaliação diagnóstica, dois utilizam a avaliação mediadora e um deles utiliza uma abordagem mais tradicional do tipo classificatório.

Quando os estudos atualmente sobre avaliação destacam a importância do diagnóstico, observamos nas falas de alguns professores que consideram fundamental este processo, pois acreditam que é importante que se determine primeiramente o nível de aprendizagem em que se encontram os alunos antes de elaborar as atividades avaliativas.

Professor 1 - “ Este é o primeiro passo que eu adoto antes de introduzir qualquer tema pois fornece informações importantes que nortearão o meu planejamento junto às necessidades de aprendizagem dos alunos.”

Professor 5 - “A Matemática é uma disciplina do tipo sequencial, ou seja, não podemos ensinar algo novo quando o aluno não tem uma base, por isso deve-se primar por essa metodologia, identificando primeiramente o que o aluno sabe sobre o assunto para só depois seguir adiante.”

Ela ainda destaca que faz uso do portfólio bimestral por achar conveniente ensinar aos alunos questões como organização e responsabilidade. Ainda chama atenção a abordagem dela pois, apesar de trabalhar a disciplina de Matemática é visível como ela dá importância a uma série de critérios enquanto observa o desempenho dos alunos como os anteriormente citados e faz questão que tanto ela quanto os alunos registrem todos os procedimentos utilizados no decorrer do ano letivo. Ela ainda apresentou seu próprio portfólio onde registra os “movimentos” de cada aluno a partir de um questionário diagnóstico que ela mesma elaborou a partir dos diários aplicados no Programa Gestão Nota Dez⁶.

⁶ O Programa Gestão Nota 10 foi definido pelo próprio Instituto Ayrton Senna como um programa para o “gerenciamento das rotinas nas escolas e secretarias para melhoria da qualidade do ensino”, foi concebido em 2005, sua metodologia trabalha com indicadores, notas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informação em tempo real. Integra a Rede Vencer, junto com mais quatro programas (Se Liga, Acelera Brasil, Fórmula da Vitória e Circuito Campeão). Foi lançado em 2002 e implementado em 2005 em substituição ao programa Escola Campeã (ADRIÃO et al, 2011).

É interessante que Melchior (2004, p. 39) reforça a ideia de trabalho dessa professora quando afirma que:

“[...] avaliação deve ser realizada mediante a obtenção de informações precisas, em etapas sistemáticas, sobre os conhecimentos do indivíduo e de sua formação. O conhecimento é expresso pelos seus desempenhos frente às tarefas propostas. As atitudes expressam a formação e os valores do indivíduo. As aprendizagens estão relacionadas e condicionadas tanto pelo ambiente de aprendizagem vivenciado na escola como pelas propostas de atividades.”

Isso significa que o professor deve verificar continuamente a apropriação das aprendizagens pelo aluno para que possa, no decorrer da ação fazer as devidas intervenções propondo novos caminhos e não deixar apenas para o momento da recuperação final que é o que geralmente acontece.

Embora concorde em partes com a fala do professor 1 o professor 4 afirma que:

“Eu costumo adotar uma abordagem um pouco mais tradicional pois a disciplina que eu leciono assim o exige já que tem grande peso em avaliações externas como a prova do ENEM e a Prova Brasil. Portanto, eu me baseio nos parâmetros dessas provas para planejar meu trabalho junto aos meus alunos.”

Por outro lado, o professor 2 diz que prefere adotar a avaliação mediadora pois:

“Acredito que esta é a melhor forma de trabalhar a avaliação na minha disciplina que requer que o aluno participe ativamente, questione, opine e demonstre o que compreende o que foi ensinado. Para mim, só quando o meu aluno adquire essa postura é que eu sei que ele aprendeu e assim posso melhor avaliá-lo.”

Dessa forma, é possível notarmos que apesar de terem participado ativamente das formações continuadas as percepções dos professores com relação à melhor modalidade de avaliação a ser vivenciada por eles em sala de aula divergem muito entre si, o que significa que a forma com que os resultados dos alunos serão concebidas também será diferente, ou seja, enquanto este professor levar em conta fatores como organização e pontualidade, aquele professor poderá levar em conta apenas os resultados das provas escritas, e assim sucessivamente. Em outras palavras, haverá uma fragmentação em todo o processo.

É visível que a maioria dos participantes considera importante que a avaliação da aprendizagem deve ser desenvolvida de forma contínua e processual.

Desse modo, atuam em consonância com o que afirma a Nova LDB no inciso V do seu Art. 24, afirma que:

“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 [...]”

No quesito dificuldades enfrentadas na hora de avaliar os alunos afirmaram que as principais dificuldades residem no processo de elaboração e de aplicação das avaliações, especialmente no que se refere a criatividade ou utilização de outras formas de avaliar. Vejamos nas falas a seguir:

Professor 2: “Nem sempre é fácil elaborar atividades que motivem e que chamem a atenção da turma, ainda mais quando eles precisam argumentar e debater. Muitos, inclusive estão acostumados a apenas transcrever textos do quadro para o caderno a aula inteira.”

Professor 3: “Minha maior dificuldade se dá pelo fato de que muitas vezes o aluno não tem uma base sobre o assunto que está estudando e isso o deixa desmotivado e desinteressado. Por isso, eu sempre busco algumas estratégias na internet ou em alguns livros que adquiri com o tempo, mas penso que se houvesse uma maior ênfase sobre o assunto nas formações que recebemos, faria um trabalho melhor.”

Professor 4: “As dificuldades que eu encontro são mais em decorrência das constantes mudanças que ocorrem por conta das políticas educacionais no país, ou seja, muito nos é cobrado mas nem sempre temos o suporte necessário para atender a tais políticas.”

Em concordância com o que diz o professor 4, o professor 1 completa dizendo o seguinte:

“Mesmo participando de várias formações, eu percebo que não temos o suporte que deveríamos. Nossos formadores do PNEM deviam ser pessoas formadas em Pedagogia, segundo diziam as orientações gerais do Programa, mas o que aconteceu foi que nas duas escolas que eu trabalho nenhum dos dois formadores atendiam a esses requisitos.”

Como podemos observar, nas falas anteriores, os professores se queixavam de que seus cursos não davam ênfase às disciplinas pedagógicas e agora a professora reclama que seus formadores também não eram pedagogos. Isso deixa margem para discussão acerca da validade de tais formações e quão profundas são as mudanças acarretadas por elas. Perrenoud (1996, p. 208) afirma o seguinte:

“Muitos cursos de aperfeiçoamento se limitam a oferecer só ingredientes para essa construção (das competências), abordando apenas marginalmente as práticas, o que, aliás, se pode compreender: é relativamente fácil trazer alguma novidade - ideias, tecnologia, ferramentas -, mas é muito mais difícil integrar esses aportes a uma gestão de classe e a um sistema didático.”

Dando continuidade ao questionário, foi perguntado aos entrevistados quais os instrumentos que usa com maior frequência para avaliar os alunos e por extensão de que forma compunham as notas dos mesmos. Os professores 1 e 3 que são da área de Ciências da Natureza afirmaram utilizar vários instrumentos avaliativos que culminem com a avaliação bimestral a qual é somada às outras atividades desenvolvidas durante o período.

“Nós fazemos diversas atividades de fixação a cada novo conteúdo a fim de verificar se o aluno aprendeu o que foi ensinado e no final do período aplica-se uma prova escrita a qual é somada às outras atividades.” (Professor 1)

Há uma questão essencial de lembrar é que as vezes o fato do professor ser de uma mesma área as concepções e práticas de avaliação termina por influenciar na forma de organização de seu trabalho.

Os entrevistados afirmaram que compõem as notas de maneiras semelhantes variando apenas no quesito instrumentos avaliativos aplicados, tais como, confecção de murais, cartazes, mapas, anotações, etc., que serão acrescentadas à média de cada período conforme podemos averiguar nas falas a seguir:

“A maioria das minhas atividades avaliativas são feitas individualmente e em sala de aula, sendo que três delas são avaliações escritas e as notas adquiridas pelos alunos são somadas para adquirir a média bimestral conforme pede o diário eletrônico.⁷” (Professor 4)

Já o professor 2 afirma o seguinte:

“Estou sempre avaliando o meu aluno em tudo o que ele faz e fala, mediando seus conhecimentos prévios e avaliando prioritariamente sua participação em tudo o que é realizado em sala de aula. Eu também utilizo muito frequentemente estudos dirigidos e produções textuais a fim de analisar suas posturas mediante o que foi ensinado.”

Com relação a essa fala, cabe destacar o que afirma Krümmel (2010, p. 25):

“A avaliação, no que diz respeito ao conteúdo, deve conter o mínimo necessário para que o indivíduo possa entender a realidade em que vive e utilizar-se dos conhecimentos adquiridos em seu cotidiano. Devemos, sim, motivar o educando para que crie o hábito de buscar, por si próprio, uma complementação para o que ele estuda na escola.”

⁷ O diário eletrônico a qual o professor 4 se refere é disponibilizado pelo Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas (SIAEP) e está em vigor nas escolas públicas do Estado do Maranhão desde 2011.

Como todos os professores entrevistados não tiveram em sua formação acadêmica a disciplina de avaliação ou qualquer outra que lhes desse subsídios para avaliar com coerência aos alunos, eles inclusive sentem falta de orientação em seus respectivos estágios supervisionados. Dessa forma, alguns organizaram suas próprias estratégias, inclusive com sua própria formação através de cursos livres e recentemente, através dos encontros de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) onde puderam preencher muitas lacunas onde a própria formação acadêmica deixou a desejar.

“Eu passei pela disciplina de Estágio Supervisionado quando estive na faculdade, mas aquilo não me preparou para o que eu teria que enfrentar na sala de aula, pois era mais um requisito burocrático do que uma preparação propriamente dita.” (Professor 2)

O professor 4 afirma o seguinte:

“Nossos trabalhos em sala de aula durante a faculdade eram fáceis e os alunos se interessavam por ser mais uma novidade. Já quando eu comecei a lecionar vi que era muito diferente, cansativo e que eu não estava totalmente preparada, tanto que eu aprendi a avaliar observando meus colegas que estavam a mais tempo na escola.”

Quando indagados sobre o que eles acham que falta na escola para melhorar o processo avaliativo com os alunos e todos foram unânimes em afirmar que a ausência de um coordenador pedagógico na escola dificulta muito o trabalho didático, conforme podemos averiguar nas falas a seguir:

Professor 1: Sinto que muitas vezes o nosso trabalho fica solto, pois enquanto uns trabalham de um jeito, outros trabalham de outro e ninguém se entende. Precisamos de mais espaços de discussão e troca de experiências que um coordenador pedagógico poderia oferecer.”

Professor 2: O maior problema que eu vejo é na hora de elaborar as avaliações. Estou a pouco tempo lecionando e muitas vezes me sinto perdido e sem rumo nesse trabalho.”

Professor 3: Sei que devíamos adotar uma abordagem mais ampla na hora de avaliarmos nossos alunos, mas nem sempre é fácil saber qual o melhor caminho a ser tomado.”

Professor 4: “Acredito que se tivéssemos uma pessoa específica e constante na escola para nos ajudar na hora de elaborar e organizar nosso trabalho, seria mais fácil avaliar os alunos e até mesmo o nosso próprio trabalho.”

Professor 5: “Precisamos de maior discernimento com relação às determinações intraescolares e extraescolares as quais afetam diretamente o trabalho nosso trabalho docente e o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido. Sinto falta de um profissional que faça essa ponte entre o que estamos trabalhando e o que nos está sendo exigido.”

Como é possível averiguar, os entrevistados reconhecem que seu trabalho seria muito mais produtivo e simples se houvesse a presença constante do coordenador pedagógico em suas escolas e não apenas em encontros esporádicos uma vez que tal profissional ao orientar e formar continuamente para as competências auxilia também a cada professor a ampliar seu campo de trabalho tornando-o mais próximo à realidade dos alunos. Eles que reclamam sentem dificuldades não apenas com a elaboração da avaliação da aprendizagem, mas de todo o processo já que nem sempre pode contar com a presença e o auxílio de um coordenador pedagógico em sua escola que lhe mostre qual caminho deve tomar.

Em outras palavras, os professores reivindicam para si e suas escolas um parceiro que os ajude a transformar sua prática pedagógica. De acordo com Vasconcellos (2006), o coordenador pode organizar sua prática da seguinte forma: dimensão reflexiva ao auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem; dimensão organizativa ao articular o trabalho dos diversos agentes da escola; dimensão conectiva ao possibilitar inter-relação entre os membros da comunidade escolar; dimensão interventiva quando levam a equipe a repensar se suas práticas correspondem aos anseios do público-alvo, e dimensão avaliativa, ao destacar e orientar para a necessidade de repensar o processo educativo a fim de desenvolver possíveis melhorias.

Sendo assim, para se alcançar tal efeito, não bastam apenas reuniões esporádicas no fim de cada período letivo. É necessário que tal profissional tenha uma presença sólida e permanente no espaço escolar agindo e intervindo juntamente com o professor.

Luckesi (1998, p.174) afirma que “a avaliação da aprendizagem tem por objetivo auxiliar o educando no seu crescimento e, por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos”. Assim, mesmo sem a presença do coordenador pedagógico na escola é visível o esforço da maioria dos professores que, mesmo enfrentando dificuldades em seu ofício, empenham-se em transformar a sua prática avaliativa cotidiana em um processo produtivo que auxiliem os alunos a alcançarem uma aprendizagem significativa e eficaz para a sua vida em sociedade.

E por fim, foi questionado aos entrevistados como eles acham que esses problemas devem ser enfrentados ao que obtivemos as seguintes respostas:

Professor 1: “O maior problema que enfrento é certamente a falta de apoio em questões pedagógicas na escola, pois nem sempre consigo colocar em prática o que planejo. Se tivéssemos momentos de discussão entre todos e não apenas de uns, nosso trabalho seria melhor.”

Professor 2: “Acredito que se tivéssemos acesso a mais estratégias avaliativas, nosso trabalho seria melhor.”

Professor 3: “A escola deveria adotar um sistema único de avaliações que melhor integrem os alunos e a comunidade, pois só assim a escola teria bons resultados.”

Professor 4: “Construir espaços onde pudéssemos aprender novas metodologias e novas formas de avaliar a fim de que isso se reflita nas notas dos alunos.”

Professor 5: “Dentre outras coisas, a escola precisa aprender a trabalhar a coletividade, pois apesar de nos esforçarmos muito, sinto que ainda estamos muito isolados.”

Após esse momento de discussão e com a análise dos dados coletados através do questionário foi possível perceber que a maioria dos professores ainda não compreendem com propriedade a concepção das funções da avaliação uma vez que os seus esforços direcionam-se na maioria das vezes apenas para a obtenção de notas que comporão a média. Em momento algum eles apontaram possíveis falhas em sua metodologia, embora reconheçam que precisam de uma pessoa mais empoderada sobre o assunto para lhes orientar, atualizar e melhor preparar para atuar junto aos alunos.

Nesse sentido, o maior desafio que o coordenador pedagógico enfrenta está na própria ressignificação da avaliação nas escolas pois, este instrumento que é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, não tem sido explorado como deveria e acaba deixando de ser utilizada para diagnosticar e verificar o desempenho dos alunos e passa a servir apenas para classificá-los. Assim, o restrito conhecimento acadêmico do professor sobre avaliação é um dos motivos que contribuem de forma negativa na sua vida profissional e precisa ser sanado.

Outro fator que precisa ser levado em conta é a baixa exploração do potencial das formações continuadas junto com o coordenador pedagógico. Algumas formações sequer possuem um coordenador que as organize e que direcione o fazer pedagógico da equipe docente da escola e, por isso, as avaliações aplicadas junto aos alunos não conseguem superar o teor classificatório da mesma, pois segundo Luckesi (1998, p. 99):

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.

Não basta apenas que o coordenador pedagógico ofereça formações regulares, mas que suas discussões sejam feitas em torno de temas que não estejam distantes das práticas, ações e projetos da escola que articulados têm mais força para transformar não só a prática avaliativa mas toda a identidade da escola. Todo esse cenário clama por um maior aperfeiçoamento e articulação de toda a comunidade escolar a fim de que espaços de discussão, formação e informação sejam valorizados.

Assim entendemos que o coordenador pedagógico em seu papel de articulador de profissional responsável pelo acompanhamento do trabalho pedagógico precisa de fato ser um parceiro mais experiente dos professores na escola. No caso das escolas analisadas a questão da avaliação da aprendizagem é um tema urgente de ser estudado, refletido e implementado, para tanto mecanismos como espaços de formação continuada, de planejamento, dentre outros podem contribuir para fortalecimento das concepções dos professores em relação a práticas avaliativas emancipadoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estudo por meio de revisão bibliográfica, entrecruzada com os resultados da pesquisa de campo, construímos algumas considerações sobre as concepções dos professores sobre avaliação da aprendizagem e as possibilidades de atuação do coordenador para ressignificação dessas concepções.

Inicialmente destacamos que há importantes pontos a considerar no que tange a avaliação da aprendizagem e como os professores concebem esse processo no contexto investigado. Constatamos que os professores em sua maioria compreendem a avaliação como processo que contribui para ressignificação de suas práticas. Por mencionarem a possibilidade que este instrumento possui por permitir o acompanhamento do desenvolvimento e das dificuldades dos alunos realizando as devidas intervenções quando os objetivos preestabelecidos não foram alcançados.

Além de ser parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, é através da avaliação da aprendizagem que o docente observe tudo o que o discente sabe sem que se perca de vista que suas eventuais dificuldades podem ser transpostas. Sendo assim, o professor também não pode esquecer que o principal objetivo dessa prática é o diagnóstico para que se possa determinar o caminho pedagógico a ser tomado.

Sendo uma prática constante e de extrema importância que não se prende em um só contexto, sendo aplicada do ensino fundamental ao superior, pode-se perceber que ainda o tema ainda é pouco explorado o que nos leva a concluir que mesmo com tantos debates entre os educadores, muitos ainda são relutantes em dar a devida importância a esta prática. Em circunstâncias assim quando precisa falar e defender um ponto de vista sobre o assunto, é possível perceber que alguns sentem-se desconfortáveis e inseguro. Posturas assim por parte de tais profissionais causam surpresa já que avaliar faz parte do cotidiano da escola.

O coordenador pedagógico precisa trabalhar no sentido de fornecer as diretrizes da rede a qual a escola é vinculada, no caso das escolas investigadas as orientações da rede estadual do Maranhão. Assim define-se um caminho a ser seguido não de uma perspectiva pessoal, mas de uma dimensão institucional, evitando que os professores em alguns casos levam as orientações para uma dimensão pessoal o que as vezes causa maiores resistências no processo de mudança de suas práticas. É preciso trabalhar em prol de uma avaliação inclusiva e não punitiva.

Nesse âmbito defendemos que o espaço de formação continuada seja fortalecido no sentido de que a avaliação da aprendizagem seja uma temática debatida constantemente. O coordenador pode usar metodologias e procedimentos que ajude os professores a refletir sobre suas práticas de um modo geral e mais precisamente sobre avaliação da aprendizagem.

O processo de reflexão sobre a prática de avaliação da aprendizagem que os professores realizam, deve ser baseado em situações formativas que envolvam estudos aprofundamentos teóricos e mais ainda, análise das próprias práticas atividades de avaliação dos professores, o que implica relações de confiança e de diálogo na escola. Isso requer mudanças na cultura institucional e conseqüentemente no próprio modelo de gestão escolar, a qual deve pautar-se nos princípios de uma gestão democrática, ou seja, consolidar espaços de formação que tomem por base o diálogo, o respeito e a retomada de práticas e ações somente se faz possível, quando há uma cultura baseada em princípios democráticos.

Assim, é importante também que o coordenador pedagógico mobilize a(s) unidade(s) escolar(es) onde atua para que estas assumam, com transparência e responsabilidade, sua auto avaliação. O desafio a ser enfrentado aqui é expandir a possibilidade de transformação da cultura avaliativa dominante, que foi construída pelo individualismo e competição, mudando-a gradativamente por uma construção de processos e relações de trabalho pautada na abertura ao diálogo, à cooperação e confiança.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas Educacionais e a Prática Pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2010.
- DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas: Papirus, 1996.
- DEPRESBITERIS, L. **Avaliação de Programas e Avaliação da Aprendizagem**. São José dos Campos, INPE, 1989.
- DIRETRIZES CURRICULARES. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, Seduc. 3. Ed. São Luís, 2014.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERNANDES, M. J. S. **O professor coordenador pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas**. Afinal, o que resta a essa função? Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/Cursos-Ano-Base_2013/Acervo_BibliotecaS3-RE_2013/o-professor-coordenador-pedagogico-a-articulacao-do-coletivo-e-as-condicoes-de-trbalho.pdf. Acesso em: 21/06/2016.
- ALMEIDA, L. R., SOUZA, V. L. T. e PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professor: Intenção, Tensões e Contradições**. Fundação Victor Civita., 2011.
http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio_final_coordenadores_pedagogicos.pdf
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 10. ed. Trad. M. Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade.** Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/download/1176/1187>. Acesso em 04/08/2016.

FVC, Fundação Victor Civita. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: Intenções, Tensões e Contradições** http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/relatorio_final_coordenadores_pedagogicos.pdf. Acesso em 15/10/2016.

GALL, Norman. **O que deve ser feito para melhorar as escolas paulistas?** In: Cadernos Cenpec, n. 4, 2007. <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/13/12>. Acesso em 04/08/2016.

GARCIA, Walter E. **Planejamento e educação no Brasil.** In: KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. Planejamento e Educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1990.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5.ed.rev. Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

GENTILI, Pablo, 1995. **O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional.** In: GENTILI, Pablo e Tomaz Tadeu da Silva, orgs. 1995. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista.** Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em educação.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

LIMA, Paulo Gomes & SANTOS, Sandra Mendes. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas.** In: Educere Et educare Revista de Educação, Vol. 2 n° 4 jul./dez. p. 77-90. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Coleção magistério 2º grau: Série formação do professor.** São Paulo: Editora Cortez, 1994.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiás: Alternativa, 1996.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. Ed. ver. e ampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática docente e avaliação.** Rio de Janeiro: ABT, 1990.

_____. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e proposições.** 4ª ed., São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Avaliação da Aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, E.P.U., 1986. 99p.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MOROSINI, Marília Costa: Editora Chefe. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. V. 2, 610 f.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria.** Rev Esc Enferm USP, 2008, p.992-999. <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a02v43ns.pdf> . Acesso em 15/07/2016.

PENNAFIRME, T. *Avaliação Políticas Públicas em Educação.* Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.57-62.out./dez.1994.

PERRENOUD, P. Rendre compte, oui, mais comment et à qui? *L Educateur* http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_30.html Acesso em 15/07/2016.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens.** Porto Alegre: Artimed, 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. **Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional.** In: FERREIRA, Syria Carapeto; AGUIAR,

Márcia Ângela da S. Para onde vão à orientação e a supervisão educacional? Campinas: Papirus, 2002.

ROMÃO, J.E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1999.

ROSA, C. **Gestão estratégica escolar**. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

ROSALES, C. **Avaliar é Refletir Sobre o Ensino**. Rio Tinto: ASA, 1992.

SANT'ANNA, I. M. **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 2007. In: SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

SCRIVEN, M. (1978). **Perspectivas e procedimentos de avaliação**. In: BASTOS, L. & PAIXÃO, L., orgs. Educacional II. Petrópolis, Vozes.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola**. Revista Brasileira de Educação. v. 17, n.49, Campinas São Paulo, Ed. Autores Associados, jan-abr 2012, p. 159-174.

SPOLSKY, B. **Teste de idioma: arte ou ciência**. Congresso Internacional de linguística aplicada, 1976, Stuttgart- Alemanha, Paper. Stuttgart- Alemanha: publicação do liceu, 1976.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Educação e escola no campo**. Campinas (SP): Papirus, 1993.

TYLER, R. W. **Avaliando experiências de aprendizagem**. In: GOLBERG, M.A.A, & SOUZA, C.P. orgs. Avaliação de programas educacionais; vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo, EPU, 1982.

VASCONCELOS, S. **Avaliação: Concepção Dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo, Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3 Libertad. 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação – estudo introdutório**. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas (SP): Papirus, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓSGRADUAÇÃO PPPG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Orientadora - Prof^a Dr^a. Hercília Maria de Moura Vituriano

E-mail – hvituriano@hotmail.com

Cursista – Leana das Dores Oliveira

E-mail – leana-forever@hotmail.com

AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: uma análise das percepções da avaliação nas escolas públicas do ensino médio

Prezado(a) Senhor(a),

Com a finalidade de desenvolver o trabalho de pesquisa que tem por objetivo investigar as percepções dos professores e coordenadores pedagógicos acerca do processo avaliativo, suas funções e métodos utilizados, de modo que se torne possível o aperfeiçoamento de tal processo quanto ao desempenho do educando, gostaríamos de contar com a sua colaboração, no sentido de nos fornecer os dados necessários para o desenvolvimento desse trabalho.

Esclarecemos ainda que será garantida a preservação de seus dados de identificação.

Eu _____, abaixo assinado, declaro após terem sido explicadas as diretrizes que orientam o trabalho, pela pesquisadora responsável, que concordo em participar dessa pesquisa, através do procedimento de entrevista.

Foi-me esclarecido(a) ainda que tenho liberdade de me recusar a participar ou retirar esse consentimento sem penalidade ou prejuízo à minha pessoa, tendo assegurado para isso a privacidade das informações que forneci.

Santa Inês _____ de _____ de _____

 Pesquisador responsável

 Assinatura do participante

APÊNDICE B - Questionário para coleta de dados**Dados pessoais:**

Nome: _____ Formação: _____

Tempo de atuação na educação _____ Na escola atual _____

Outras informações: _____

1. .Em seu curso de Licenciatura o que aprenderam em seus cursos de formação sobre o tema avaliação da aprendizagem?

2. Você acha que o estudo de avaliação na faculdade influenciou sua prática?

3. O que você entende por avaliação da aprendizagem?

4. Quais tipos de avaliação você utiliza em seu trabalho?

5. Quais as principais dificuldades enfrentadas na hora de avaliar seus alunos?

6. Assinale quais instrumentos abaixo você utiliza para avaliar seus alunos:
() prova escrita () prova oral () trabalho de pesquisa
() trabalho em equipe () participação em aula () outras:
7. O que você acha que falta em sua escola para melhorar o processo avaliativo com os seus alunos?

8. Como você acha que esses problemas devem ser enfrentados?

