

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO**

ESTELA GARCIA DA SILVEIRA ROSSATO

**O coordenador pedagógico-educacional e o estudo dos resultados de
avaliações de aprendizagem acadêmica**

**SÃO PAULO
2016**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO**

ESTELA GARCIA DA SILVEIRA ROSSATO

**O coordenador pedagógico-educacional e o estudo dos resultados de
avaliações de aprendizagem acadêmica**

Monografia, exigência parcial de avaliação,
apresentada ao Curso de Especialização, Lato
Sensu, **Gestão Educacional e Escolar**, da
Faculdade de Educação, Coordenadoria Geral de
Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão –
COGEAE, da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo – PUC/SP

Orientador: Prof^a. Dr^a. Helena Machado de Paula
Albuquerque

**SÃO PAULO
2016**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO**

ESTELA GARCIA DA SILVEIRA ROSSATO

**O coordenador pedagógico-educacional e o estudo dos resultados de
avaliações de aprendizagem acadêmica**

Monografia apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional e Escolar (GEE), sob a orientação da Prof^a Dr^a Helena Machado de Paula Albuquerque.

Aprovada em: ____ de _____ de 2016

BANCA EXAMINADORA

SÃO PAULO

2016

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia a minha filha, pela paciência em me esperar estudar quando, muitas vezes, queria a mãe como companheira de seus passeios adolescentes, e ao meu marido, pelas palavras de incentivo ao longo do curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos queridos professores do Curso que instigaram provocações sem nunca perderem de vista a convicção na educação que liberta.

Especialmente às professoras Helena Machado de Paula Albuquerque, pelo acompanhamento constante e orientação deste trabalho.

Marília J. Marino, por mostrar que somos seres em transformação e construímos vínculos do coletivo pelo intercâmbio de papéis com o outro.

E Maria Otília J. M. Mathias, que elucidou como desvendar aspectos conflituosos da realidade por meio da problematização.

E, por fim, agradeço a Deus por conceder-me esta oportunidade de estudo.

RESUMO

ROSSATO, E. G. da S. **O coordenador pedagógico-educacional e o estudo dos resultados de avaliações de aprendizagem acadêmica.** 2016. 40 p. Monografia (Lato Sensu) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

Este trabalho visa identificar as funções do coordenador pedagógico-educacional com destaque para sua relevância no fomento do estudo dos resultados das avaliações de aprendizagem acadêmica de sua unidade escolar no segmento da Educação Básica. Para isso, propõe-se a caracterizar avaliações de aprendizagem acadêmica no contexto de unidades escolares de Educação Básica; fazer a distinção entre “examinar” e “avaliar”; discutir as relações entre a gestão democrática e o papel do coordenador-pedagógico educacional em promover reflexões sobre a aprendizagem e debater a relação da avaliação de aprendizagem acadêmica com o projeto político-pedagógico da escola. Adotar-se-á uma metodologia com pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, com dados coletados em obras de referência, livros e artigos científicos sobre os temas citados. Pretende-se defender a ideia, como afirma Luckesi, de que a avaliação deve ser considerada desde a concepção do projeto político-pedagógico e estar em consonância com o tipo de sujeito que a escola pretende formar. Para isso, considerar-se-á o caráter formativo da avaliação, que possibilita captar avanços ou dificuldades de aprendizagem para tomadas de decisão sobre caminhos a percorrer para correção de rumos e superação de obstáculos. Os estudos, reflexões e análises resultaram na percepção de que o coordenador pedagógico-educacional, sustentado pelas ações de articular, mediar e transformar, fará a ponte entre o que foi acordado no projeto político-pedagógico e o modo como acontece o processo avaliativo, com vistas a possibilitar que todos os estudantes sejam capazes de aprender.

Palavras-chaves: Coordenador pedagógico-educacional. Avaliação formativa. Projeto político-pedagógico. Cultura participativa.

ABSTRACT

ROSSATO, E. G. da S. **The pedagogical-educational coordinator and the study of the academic learning evaluation results.** 2016. 40 p. Monografia (Lato Sensu) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

This study aims to identify the roles of the pedagogical-educational coordinator and his relevance in promoting the analysis of the students' evaluation results of a school unity. Therefore, it will characterize academic learning evaluation in the context of Basic Education units; elucidate the differences between "examining" and "evaluating"; discuss the relations between democratic management and the pedagogical-educational coordinator's role in stimulating the analysis about the learning process; and debate the relation between academic evaluation and the school political-pedagogical project. It will be adopted a bibliographical research methodology, exploratory oriented, with data collected from reference works, books and scientific articles concerning the related themes. This paper intends to support the idea that, as Luckesi states, evaluation should be an important issue of the early discussions during the process of elaboration of the school political-pedagogical project as well as be in accordance to the type of citizen the school aims to build. In order to achieve that, it should consider the formative approach of the evaluation, which allows collect information about learning progress or struggles so that decisions can revise paths and overcome obstacles. The studies, thoughts and analyses led to the understanding that the pedagogical-educational coordinator, supported by the actions of articulating, mediating and transforming, will be the bridge between what was decided in the political-pedagogical project and how the evaluation process takes place in order to make possible that all students be capable to learn.

Key words: Pedagogical-educational coordinator. Formative evaluation. Pedagogical-political project. Participative culture.

LISTA DE QUADROS

Figura 1 – Quadro síntese de propostas do coordenador pedagógico-educacional à equipe de professores	34
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. AS FUNÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO- EDUCACIONAL	14
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A AVALIAÇÃO, COM ÊNFASE NA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM ACADÊMICA NO CONTEXTO DE UNIDADES ESCOLARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA	20
3. AS RELAÇÕES ENTRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO-EDUCACIONAL DE FOMENTAR O DESENVOLVIMENTO DE REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38

Introdução

Durante certo tempo de minha carreira como professora do Ensino Médio em uma das unidades escolares de uma rede privada de educação básica de natureza filantrópica intrigava-me a cobrança por resultados que a equipe gestora fazia aos docentes. Ao mesmo tempo, incomodava-me a postura de alguns colegas que se eximiam de praticamente qualquer responsabilidade sobre o desempenho dos alunos, afinal, as aulas tinham sido dadas e o currículo contemplado. Nessa tensão, parecia que de um lado, os professores não se esforçavam o suficiente e, de outro, os alunos não correspondiam aos esforços e à dedicação dispensados a eles.

Em muitas reuniões de planejamento pedagógico realizadas ao longo do ano e mesmo nos conselhos de classe que aconteciam no final de cada bimestre, eu sentia falta de um trabalho de formação, em que os resultados das avaliações de aprendizagem pudessem ser estudados com mais profundidade pela equipe gestora e o corpo docente, sem a preocupação de se identificar culpados, mas sim com a finalidade de favorecer um espaço para reflexão e proposição de ações para melhorar o desempenho dos alunos.

Quando fui convidada a atuar como coordenadora da área de Linguagens no Centro Educacional da citada rede privada de ensino na qual trabalhava, vislumbrei uma oportunidade para ampliar meu entendimento sobre o que é avaliação e como esta oferece ao educador um “suporte dinâmico a serviço da construção da aprendizagem bem-sucedida” (LUCKESI, 1996, p. 13).

Uma de minhas atribuições como coordenadora de área tem sido justamente acompanhar os professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio – dos cursos de Educação de Jovens e Adultos – no trabalho de análise e interpretação de dados das avaliações acadêmicas desses segmentos. E a partir disso propor novos desafios aos estudantes que estão evoluindo, mantendo-os estimulados; bem como traçar estratégias diferenciadas de recuperação aos que estão com dificuldade, oferecendo-lhes condições de superarem as lacunas de aprendizagem e progredirem.

Embora essas duas frentes pareçam óbvias, pois contribuem para caracterizar a função formativa da avaliação, ou seja, aquela que ocorre ao longo do processo e permite mudanças na trajetória do ensino e da

aprendizagem; o aprimoramento do currículo ou do sistema educacional; no meu dia a dia com os professores, percebo que a aplicação dessas premissas não ocorre de maneira espontânea.

Muitas vezes, pressionados pela grade curricular, carga horária, tarefas burocráticas, os docentes acabam restringindo a avaliação em seu âmbito somativo, isto é, avaliam o aluno apenas para tomar uma decisão sobre o seu desempenho final: aprovado ou reprovado.

Por meio desta monografia pretendo resgatar a importância do papel do coordenador pedagógico-educacional em fomentar junto aos professores reflexões sobre o que é avaliar, como o processo de avaliar está atrelado ao fazer pedagógico na sala de aula e, numa visão mais ampla, à necessidade de que a concepção sobre ensino-aprendizagem esteja presente no projeto político-pedagógico da escola numa relação dialógica com todos os envolvidos na comunidade escolar.

Minha intenção é defender uma concepção de educação como uma prática social, em que cabe à avaliação detectar se está havendo a incorporação de conhecimentos e a formação de um cidadão consciente e participativo. Para isso a ação cotidiana na sala de aula deverá buscar desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade crítica e a criatividade dos estudantes.

Para que os objetivos citados se concretizem, como entendem Ludke e Sordi (2009), o professor precisa familiarizar-se com a prática da autoavaliação e a avaliação por seus pares para adquirir condição de ensinar adequadamente e avaliar seus estudantes apropriadamente, posicionando-se como corresponsável pelo desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico-educacional, em seu papel de articulador, tem muito a contribuir para que o planejamento do ensino e a avaliação de aprendizagem caminhem juntas em prol da reflexão conjunta sobre o processo educativo com vistas a enriquecê-lo. Como afirma, Nóvoa (2009, p. 5), a formação docente organizada “em torno de situações concretas de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa” e inspirada na busca por melhores soluções para cada caso, a exemplo do que acontece na formação de médicos, tem muito a contribuir para que a criança e o jovem estudante da Educação Básica tenham garantido o seu direito de aprender.

O presente projeto de pesquisa pretende responder à pergunta, a qual consubstancia o problema da pesquisa: “Qual o papel do coordenador pedagógico-educacional em promover o estudo dos resultados de avaliações de aprendizagem acadêmica no segmento da Educação Básica de sua unidade escolar? ”.

Objetivo Geral: Identificar as funções do coordenador pedagógico-educacional com foco no processo avaliativo.

Para atingir esse objetivo geral, este trabalho propõe-se a:

- caracterizar avaliações de aprendizagem acadêmica no contexto de unidades escolares de Educação Básica;
- diferenciar examinar de avaliar, na escola;
- discutir as relações entre a gestão democrática e o papel do coordenador pedagógico-educacional de fomentar o desenvolvimento de reflexões sobre a aprendizagem e
- discutir a relação da avaliação de aprendizagem acadêmica com o projeto político pedagógico da escola.

Sob a perspectiva social, essa análise pretende defender a ideia de que a avaliação de aprendizagem acadêmica é parte indissociável do projeto político pedagógico da escola.

Além disso, esse estudo espera contribuir para a percepção do coordenador pedagógico-educacional como sujeito chave na educação continuada dos docentes por meio da proposição de projetos específicos que emergem das necessidades identificadas durante os processos avaliativos.

Parte-se da hipótese de que o coordenador pedagógico é um participante ativo do processo educacional, caracterizando-o como aquele que acolhe, escuta e se esforça para integrar os docentes na execução da proposta pedagógica, tendo em vista a aprendizagem significativa dos discentes.

No âmbito científico, esta pesquisa será fundamentada, principalmente, na concepção de avaliação defendida por Luckesi (1996, 2005, 2011), no papel do coordenador pedagógico segundo Almeida e Placco (2003, 2011), na importância da formação continuada do docente, conforme entendido por Nóvoa (2009) e na concepção do projeto político pedagógico compreendido sob a perspectiva da gestão democrática (ALBUQUERQUE, 2005).

A metodologia adotada será a bibliográfica, de caráter exploratório, cujos dados serão coletados em obras de referência, livros e artigos científicos sobre os temas avaliação de aprendizagem, gestão democrática, projeto político pedagógico e o papel do coordenador pedagógico-educacional.

Em consonância com o objetivo geral de analisar a contribuição do coordenador pedagógico-educacional em promover a análise e interpretação dos resultados de avaliações de aprendizagem acadêmica, essa pesquisa será de caráter exploratório, pois buscará fontes bibliográficas que contribuam para ampliar o entendimento de que a avaliação deve ser considerada como parte do processo pedagógico com vistas a refletir sobre a prática para captar avanços, resistências, dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Capítulo 1

As funções do coordenador pedagógico-educacional

O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
ANDRADE, 2012. p. 53.

Para elencar as funções do coordenador pedagógico-educacional propriamente ditas, convém resgatar o entendimento de Scapin (2005) sobre a postura esperada deste profissional, isto é, a de que ele esteja aberto a compreender a estreita relação entre a história de um povo, suas práticas sociais e sua prática escolar, pois aspectos grupais, institucionais e culturais podem gerar ou reforçar “desajustes” (SCAPIN, 2005, p. 23) pessoais. Para esclarecer esse ponto de vista, ela cita Paulo Freire¹ (1983 apud SCAPIN, 2005, p. 23): “Precisamos conhecer o que fomos, para compreender o que somos e decidir sobre o que seremos”.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico-educacional precisa tirar a lente dos “problemas individuais de ajustamento escolar” e se dedicar à análise das “práticas escolares” (SCAPIN, 2005, p. 25). Este educador precisa empenhar-se em questionar o que está vigente e não impor supostos desajustes a uma fôrma que desconsidera a diversidade e submete-se à realidade instalada.

Essa perspectiva vai ao encontro da ideia de que cabe ao coordenador pedagógico-educacional fomentar a análise dos resultados das avaliações acadêmicas de sua unidade escolar, com vistas a propor adequações e até mudanças de rumo.

Relatos da Pesquisa² elaborada com base em teses, dissertações e literatura pedagógica pelas professoras Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco (2011) indicam que a função principal do coordenador pedagógico-educacional é a formação continuada dos

¹ Trecho retirado de Paulo Freire, *Educação e Mudança*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 33.

² O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTENÇÕES, TENSÕES E CONTRADIÇÕES. Pesquisa financiada e apoiada pela Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas. 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-coordenadores-qualitativo.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

professores, quer seja na própria escola, quer seja pelo incentivo à participação em cursos, congressos, seminários, etc.

No âmbito da formação, são atribuições do coordenador-pedagógico promover a articulação da equipe escolar na elaboração do projeto político-pedagógico (PPP), mediar as relações interpessoais, planejar, organizar e conduzir reuniões pedagógicas, mediar conflitos e enfrentar as relações de poder que surgem na escola.

A citada Pesquisa (ALMEIDA E PLACCO, 2011) expôs também o que a Legislação, em todos os Estados nas cinco regiões do Brasil, prescreve sobre o papel do coordenador pedagógico-educacional, a saber: avaliar os resultados dos alunos da escola, diagnosticar as situações de ensino-aprendizagem, planejar as avaliações, organizar as avaliações propostas pelos sistemas de ensino, organizar os conselhos de classe, supervisionar e organizar as ações cotidianas como frequência de alunos e professores, organizar os materiais para aulas e reuniões, exercer funções administrativas de assessoramento da direção e atendimento de instâncias superiores, liderar a elaboração do projeto político-pedagógico, propor momentos de formação continuada e desenvolver o relacionamento entre escola, família e comunidade.

A Pesquisa (ALMEIDA E PLACCO, 2011) permitiu evidenciar que na Legislação há atribuições explicitamente formativas, como “assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudos e de reflexão sobre a prática pedagógica”; atribuições potencialmente formativas, como “organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e aprendizagem” e atribuições administrativas, que não se referem ao papel formativo do coordenador pedagógico-educacional, como “participar das diferentes instâncias de tomada de decisão quanto à destinação de recursos financeiros, materiais e humanos da unidade escolar”.

Percebe-se que existe um descompasso entre o que o meio acadêmico entende como papel fundamental do coordenador pedagógico-educacional, que é o de oferecer oportunidades de formação continuada; o que a legislação prescreve, que para além das atribuições formativas ou potencialmente formativas, delega a esses profissionais tarefas essencialmente burocráticas; e

o que de fato ocorre nas escolas, ou seja, pouquíssimo ou praticamente nenhum tempo dedicado à formação continuada dos professores.

Convém citar que na legislação federal, o papel do coordenador pedagógico-educacional no segmento da Educação Básica é abordado de maneira discreta, o que dificulta esclarecer as inúmeras dimensões de sua função no dia a dia escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), embora não trate diretamente da atuação do coordenador pedagógico educacional, esclarece, no Art. 64 que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Consta também no Art. 67 §1º da LDB que

A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

É interessante notar que o termo “coordenação” aparece apenas uma vez na LDB, no Art. 67 §2º:

São consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

A pesquisa de Almeida e Placco (2011) revela que, infelizmente no Brasil, há pouco espaço para que os coordenadores pedagógicos-educacionais proponham intervenções nas práticas escolares por meio da análise do desempenho dos alunos nas avaliações de aprendizagem. É preciso reconhecer que embora nos documentos legais e estudos acadêmicos, estejam claras as funções do coordenador pedagógico-educacional, a prática é bem diferente do que o descrito no papel, pois o profissional acaba desviando-se de suas atribuições originais, pois é solicitado constantemente para resolver urgências, as quais, muitas vezes, não são de sua responsabilidade.

Conforme Grinspun (2005), quer consciente quer inconscientemente, as mudanças do mundo contemporâneo impactam na escola. Logo, a diversidade e a complexidade do mundo pós-moderno exigem da escola não só

falar do que ela faz, porque faz, a quem interessa e como se desenvolve, sem se entender / dar conta desse caleidoscópio que é a realidade conjuntural na qual se inserem aluno e professor que buscam / oferecem em especial a aprendizagem nesta escola (GRINSPUN, 2005, p. 75-76).

O coordenador pedagógico-educacional³, nesse cenário, passa a ter o papel de *mediação*, ou seja, ele analisa, discute, reflete com e para todos que atuam na escola com um olhar pedagógico e não mais em um tom preventivo ou corretivo.

Como mediador, o coordenador pedagógico-educacional passa a olhar para a aluna *Maria*, por exemplo, que está com desempenho aquém do esperado em língua portuguesa, com uma postura diferente. Antes de taxar a aluna de descompromissada, displicente, etc., o coordenador pode fazer os seguintes questionamentos: “Quais foram as oportunidades de aprendizagem oferecidas à aluna? ”, “As metodologias utilizadas são as mais eficazes para ela? ”, “A avaliação oferecida estava coerente em termos de didática e conteúdo exigido?”, “Qual é o ritmo de aprendizagem da aluna? ”.

Na perspectiva de mediador, o coordenador pedagógico-educacional dinamiza as ações entre os envolvidos no processo escolar, ou seja, entre a equipe de direção, professores, alunos, demais funcionários e comunidade.

As contribuições do coordenador pedagógico-educacional, de acordo com GRINSPUN (2005, p. 95) podem ser listadas como:

- ajuda, mas não impõe, propõe, provoca, instiga;
- apoia as iniciativas de mudança; confia no grupo, pesquisa a própria prática;
- dá voz aos alunos através de sua linguagem e de suas expressões; cria espaços para que esta voz *seja ouvida e entendida*;
- organiza reuniões que podem ser momentos de: partilha de dúvidas, angústias; troca de experiências; descobertas; sistematização da própria prática; estudos e pesquisa;

³ GRINSPUN (2005) em seu texto *O papel da Orientação Educacional diante das perspectivas atuais da escola*, usa o termo “Orientação Educacional” (OE) para se referir ao trabalho do profissional que está à frente das atividades relacionadas a esse trabalho. Na monografia, foi utilizado o termo coordenador pedagógico-educacional, por entendermos que o trabalho do coordenador pedagógico e orientador educacional podem ser fundidos nas atribuições de um mesmo profissional dentro da escola.

discussão de temas da atualidade; revisão de normas/critérios; organização de eventos; participação em fóruns internos e externos; discussão de temáticas da escola; organização de atividades complementares ao projeto pedagógico; criação de alternativas para vencer obstáculos/dificuldades, etc.

Adriana Stella Pierini, pedagoga e pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Unicamp, em entrevista concedida à Revista Educação (2015, p. 44-45), elenca como principais funções do coordenador-pedagógico:

estar aberto ao diálogo, levantar questões junto aos docentes, instituir devolutivas como uma constante, abandonar a 'fiscalização' de salas de aula, dar palavra aos professores durante reuniões, destacar os acertos para só então tratar dos problemas, fundamentar teoricamente suas observações, definir os instrumentos que vão guiar o seu acompanhamento, ajudar os professores na reflexão de sua prática, com atitude parceira, variar as formações com temas que extrapolem o âmbito pedagógico.

Almeida e Placco, professoras organizadoras da obra *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança* (2003), entendem que o coordenador pedagógico-educacional tem o perfil apoiado em três pilares: ser um formador, um articulador e um transformador.

Formador porque auxilia o corpo docente a se aperfeiçoar, isto é, potencializa a bagagem dos professores em prol da aprendizagem dos estudantes por meio de reuniões em grupo ou individuais, encontros de discussão para estudar assuntos específicos, dentre outras possibilidades. O coordenador, para ajudar o docente a lidar com o seu próprio conhecimento, precisa entender de didática e metodologias. Entretanto, ele não precisa ser especialista em cada componente curricular para discutir com o professor como auxiliar os alunos a aprenderem mais.

Articulador ao associar as pessoas, os processos de aprendizagem e o projeto político pedagógico da escola com vistas a atingir o objetivo maior que é formar cidadãos críticos e capazes de propor e executar ações progressistas e inclusivas.

Transformador quando incentiva, ou até mesmo instiga, todos da comunidade escolar a avançarem constantemente, dentro de uma visão de educação, sociedade e pessoas que reconhece que todos estamos sempre em

processo de mudança. Ou seja, não é admissível repetir o que foi feito no ano anterior no ano que se inicia, sem pelo menos, ter avaliado se a ação passada possui aspectos a melhorar e, a partir disso, propor intervenções pertinentes para o período letivo seguinte.

O coordenador pedagógico-educacional tem, portanto, o desafio de contagiar a equipe docente com a convicção de que juntos podem (re) construir saberes ⁴ com vistas a identificar mudanças indispensáveis e dar significado à aprendizagem dos estudantes.

⁴ Os saberes docentes, nesta monografia, são entendidos segundo a concepção de Tardif (2002, p. 11): “o saber dos professores é o saber *deles*, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares”. Ainda, de acordo com Tardif (2002, p. 36), pode-se considerar o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Capítulo 2

Fundamentos teóricos sobre a avaliação, com ênfase na avaliação de aprendizagem acadêmica no contexto de unidades escolares de Educação Básica

Cada ponto de chegada é sempre um ponto de partida para
uma nova etapa.
GRINSPUN, 2005, p. 94.

O ato de avaliar está inquestionavelmente presente em vários espaços e momentos da vida cotidiana: no convívio com os familiares, no relacionamento com os amigos, nas relações interpessoais profissionais, etc. As ações do sujeito sofrem algum tipo de influência decorrente de julgamentos ou comentários dos outros ou dele mesmo, os quais podem fornecer pistas sobre os pontos fortes e a melhorar.

Segundo a ideia defendida por Luckesi (1996), é necessário que a escola desenvolva uma cultura de avaliação. Para ele, avaliar passa a ser entendido como sinônimo de diagnosticar, acompanhar e reorientar contínua e permanentemente a aprendizagem com a finalidade de obter os melhores resultados possíveis em relação aos objetivos traçados.

Nesse sentido, a avaliação de aprendizagem deve se basear dentre outros elementos, no projeto político pedagógico da escola, pois uma vez que esteja clara a finalidade do trabalho educativo, a avaliação, como componente do ato pedagógico precisa atender às posturas filosóficas, políticas e pedagógicas defendidas no projeto da escola (LUCKESI, 2011).

Segundo Luckesi (1996), o ato de avaliar pressupõe duas condições prévias: acolher a realidade como ela é e escolher referenciais teóricos que sirvam ao processo avaliativo.

Pela primeira condição, a percepção da realidade tal qual ela se apresenta implica na suspensão de julgamentos, dispondo-se a captar o que de fato acontece e descrever, com o maior detalhamento possível, os fatores que impactam na situação.

Para Luckesi (2005), acolher significa abrir os braços para receber o aluno, independentemente da etapa de aprendizagem em que ele se encontra; sem

antecipar qualquer julgamento. Esta atitude nem sempre vem naturalmente, requer treino e prática. Além disso, coloca-se como mais um desafio para o coordenador pedagógico-educacional, o qual pode propor reflexões sobre a avaliação da aprendizagem que deem suporte para o crescimento do estudante. É preciso estar aberto tanto ao que corresponde às expectativas da escola quanto para o que diverge delas.

Para Luckesi (1996, p. 171), quando o educador acolhe a realidade sem julgar, ele realiza um “ato amoroso”, pois, em primeiro lugar, inclui o educando, para somente depois verificar o que é possível fazer; ou ainda, revela que há a intenção de procurar soluções para as dificuldades, e não apenas reconhecê-las. Pressupõe que o diagnóstico trazido pela avaliação propicie tomadas de decisão que favoreçam diferentes oportunidades de aprendizagem.

A segunda condição pressupõe que a avaliação de aprendizagem está a serviço de referenciais teóricos que norteiam o projeto pedagógico da escola e os quais determinam o modo de enxergar a realidade; de um lado, orientando a coleta de dados, e, de outro, servindo de critérios para qualificar os resultados obtidos.

Esta ideia reforça a importância do coordenador pedagógico-educacional na articulação dos docentes para a elaboração de um projeto político-pedagógico, cujo embasamento teórico oriente a ação pedagógica e, conseqüentemente, a avaliação.

É importante estabelecer uma distinção entre o ato de verificar e avaliar, conforme estabelece Luckesi (1996, p. 92-93). O vocábulo *verificar*, no latim significa *verum facere*, ou seja, fazer verdadeiro. Verificar envolve um processo de observar, obter, analisar e sintetizar dados ou informações que delimitam o objeto com o qual se trabalha. O ato de verificar termina quando o objeto de investigação é caracterizado.

O termo *avaliar*, também do latim, provém da composição *a-valere*, e significa *dar valor a*. Avaliar pressupõe coletar, analisar e sintetizar dados ou informações que caracterizam o objeto de avaliação e, adicionalmente, atribuem valor ou qualidade em comparação a um padrão de qualidade previamente estabelecido. Atribuídos valor ou qualidade ao objeto de avaliação, é necessário tomar decisões sobre intervir no objeto, no caso, na aprendizagem do aluno.

A verificação opera como um instrumento classificador do aluno, indicando se ele está aprovado ou reprovado. A avaliação é uma ferramenta que ajuda a compreender os avanços, limites e dificuldades com os quais os estudantes se deparam para alcançar os objetivos da disciplina ou atividade que lhes foi proposta. Este trabalho emprega o termo *avaliar* pela natureza diagnóstica que ele denota.

No âmbito educacional, por outro lado, a expressão *avaliação de aprendizagem* remete ainda, muitas vezes, à ideia de medição do conhecimento escolar do aluno conduzida pelo professor ao longo do ano letivo por meio de provas e notas que classificarão o estudante em determinada escala de desempenho e atestarão se ele está apto ou não a prosseguir para a próxima série.

Cocco e Sudbrack (2012, p. 13) propõem que a avaliação tenha um caráter emancipatório, isto é, seja “um meio de transformação social e aperfeiçoamento da qualidade educativa” para “assim formar sujeitos críticos e transformadores da sociedade”. Para que isso aconteça, o ato de avaliar, segundo as autoras, precisa buscar respostas para as seguintes indagações: O que se ensina? Por que se ensina? Para quem se ensina? O que se espera com a avaliação aplicada? Avalia-se o quê? Para quê? Qual o processo utilizado? A sua aplicação leva à exclusão?

Para auxiliar nessas reflexões, convém resgatar o que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, trazem sobre o assunto. No Capítulo II da Educação Básica, Seção I – Das disposições gerais, Artigo 24 – Inciso V, é posto 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.

Na Seção IV – do Ensino Médio – Artigo 36 – Inciso II, do Capítulo II, afirma-se que

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

Ainda no Art. 36, mas no Inciso IV, 1º Parágrafo, tem-se que

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (...).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 propõem uma concepção emancipadora para a avaliação, conforme consta no Art. 10º:

A exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola.

No Inciso IX do Art. 44º, as Diretrizes citam a relação entre o projeto político-pedagógico e a avaliação:

O projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar:

(...)

IX - as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros.

No Art. 47, as Diretrizes explicitam a concepção de avaliação que se espera da educação transformadora:

A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

No parágrafo 2º do Art. 47, há uma definição de avaliação de aprendizagem:

Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados

para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola.

A concepção de avaliação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010) vão ao encontro do entendimento que LUCKESI (1996, p. 81) tem sobre o tema, ou seja, a avaliação é

assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem.

Para LUCKESI (1996, p. 9), a avaliação “é um *juízo de qualidade*⁵ sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Essas três variáveis juntas fazem com que o “ato de avaliar cumpra o seu papel” que é o de pesquisar a qualidade do resultado, satisfatório ou insatisfatório.

Juízo de qualidade (LUCKESI, 1996) refere-se ao aspecto qualitativo do objeto, isto é, o professor compara os resultados da avaliação de aprendizagem dos alunos com a expectativa de resultado que possui e atribui-lhe uma qualidade de satisfatoriedade ou insatisfatoriedade. Para se chegar a expectativas de aprendizagem que favoreçam ao educando o desenvolvimento de um sujeito crítico, há de se definir o conhecimento e as habilidades importantes e trabalhar em prol dessa aquisição. Conhecimento e habilidades secundários que não contribuam para o crescimento do estudante não justificam estar presentes no currículo de ensino.

Cabe aqui acrescentar a reflexão de Albuquerque (2005, p.52) sobre o conceito de qualidade na educação escolar, a qual entende como a oferta de um ensino que possibilite o crescimento humano, “só possível quando faculta ao aluno apropriar-se de bens culturais e tornar-se capaz de produzir outros”. Portanto, a escola, ao definir o padrão de qualidade com o qual possa comparar os resultados das avaliações de aprendizagem dos alunos, precisa

⁵ Na 3ª edição (1996) de *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*, p. 9, nota de rodapé 6, Luckesi esclarece que “na ocasião em que escrevi esse artigo (*Avaliação educacional: pressupostos conceituais*, 1978) utilizava a definição de avaliação como um ‘juízo de valor sobre dados relevantes para uma tomada de decisão’. Hoje quando falo em avaliação da aprendizagem, prefiro defini-la como ‘um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão’. A razão da mudança é o seguinte: o elemento *valor* possui uma significação sócio-filosófico-política abrangente, que ultrapassa os limites instrumentais da avaliação da aprendizagem que subsidia decisões do processo ensino-aprendizagem”. Nesta monografia, portanto, trabalha-se com o termo “juízo de qualidade” na definição de avaliação.

levar em conta conhecimento e habilidades que propiciem ao educando voltar-se para a realidade com olhar crítico e transformador, capaz de agir contra contextos desfavoráveis ao desenvolvimento humano.

Dados relevantes (LUCKESI, 1996) da realidade são o conhecimento e habilidades aprendidos e manifestados pelos alunos, ou seja, a sua aprendizagem será mais ou menos satisfatória quanto mais ou menos se aproximar da expectativa que se tem de seu desempenho, a qual, por sua vez, precisa estar clara e objetivamente definida, para não se tornar arbitrária.

Tomada de decisão (LUCKESI, 1996) refere-se à decisão do que fazer com o aluno quando a sua aprendizagem se mostra satisfatória ou insatisfatória, pressupõe uma postura de *não indiferença*.

Gadotti (1999, p. 1), por sua vez, afirma que “a avaliação de aprendizagem não pode ser separada de uma necessária **avaliação institucional**”, pois enquanto a primeira relaciona-se ao rendimento escolar do aluno, a segunda refere-se à captação dos pontos “frágeis do organismo institucional” e ao apontamento de caminhos “de superação com vistas a elevar o nível de seu desempenho face a seus compromissos sociais”. Ambas precisam levar em consideração uma filosofia orientadora do processo avaliativo, em que se defina a concepção de avaliação: emancipadora (dialógica, inclusiva, qualitativa) ou burocrática (punitiva, formal, seletiva, exclusiva). Esta concepção de avaliação, por sua vez, entrelaça-se com o projeto político-pedagógico da instituição, em que se define que aluno e para que sociedade se deseja formar. A avaliação faz sentido, portanto, se “acompanha a implantação e viabiliza a correção de rumos” (GADOTTI, 1999, p. 2) propostos no projeto político-pedagógico.

Neste ponto, o entendimento de Gadotti (1999) sobre a avaliação se alinha ao que afirma LUCKESI (1996, p. 28), “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”.

Posto isso, entende-se que o rendimento escolar do aluno é afetado pelas condições institucionais e do projeto político-pedagógico da escola, a qual, para atender a seu compromisso educacional, precisa conceber uma avaliação preocupada em melhorar o ciclo de vida das pessoas, uma vez que se propõe a pesquisar a qualidade do resultado das atividades da escola, da sala de aula

e do aluno para investigar quais mudanças de rota ou ações levarão a alcançar o resultado esperado.

Para desenvolver um saber compartilhado sobre o papel da avaliação num ambiente que se quer transformador, como afirmam Freitas e Fernandes (2007), é preciso envolver o aluno no processo avaliativo, vale dizer, favorecer oportunidades para que ela faça uma autoavaliação de sua aprendizagem com o intuito de dividir com o professor a responsabilidade pelo processo educativo. Para isso, o professor deve incluir em seu planejamento momentos em que o estudante se autoavaliará. Para o estudante, por outro lado, deve estar claro o que ele vai aprender e o que é esperado dele. Ao refletir sobre sua aprendizagem, seus avanços e dificuldades, o discente é convidado a assumir uma postura crítica sobre seu papel enquanto estudante.

Para que a avaliação colabore para posturas educativas que gerem a transformação da realidade, tanto o coordenador pedagógico-educacional como o professor precisam estar dispostos a redefinir a sua prática pedagógica, levando em conta pelo menos três etapas: a primeira é adotar um “posicionamento pedagógico claro e explícito” (LUCKESI, 1996, p. 42) que oriente o planejar, o executar e o avaliar. A segunda etapa requer a “conversão” (LUCKESI, 1996, p. 42) da postura transformadora em atitudes manifestas, ou seja, pôr em prática as mudanças idealizadas no plano teórico. A terceira etapa precisa resgatar a “função diagnóstica” da avaliação, isto é, para ser transformadora, ela precisa se tornar em um “instrumento dialético do avanço” que reconheça os “caminhos percorridos e identifique os “caminhos a serem perseguidos” (LUCKESI, 1996, p. 43).

O resgate do caráter diagnóstico pode ser alcançado pelo educador no seu espaço de atuação direta, na sala de aula. O professor ainda que diferente, mais maduro e mais experiente, precisa assumir o papel de “companheiro de jornada no processo de formação e capacitação do educando” (LUCKESI, 1996, p. 44).

A avaliação diagnóstica exige rigor técnico e científico no seu encaminhamento para permitir tomadas de decisão objetivas, claras e coerentes, as quais resultarão em ações posteriores mais adequadas e eficientes na dimensão transformadora.

Por instrumento objetivo entende-se que “a avaliação deverá verificar a aprendizagem não a partir de *mínimos possíveis*, mas sim dos *mínimos necessários*” (LUCKESI, 1996, p. 44). Assim, a escola não somente tornará cada cidadão mais qualificado, mas também capacitado para vir a ser um líder, uma vez que lhe seja assegurada a aprendizagem de habilidades e competências necessárias para poder liderar, quer seja a sua própria vida, quer seja a vida da coletividade a qual pertence.

Os **mínimos necessários** devem ser concebidos pelo educador no planejamento de suas atividades pedagógicas e precisam corresponder a conteúdos e competências indispensáveis para se viver e exercer a cidadania, que “significa a detenção de informações e a capacidade de estudar, pensar, refletir e dirigir as ações com adequação e saber” (LUCKESI, 1996, p.45).

A avaliação como um instrumento de diagnóstico para o avanço assume funções de autocompreensão do sistema de ensino, do professor e do aluno.

Ao avaliar os alunos, o sistema de ensino pode verificar se está ou não atingindo os seus objetivos. O professor, na medida em que está atento ao andamento dos seus alunos, poderá, por meio da avaliação de aprendizagem, verificar se o seu trabalho é eficiente e se há ou não desvios. O aluno, por sua vez, pode detectar em que nível de aprendizagem se encontra em relação aos *mínimos necessários* e conscientizar-se de seu limite e das necessidades de avanço.

Para que a autocompreensão ocorra nestes três âmbitos, Grounlund⁶ (1974 apud LUCKESI, 1996, p. 83) propõe alguns princípios norteadores para a elaboração dos instrumentos de avaliação, listados a seguir:

- medir resultados de aprendizagem claramente definidos, que estejam em conformidade com os objetivos instrucionais;
- medir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem e o conteúdo da matéria incluída na instrução;
- conter os tipos de itens que são mais adequados para medir os resultados de aprendizagem desejados;
- ser planejados para se ajustar aos usos particulares a serem feitos dos resultados;
- ser construídos tão fidedignos quanto possível e, em consequência, ser interpretados com cautela;

⁶ Princípios citados por Luckesi (1996) e retirados de Norman Grounlund, *Elaboração de testes de aproveitamento escolar*, São Paulo: EPU, 1974. p 1-16.

- ser utilizados para melhorar a aprendizagem do estudante, do sistema de ensino e das práticas docentes.

Freitas (2009) entende a avaliação como uma atividade pedagógica polêmica porque lida com o futuro, passível de abrir ou fechar caminhos, emancipar ou excluir o indivíduo, o que faz com que ela ocupe posição central no processo educacional.

A avaliação não deve ficar centrada na figura do professor, mas abarcar os processos cotidianos e de aprendizagem, segundo Freitas e Fernandes (2007). Para isso, há de se combinar três níveis de avaliação: a avaliação de aprendizagem dos estudantes, objeto desta monografia, (em que o professor é o protagonista), a avaliação da instituição (em que o protagonista é o coletivo dos profissionais, orientados pelo projeto político-pedagógico - PPP) e a avaliação do sistema escolar (conjunto de escolas de uma rede de ensino, normalmente, de responsabilidade do poder público). Além da sala de aula, a avaliação institucional (escola) e avaliação dos sistemas de ensino são dois espaços de avaliação que partilham responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem dos alunos.

A avaliação institucional se apoia no PPP, o qual construído coletivamente, descreve os parâmetros que o coletivo da escola deseja alcançar e para os quais se organiza. Dentro da visão de avaliação formativa, a avaliação institucional deve fornecer dados que ajudem o coletivo da escola a repensar concepções, metodologias e propor mudanças de rumo no PPP que visem resolver os problemas detectados e cujos reflexos serão sentidos, em última análise, na sala de aula.

A avaliação de sistema avalia o rendimento do conjunto de estudantes de uma rede de ensino, bem como fatores associados a tal rendimento e características das escolas que facilitam ou dificultam o trabalho do professor e a obtenção dos resultados esperados pelos alunos. Na opinião dos autores, embora essas avaliações sejam externas à escola, elas podem ser construídas nas secretárias de educação às quais pertencem e contarem com a participação e o envolvimento das escolas e dos professores, com vistas a se alcançar legitimidade técnica e política. Os resultados das avaliações de sistema devem ser enviados às escolas e usados tanto na avaliação institucional como na avaliação de aprendizagem.

Esses três níveis de avaliação são corresponsáveis pelo desenvolvimento do educando e precisam atuar em regime de troca e constituírem-se em uma ação coletiva de formação dos alunos. Em outras palavras, o desenvolvimento do educando será maior à medida em que a unidade escolar, fiel aos compromissos estabelecidos no projeto político-pedagógico (PPP), dispõe-se a enxergar as falhas reveladas pela avaliação institucional e, coletivamente, desafia-se a propor mudanças; o professor na sala de aula, por sua vez, pauta-se nos fundamentos do PPP e trabalha com a avaliação de aprendizagem como norteadora de rumos a serem corrigidos em sua prática; e por fim, as redes de ensino, ao coletarem os resultados das avaliações de larga escala, responsabilizam-se em redirecionar as políticas públicas para as transformações necessárias.

Capítulo 3

As relações entre a gestão democrática e o papel do coordenador pedagógico-educacional de fomentar o desenvolvimento de reflexões sobre a avaliação de aprendizagem

O ensino de qualidade, orientado para que todos os alunos aprendam o máximo possível, demanda uma cultura escolar onde haja diálogo, confiança, respeito, ética, profissionalismo (fazer bem feito e melhorar sempre), [...] expectativas elevadas, autenticidade, amor pelo trabalho, empatia, dentre outros aspectos.

LÜCK, 2008, p. 31.

O papel do coordenador pedagógico-educacional de fomentar a análise das avaliações de aprendizagem pelos docentes tende a se legitimar à medida em que se desenvolver uma cultura de avaliação e que esta esteja alinhada aos pressupostos do projeto político-pedagógico (PPP) da instituição escolar.

De acordo com Albuquerque (2005), uma maneira de preparar a equipe escolar para fazer uma autoavaliação em relação à qualidade dos resultados das avaliações de aprendizagem dos alunos é propor e insistir na construção partilhada do projeto político pedagógico (PPP). Para elaborar este documento é preciso compreender objetivamente a realidade escolar e, ao mesmo tempo, desvendar tanto quanto possível a sua carga de subjetividade, vale dizer, a visão pessoal de cada indivíduo sobre o que seja a escola.

Para esclarecer as percepções de cada sujeito da equipe escolar sobre o que ele(a) entende por educação, é necessário existir uma partilha de saberes, para que cada um deixe de fazer apenas a defesa de suas próprias crenças e valores e abra espaço para a consideração das convicções dos outros.

Essa troca de impressões e experiências ajuda a delinear uma concepção comum sobre o que se compreende como Educação, as expectativas e as competências dos responsáveis pela construção do PPP. A construção coletiva deste documento propicia encontros periódicos em que as teorias são aplicadas e aperfeiçoadas e é criada gradativamente a “cultura escolar de participação e corresponsabilidade” (ALBUQUERQUE, 2005, p.86).

Uma vez internalizada a importância da participação de todos, do diálogo, da relação de alteridade, da elaboração de um PPP coeso e que faça sentido para toda a comunidade escolar, inclusive e especialmente para o aluno, acredita-se que, dentre outros importantes princípios pedagógicos, emergirá a consciência de que todos são efetivamente responsáveis pelos resultados das avaliações de aprendizagem dos educandos.

A partir daí, poderão exercer a dimensão diagnóstica da avaliação para tomar decisões quanto aos novos rumos a serem seguidos, pois os parâmetros já foram democraticamente acordados na elaboração do PPP, que por sua vez, é dinâmico e pode ser discutido novamente ao longo do processo para a correção de caminhos.

Como afirma Nóvoa (2009, p. 3) é necessário que o diretor, o vice-diretor, o coordenador pedagógico-educacional e os docentes se transformem em uma “comunidade de prática”, entendida como uma equipe de educadores que elege a pesquisa como princípio de trabalho, norteadora de ações inovadoras tanto no ensino como na aprendizagem. Essa comunidade discute os desafios da “formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (Nóvoa, 2009, p. 8) e elabora concepções comuns que pautarão o acompanhamento do processo educativo. Desenvolve-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores.

Outro aspecto que demanda consenso da equipe escolar e deve estar presente no PPP diz respeito à clareza do que se constitui qualidade de ensino e aprendizagem. É preciso que todos tenham a mesma ideia do que seja um ensino docente e uma aprendizagem discente de qualidade. Os parâmetros precisam estar bem definidos e conhecidos por todos, inclusive pelos estudantes, para que seja possível decidir o que, para que e como avaliar.

Para isso é importante refletir criticamente sobre o próprio trabalho, ou seja, favorecer o processo de autoavaliação pela comunidade escolar. Veiga (2002), ao discutir a avaliação do projeto político-pedagógico traz um viés que se aproxima da noção de autoavaliação, pois segundo a autora, é necessário buscar explicar e compreender, com distanciamento, as causas dos problemas

e propor caminhos alternativos para minimizá-los e, preferencialmente, eliminá-los. Esse movimento de, coletivamente, direcionar o olhar para as dificuldades e estar aberto às tomadas de decisão necessárias para a resolução dos problemas é concebido por Veiga (2002, p. 9) como "autocrítica". Assumir a relevância das trocas coletivas é essencial para que perspectivas comuns emanem do grupo e direcionem as ações dos docentes.

Como afirma Demo (2009), a avaliação "cuida para que o aluno aprenda", portanto, o processo de ensino e aprendizagem será de qualidade se a escola conseguir formar um aluno capaz de construir conhecimento significativo com autonomia.

Unidades ou redes escolares que prezam pela função transformadora que a educação pode semear no sujeito tendem a compreender melhor as vantagens de se construir um projeto político-pedagógico coletivamente e aceitar os desafios que esse tipo de ação demanda. Não se pretende dizer com isso que o processo será simples ou não envolverá discussões, conflitos ou impasses. Muito pelo contrário, despir-se de convicções próprias e vestir-se com ideais ou princípios do outro requer bastante habilidade cognitiva e maturidade emocional.

A dificuldade de elaborar um projeto político-pedagógico coletivo é maior em entidades escolares cujas tomadas de decisão estão centralizadas nas mãos do mantenedor, que apresenta o Projeto Pedagógico da Instituição como um documento pronto, definido entre a cúpula gestora, e em que consta o planejamento estratégico da Instituição, com a missão, os valores e as metas institucionais a serem cumpridas por todos os envolvidos.

Ainda que no Projeto Pedagógico da Instituição esteja claro o papel social da escola de construir e transmitir cultura, há de se pensar na possibilidade de permitir que a equipe gestora de cada unidade escolar, a partir da linha mestra proposta pelo Projeto Pedagógico da Instituição, tenha autonomia para desenvolver o seu próprio projeto político-pedagógico, considerando as especificidades de seu público discente, a formação pedagógica de seu corpo docente e o perfil socioeconômico da comunidade em que se insere.

Desenvolver uma cultura participativa em redes de ensino cujos atores estão acostumados a receber prontas as diretrizes educacionais é uma tarefa com a qual o coordenador pedagógico-educacional pode contribuir, haja vista

sua visão de todo o processo educativo e o seu potencial de articulação entre diretor, professores, alunos, famílias e comunidade. Como afirma Batista, a respeito do papel do coordenador pedagógico-educacional (2003, p. 116):

[...] a perspectiva de um trabalho que privilegie a análise mais global (discussão e entendimento das lógicas implementadas pelos gestores, além do delineamento de retratos da escola e sua inserção numa dada rede de ensino) ligada a olhares mais direcionados para as dinâmicas de sala de aula, gera um movimento de aprender representações, de explicitá-las e desencadear um movimento de construção coletiva de instrumentos de intervenção no real.

Em unidades de ensino pouco engajadas com a construção coletiva do projeto político-pedagógico, o aluno, principal sujeito do processo educacional, tem dificuldade de se fazer ouvir e exercitar a sua capacidade de avaliação crítica; logo, não desenvolve ou desenvolve precariamente uma habilidade fundamental para a sociedade contemporânea: a autonomia.

E onde se encaixa a avaliação de aprendizagem nesse contexto? Propomos que a unidade de ensino desenvolva seu projeto político-pedagógico, em que deverão estar acordados que tipo de aluno pretendem formar e para que sociedade. A partir desses pressupostos, será definido o currículo, com conteúdos, expectativas de aprendizagem, metodologias, e, inclusive, que tipos de avaliação propor para que se atinja o objetivo de formar um cidadão preparado para analisar criticamente e transformar a realidade que o cerca.

Como afirmam Freitas e Fernandes (2007), é importante definir a concepção de educação que orientará as práticas escolares, pois a avaliação estará necessariamente vinculada a ela. Se a concepção de educação for emancipadora/transformadora, regida pelo diálogo e pela interação, a avaliação orientará para o futuro, indicando se a escola deve manter ou melhorar sua atuação. Assim, a avaliação contribuirá para promover a inclusão, a participação, o desenvolvimento da autonomia, da construção da responsabilidade e do comprometimento com o coletivo.

O coordenador pedagógico-educacional, por sua vez, nas discussões para a construção do PPP, ao lado de questões ligadas à sala de aula, ao conteúdo de ensino e ao relacionamento com os alunos, precisa propor reflexões sobre práticas avaliativas que direcionem a uma “cultura avaliativa que rime com

diversidade, acompanhamento crítico, sinalizadores para e nas ações” (BATISTA, 2003, p. 115).

É preciso coerência entre o que, como e para que se ensina com a forma de se avaliar a aprendizagem. O que será cobrado no momento avaliativo precisa ter sido vivenciado pelos estudantes no processo de aprendizagem. A avaliação se materializa em um ou mais instrumentos de avaliação, definidos como “tarefas que são planejadas com o propósito de subsidiar, com dados, a análise do professor acerca do momento de aprendizagem dos estudantes” (FREITAS e FERNANDES, 2007, p. 27).

Embora a prática de uma concepção de avaliação que privilegie a aprendizagem seja mais importante do que a forma, há de se pensar em instrumentos avaliativos para além dos que contemplam questões dissertativas ou de múltipla escolha. Alguns bons exemplos de instrumentos de avaliação sugeridos por Freitas e Fernandes (2007) e que concorrem para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa seriam: o portfólio, que é o registro concreto da trajetória de aprendizagem do estudante, com seleção das melhores amostras de seu trabalho; o caderno de aprendizagens, que é um caderno de estudos paralelos, com atividades de acompanhamento dos conteúdos escolares e/ou registros reflexivos sobre a aprendizagem, um tipo de autoavaliação; e o memorial onde o estudante registra livremente todo o processo vivenciado – avanços, receios, sucessos, medos, conquistas.

A cultura avaliativa poderá ser bem-sucedida na escola se o coordenador pedagógico-educacional for capaz de combinar uma rotina com os professores para os encontros de reflexão sobre o processo avaliativo, organizar o tempo destinado às reuniões e acordar metodologias para a análise e sistematização dos saberes elaborados sobre a avaliação (BRUNO, 2003).

O quadro a seguir sintetiza algumas ações que o coordenador pedagógico-educacional poderia propor a sua equipe de professores com vistas a desenvolver uma cultura avaliativa em sua unidade escolar.

Figura 1 – Quadro síntese de propostas do coordenador pedagógico-educacional à equipe de professores

- Elaborar uma pauta de trabalho de formação continuada, intercalando estudos/atividades individuais e coletivas nos horários de planejamento;

<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar textos de autores que abordem a gestão democrática, o desenvolvimento de autonomia nos alunos, o papel da avaliação de aprendizagem, a qualidade na educação e a importância da autoavaliação, para sensibilizar sobre como a existência de uma cultura avaliativa na unidade escolar colabora para que emergja um sentimento de corresponsabilidade entre os sujeitos;
<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar textos de autores que tratem sobre o currículo por competências e as metodologias ativas de aprendizagem, com o objetivo de ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, o leque de instrumentos avaliativos;
<ul style="list-style-type: none"> • Adequar (ou construir, caso ainda não exista) a base curricular comum com conteúdos, expectativas de aprendizagem e competências que todo aluno precisa desenvolver na escola;
<ul style="list-style-type: none"> • Pedir sugestões de textos adicionais que os docentes conheçam e que vão ao encontro das discussões que serão feitas nas reuniões;
<ul style="list-style-type: none"> • Criar uma plataforma digital para compartilhamento de reflexões durante o período de formação (<i>Google Drive, Wiki, Moodle, etc.</i>);
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a troca de experiências entre os docentes criando espaço no planejamento, em <i>chats</i>, grupos de <i>Whatsapp</i>, contatos por e-mail, telefone;
<ul style="list-style-type: none"> • Propor a produção de planos de ação a partir das reflexões e dos combinados feitos entre equipe escolar e docentes;

Um questionamento que os docentes podem se fazer para observar se houve mudança no rendimento dos alunos, a partir dessa proposta de formação continuada é: “O que mudei em minha prática pedagógica que fez a diferença no desempenho do aluno? ”

Essa pergunta pode ser feita pelo professor e também pela escola como um todo, pois à medida em que a unidade escolar se dispôr a oferecer subsídios aos estudantes para que eles incorporem as competências necessárias para transformar a realidade a sua volta, ela estará cumprindo o seu papel de inclusão e transformação social.

Considerações finais

Os dados obtidos reforçaram o pensamento de Almeida, Placco e Luckesi: o papel de formador, articulador e transformador do coordenador pedagógico-educacional será destacado como fundamental para o diálogo e a discussão com os professores sobre as informações que as avaliações possam trazer a respeito do que pode ser intensificado ou aprimorado na escola. Em outras palavras, os docentes podem ser capazes de transformar todos os eventos escolares, inclusive os trazidos pela análise da avaliação de aprendizagem, em oportunidades de ensinar e aprender.

Baseando-se no pressuposto de que todos os estudantes são capazes de aprender, o processo avaliativo deve ser diversificado e delineado a partir das ilimitadas possibilidades que os discentes têm de se instruírem. Essa concepção de educação precisa estar presente e clara durante o processo de construção do projeto político-pedagógico (PPP).

O coordenador pedagógico-educacional, ao assumir um papel de liderança na elaboração do PPP, respaldado pelo gestor escolar, precisa assegurar-se de que todos os envolvidos no processo educativo têm o entendimento de que a avaliação de aprendizagem precisa ter um caráter formativo, cujo resultado permita analisar o percurso de ensino e aprendizagem e propor diferentes encaminhamentos pedagógicos.

Numa perspectiva transformadora e democrática, para o professor, é essencial que se avalie para saber o que fazer para que o estudante aprenda aquilo que não vem conseguindo aprender e traçar estratégias e maneiras de intervenção que favoreçam a aprendizagem. Para o estudante, por sua vez, é importante que esteja claro para ele os conteúdos que irá aprender, os objetivos que deverá alcançar, bem como os critérios que serão utilizados para analisar seus avanços de aprendizagem.

Ainda que o êxito ou o fracasso da aprendizagem do aluno não se circunscreva ao espaço da sala de aula, pois a avaliação institucional e avaliação do sistema de ensino partilham responsabilidade sobre o desempenho do estudante; o coordenador pedagógico-educacional precisa assumir o caráter dialógico de sua função e explorar, junto aos professores, “o que, como e por que se faz de determinados modos no âmbito das práticas

avaliativas, entrelaçando os referenciais teóricos, as políticas públicas e o concreto vivido” (BATISTA e SEIFFERT, 2003, p. 163).

Para fomentar a análise dos resultados das avaliações de aprendizagem o coordenador pedagógico-educacional precisa, sistematicamente, quer seja durante a construção do projeto político-pedagógico, quer seja ao longo do período letivo, favorecer oportunidades para a discussão coletiva; estimular ações inovadoras e suscitar estudos que permitam associar o que acontece na sala de aula a fundamentações teóricas para se decidir pela permanência ou mudança de caminhos.

Referências

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. Gestão, projeto pedagógico e compromisso: compartilhando saberes. In: **Fazendo educação continuada**. ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula; MARTINS, Maria Anita Viviani. São Paulo: Editora Avercamp, 2005. p. 49-91

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de Aceleração. In: **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco. Organizadoras. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 7-15.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Victor Civita. Jun. 2011. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/pdf/Relat%C3%B3rio%20Final%20Coordenadores%20Pedagogicos%20_%20at.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2015.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Mãos dadas. In: **Sentimento do mundo**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 53.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 115-116.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. O coordenador pedagógico e a avaliação de aprendizagem: buscando uma leitura interdisciplinar. In: **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 153-165.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 6 abr. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei Nº 9396/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**. 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: **O coordenador pedagógico e a formação docente**.

Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco. Organizadoras. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 55-62.

COCCO, Eliane M.; SUDBRACK, Edite M. **Avaliação no contexto escolar: regulação e/ou emancipação.** IX ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_13_40_471-6484-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Vídeo. Atta Mídia e Educação. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bOVALwuiEBg>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de; FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação.** Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos... [et al.]. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais).

GADOTTI, Moacir. **Avaliação educacional e projeto político-pedagógico.** I Seminário Internacional Itinerante de Educadores. 2ª Jornada Pedagógica da Escola Cidadã. Grupo de Estudos e Organização de Eventos Político-Pedagógicos. 10º DE – CEPERS Sindicato – Alegrete e Uruguaiana. Maio 1999.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida. Org. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 113-119.

GONÇALVES, Carlos Luiz. **Projeto Pedagógico: Movimento-Docmento.** Revista Educação Continuada: a experiência do Polo 3. Mogi das Cruzes, SP: UMC/FAEP/Litteris, 1998, p. 24-30.

GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin. O papel da Orientação Educacional diante das perspectivas atuais da escola. In: **Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escola.** Org. Mirian Paura S. Zippin Grinspun. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 69-98.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Série Cadernos de Gestão; 4). p. 31.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições.** 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

_____. **O educador: quem é ele?** Artigo publicado na Revista ABC Educatio, nº 50, outubro de 2005, páginas 12 a 16. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_50_o_educador_quem_e_ele.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2016.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; SORDI, Mara Regina Lemes de. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 14, núm. 2. Universidade de Sorocaba. Brasil. Julho 2009. pp. 313-336.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Universidade de Lisboa, Portugal. Revista de Educación. n. 350. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em 02 nov. 2015.

QUEIROZ, Christina Stephano de. Apagando incêndios. **Revista Educação.** São Paulo: ano 18, n. 216, abr. 2015. p. 44-45.

SCAPIN, Rosy Rosalina. **Começo... Tropeços... Recomeços.** In: Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escola. Org. Mirian Paura S. Zippin Grinspun. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-29.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 11 e p. 36.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Org. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.