

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR E OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Lucineide Alves Batista Lobo¹
Rosângela da Vitória Nascimento²
Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas³
Solange Alves de Oliveira Mendes⁴

RESUMO

Este estudo apresenta uma discussão teórica que tem por objetivo analisar a participação da coordenação pedagógica no processo de acompanhamento da avaliação da e para as aprendizagens escolar. Utilizou-se de estudo bibliográfico e de coleta de dados através de observação das práticas realizadas dentro de uma escola e questionários aplicados com professores e coordenadores pedagógicos. Essa metodologia, de base qualitativa, foi pautada na pesquisa bibliográfica, no sentido de delinear, teoricamente, o objeto de estudo. Como técnica de investigação, adotou questionário aplicado com dois coordenadores pedagógicos e cinco professores de uma Escola Classe (1º ao 5º anos) da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina-DF, no período de junho do corrente ano. Os resultados e conclusões apontaram uma fragilidade referente às atribuições profissionais do coordenador pedagógico na escola, no que se refere à dimensão pedagógica. Quanto à avaliação da e para as aprendizagens, considera-se necessário discutir os resultados para aprimorar o desempenho dos estudantes e intervir nas fragilidades demonstradas com o coletivo da escola, para uma tomada de decisão mediada na coletividade.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica escolar, Avaliação, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisou, no âmbito das propostas de ações a serem desenvolvidas em processo de avaliação da aprendizagem da escola, em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como vinha ocorrendo a atuação do coordenador pedagógico. Como contribuição a essa reflexão, tomamos como ponto de partida o Currículo em Movimento da Educação Básica, o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica da Instituição e as Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo (BIA e 2º Bloco – 4º e 5º) da Secretaria de

¹Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação–UnB/FE/PPGE lucineidedelobo@gmail.com;

²Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional–UnB/FE/PPGE-MP, rosangelavitoria.n@gmail.com;

³Professora Doutora do PPGE e PPGE-MP da Faculdade de Educação – UnB otiliadantas@gmail.com;

⁴Professora Doutora do PPGE–UnB solangealvesdeoliveira@gmail.com.

Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF.

No contexto educacional, a coordenação pedagógica, na atualidade, abrange grande parte de leituras, discussões e pesquisa, pela sua relevância. Por sua vez, a avaliação das e para as aprendizagens é um assunto complexo, dinâmico e encontra-se implícito no processo educacional, amplamente discutido nos últimos anos, que carece, cada vez mais, de reflexões.

Nessa perspectiva, a avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem e ganhou na atualidade espaço muito amplo nos processos de ensino. Em meados dos anos 90, esse debate floresceu com a implementação da avaliação da Educação Básica.

Nesse artigo, utilizamos os estudos dos autores: Lima e Santos (2007), Santos e Oliveira (2007), Pimenta (1993), Placco (2003), em relação ao trabalho do coordenador pedagógico na escola. Já em relação os conceitos e aprofundamentos no tema da avaliação das e para as aprendizagens, citamos Perrenoud (1999), Luckesi (1990), Libâneo (2013), entre outros.

Neste estudo, a temática é parte de estudo da pesquisa de mestrado, que na atualidade é muito significativo e relevante, que procura responder a seguinte pergunta: Como o trabalho da coordenação pedagógica, no processo de acompanhamento das e para avaliação das aprendizagens, pode contribuir para qualidade nas aulas dos professores?

Sabemos que a coordenação pedagógica e a avaliação, são parte integrante do processo ensino/aprendizagem, que segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos, nesse novo paradigma.

Assim, a avaliação, tal como concebida e vivenciada na maioria das escolas do Distrito Federal, tem se constituído no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, a coordenação pedagógica é legitimadora da atuação coletiva da escola, que tem na coordenação seu espaço primordial de construção, ocupando mesmo o papel central nas relações que estabelecem entre si os profissionais da educação, alunos e pais.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE A ESCOLA

Na atualidade, a concepção da coordenação pedagógica, dentro do contexto escolar na rede educacional do Distrito Federal, se caracteriza em um desafio constante, mesmo prevista pela Portaria nº 395/20185, que configura suas ações na escola. Esse desafio é posto, porque na

⁵A portaria Nº 395, de 14 de Dezembro de 2018, dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional, sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público.

Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF, das atribuições e requisitos para o exercício do coordenador pedagógico na escola, deve ser Professor de Educação Básica, integrante da carreira magistério Público do Distrito Federal e ser escolhido pelos servidores, conforme o Capítulo III, art. 45 dessa portaria.

Dessa forma nasce a coordenação pedagógica, nas Escolas públicas do Distrito Federal. Caso ninguém se prontifica para votação, ou indicação da gestão escolar, a unidade escolar fica com a ausência desse profissional. Ou seja, o coordenador é escolhido na escolha de turma, com essas mínima exigência.

Nesse contexto, “as unidades escolares do Distrito Federal possuem característica peculiar, pois os professores contam com carga horária de 15h semanais destinadas à coordenação pedagógica que possibilita [...], o planejamento e a avaliação do trabalhos pedagógicos [...]” (DISTRITO FEDERAL 2014a, p. 26)

Esse espaço de coordenação pedagógica é de atuação da supervisão e da coordenação pedagógica escolar, sendo um espaço e tempo exitoso na escola, pois aproxima o coletivo da escola para enriquecer as práticas pedagógicas, bem como enriquece o trabalho da coordenação na escola.

Considerando, que a escola é um espaço propício para produção do conhecimento fundamental à formação humana na qual é imprescindível a avaliação, a explicação formativa desse conceito se refere ao acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante como um todo, como destacam Bonafé, Almeida e Silva (2018, p. 47):

O compromisso pedagógico diz respeito à manutenção do foco do coordenador pedagógico no processo ensino-aprendizagem como ação principal da escola. Ele é referenciado no ato de olhar e considerar o aluno nas múltiplas situações de atendimentos, reuniões, tomada de decisão, organização de eventos e, também, no acompanhamento das aprendizagens.

Neste sentido, é compromisso do professor em sala de aula e da coordenação pedagógica viabilizar o processo ensino aprendizagem, bem como construir o processo da e para as aprendizagens na escola. Contudo, essas duas dimensões, coordenador e professor devem ser conectadas, pois o trabalho pedagógico da coordenação na escola, se bem desenvolvido, configura um salto na melhoria no âmbito da avaliação das e para as aprendizagens. São ações de responsabilidade de todos, em especial, da direção, dos professores, alunos e familiares que, fortalecidos pela coordenação, são conduzidos para sucesso da escola.

Conforme Lima e Santos (2007), “coordenador pedagógico e professor, investidos de papéis diferentes, de saberes diversos, podem buscar um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida e criativa”. (p.87). Nessa construção coletiva, a avaliação da e para as aprendizagens, representa um caráter de ação-reflexão-ação no processo pedagógico.

Com efeito, cabe ao coordenador, juntamente com a equipe gestora da escola, desenvolver e ou organizar, as seguintes ações,

Orientar, acompanhar e avaliar a elaboração e a execução do planejamento pedagógico desenvolvido pelos professores.

Dar suporte técnico-pedagógico ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto Interventivo e do Reagrupamento. [...]

Planejar, orientar e acompanhar a análise de desempenho dos estudantes a partir da avaliação realizada em seus três níveis (da aprendizagem, institucional e larga escala). (Distrito Federal 2014a, p. 26)

Essas e outras ações, são apontadas para o trabalho da coordenação pedagógica, para as escolas públicas da SEEDF. Assim, sendo o coordenador na escola tem um espaço tempo tranquilo para suas atuações, que segundo Almeida (2018, p. 24), deve atuar como articuladora, pois “seu papel principal é o de oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível”. Vale salientar, que a coordenação pedagógica tem uma perspectiva de ordenação, de estar próximo, junto com os pares, para o desenvolvimento e articulação do trabalho pedagógico. (DISTRITO FEDERAL, 2014a). O coordenador pedagógico nas escolas é responsável por acompanhar as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores, bem como a elaboração e a implementação do projeto político-pedagógico (PPP) da instituição escolar, dentre tantas outras atribuições.

Com um olhar analítico para o cotidiano da escola, a coordenação pedagógica ocupa uma posição de destaque na gestão do ensino e da aprendizagem, principalmente ao atuar como um orientador do trabalho docente. Cabe a este profissional “refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo, [...] importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola” (PLACCO, 2011, p.47). Com efeito, a coordenação pedagógica terá de atuar junto aos professores no desenvolvimento das atividades pedagógicas para um melhor resultado do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Assim, o coordenador pedagógico na escola precisa estar consciente de que os alunos necessitam de uma formação cada vez mais ampla, promovendo o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. E, dentre suas funções na escola, o processo de avaliação da aprendizagem deve ser pauta importante para o envolvimento de discussões e estudos.

Na rede pública do Distrito Federal, encontramos um espaço-tempo exitoso para a ação da coordenação pedagógica: as coletivas⁶, que permitem planejar, acompanhar o processo ensino aprendizagem, bem como o processo de formação docente na escola. A figura do coordenador ativo, juntamente com os docentes, se torna essencial para todo esse processo, cabendo a eles utilizarem, de maneira eficaz e consciente, todos os componentes curriculares no intuito de evitar equívocos didáticos durante o processo de aprendizagem do educando e para uma melhor consciência do seu papel educativo.

AVALIAÇÃO DA E PARA AS APRENDIZAGENS ESCOLAR

No cotidiano escolar, avaliamos e somos avaliados em todas as nossas atividades pedagógicas, porque precisamos nortear nossas ações, de modo a repensar a avaliação de forma crítica, que segundo Luckesi (1990, p. 76),

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

Na concepção de educação, a avaliação além de verificar o estudante, deve possibilitar redimensionamento ao trabalho pedagógico. Por isso, assegurar o direito aos estudantes de aprender e prosseguir seus estudos, inclui repensar, de modo contínuo, o objetivo destinado à avaliação que, quanto mais clarificada em sua intencionalidade na perspectiva diagnóstica, maiores possibilidades de conversão em aprendizagem. Neste sentido nos ensina Luckesi:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e

⁶Momentos coletivos do grupo de professores por turno, com três encontros semanais de 3 horas cada encontro, em contraturno da regência.

isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (LUCKESI, 2005, p.82).

Observa-se dessa forma que a avaliação, promove um processo de democratização do ensino, é a reflexão, tomada em ação que nos impulsiona a novas reflexões. Sendo, imprescindível o registro de todo o processo ao qual o estudante é submetido em seu dia a dia. Uma trajetória que deve ser evolutiva e, para isso, é necessário todo o aparato que a avaliação proporciona na prática educativa

Com efeito, a organização escolar, pautado nos **Ciclos para as Aprendizagens**, o acompanhamento e análise das metodologias e estratégias necessitam de serem contínuas, processuais e valorativas para as aprendizagens, além de promover avaliações de intervenções que possam viabilizar o acesso ao conhecimento. Com o objetivo de aprimorar a qualidade e o desempenho dos estudantes, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 27), “a avaliação deve assumir a centralidade da Organização do Trabalho Pedagógico comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos”. Portanto, a avaliação encontra-se como um elemento norteador das metodologias e estratégias a serem adotadas para atingirem os objetivos de aprendizagem.

Assim, a avaliação, de acordo com Libâneo (2013, p.195), é concebida como:

[...] uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Com esse conceito, percebe-se que, com essa concepção, a escola proporciona garantia da aprendizagem, como um direito de todos os alunos, e a garantia desse direito requer condições objetivas para que a escola venha cumprir sua função de ensinar conhecimentos sistematizados e reconhecidos como importantes para a sociedade. Nessa direção, Luckesi,

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. (LUCKESI, 2005, p.172)

Entretanto, essa ideia amorosa, da avaliação, perpassa pelo acolhimento ao aluno na construção do conhecimento, relacionando suas experiências de vida com as diversas aulas e assim oferecer-lhes condições de aprender o que ainda não sabe. Por isso, mesmo que a avaliação não é um ato isolado no contexto escolar, implica a participação de todos desde o planejamento. De acordo com Dias (2017, p. 101), “[...] a avaliação não é um ato meramente técnico e isolado do trabalho pedagógico de toda a escola e da sala de aula”, ficando perceptível a importância da articulação do corpo docente, equipe gestora, coordenadores e equipes de apoio à aprendizagem para o estímulo das ações e práticas avaliativas elaboradas com a participação de todos, a fim de que amplie os horizontes frente à sua natureza transformadora.

Nessa direção, Luckesi, afirma, que

“[...] A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção”. (2005, p.118).

Dessa maneira, avaliação da e para as aprendizagens, se apresenta como uma “a avaliação formativa, tem função de diagnosticar os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, servir de instrumento para a melhoria de qualidade do ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 29). Nessa ótica, os dados indicadores da avaliação formativa favorecem a organização do trabalho pedagógico, de forma que possam dialogar com as aprendizagens propostas pelo Currículo, associada à sua função diagnóstica, visa a compreensão do estudante e suas especificidades no que se aplica ao seu aprender.

Depreender-se-á dessa circunstância a amplitude da percepção e ação docente no que tange ao erro e às estratégias utilizadas para superação das fragilidades, pois, apesar de ser suscetível à discussão, a função avaliativa enquanto instrumento significativo de análise reflexiva, precisa avançar. Segundo Depresbiteris (1991, p. 66), “O que se percebe é que geralmente a avaliação diagnóstica tem sido usada com a finalidade de descobrir que os alunos merecem tratamento, e a formativa, como um meio de identificar que objetivos o aluno alcançou e os que deixou de alcançar”. Assim, é necessário perceber a importância da aprendizagem, quando a avaliação tem a função de diagnosticar os pontos em que os alunos precisam melhorar e deve ocorrer durante o processo ensino/aprendizagem e não como vem ocorrendo, ao término do bimestre/trimestre/semestre.

Nesse processo, segundo Luckesi (2005),

Em primeiro lugar, há que partir para a perspectiva de uma avaliação diagnóstica. Com isso, queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser 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. Se for importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. (LUCKESI, 2005, p. 81)

Por essa razão, é necessário o estudo sistêmico para que atinja a natureza transformadora, possibilitando ampliação de horizontes quanto ao desempenho dos estudantes. Tem o intuito de promover a investigação das fragilidades e desenvolver as potencialidades.

Ao promover este percurso na organização do trabalho pedagógico, a avaliação é um elemento norteador, sendo crucial elencá-la na Proposta Pedagógica, designando os percursos pelo qual as práticas pedagógicas estarão ancoradas e explicitadas as intencionalidades previstas na perspectiva dos Ciclos para as Aprendizagens, que apresenta uma perspectiva de avaliação.

Desse modo, dialogar sobre as fragilidades que envolvem a avaliação, é fortificar essa cultura que vem sendo defendida na literatura acerca da avaliação para as aprendizagens. É, também, valorizar e estimular ações que favoreçam a transformação do erro em oportunidades de organização e reorganização do trabalho pedagógico, viabilizando abordagens significativas sobre o que é o aprender e como os docentes e toda equipe pedagógica pode colaborar com esta construção do saber.

Todavia, a finalidade destinada à avaliação envolve, sem dúvida, o compromisso com a aquisição do conhecimento. Sobre esse assunto, Sousa (2007, p. 97) salienta que:

A avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos, e os alunos sentem-se compromissados não com a aquisição de determinados conhecimentos, mas, antes, com a conquista de determinados conceitos.

Tem-se observado, que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, encontra-se a autenticidade da essência globalizante e processual da avaliação escolar, como observamos no artigo 24:

[...] a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
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.

Observa-se que a Lei, determina que a avaliação deve ser contínua, e que a avaliação acontece ao longo do processo, de forma contínua e cumulativa sobre o desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Portanto, o ato de avaliar é uma forma de subsidiar a aprendizagem satisfatória do aluno, por meio de acompanhamento frequente, com vistas ao seu desenvolvimento. É a partir do diagnóstico realizado que se pode decidir a favor da melhoria da aprendizagem.

Logo, a avaliação exige prática de procedimentos, de construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos, como destaca Zabala (1998, p. 2000): “aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia”. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados sejam feitas sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação.

De fato, o que distingue o ato de examinar e o ato de avaliar não são os instrumentos utilizados para a coleta de dados mas, sim, o olhar que se tenha sobre os dados obtidos: o exame classifica e seleciona, a avaliação diagnostica e inclui conforme defende Luckesi (2005).

Por sua vez, para Sousa (2000, p. 101-102):

É possível classificar as dimensões da avaliação educacional segundo o espaço pedagógico que define sua atuação. Assim, a avaliação de sala de aula tem como foco o processo de ensino aprendizagem e visa a subsidiar o aperfeiçoamos da prática docente; avaliação institucional permite a análise da instituição educativa e indica a efetividade da instituição educativa no cumprimento de sua função social; avaliação de programas e projetos educativos focaliza sua atenção nos propósitos e estratégias concebidos por determinado programa previstos para aperfeiçoar ou corrigir desvios de um sistema de ensino; a avaliação de currículo tem seu centro de atenção voltado para a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos propostos de um curso organizado para formar o aluno e para o estudo da efetividade dos processos previstos em sua implementação;

avaliação de sistema focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional.

Neste sentido, Perrenoud (1999, p.14) destaca que:

Nesse processo, é primordial compreender o papel da avaliação formativa, tanto no sentido da aprendizagem do aluno quanto à ação conjunta da instituição escola, que se caracteriza por um processo de interpretação e intervenção sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem com a finalidade de aprimorá-lo, redirecioná-lo para que o processo ocorra com sucesso.

Assim, para trabalhar com a avaliação formativa na educação básica, em procedimento a auto avaliação, considera-se necessário acreditar na capacidade dos estudantes, para uma caminhada planejada, mediada, rumo a objetivos definidos.

METODOLOGIA

O presente artigo fundamentou-se na pesquisa qualitativa, pautada em pesquisa bibliográfica no sentido de delinear, teoricamente, o objeto de estudo analisado nessa pesquisa. Este tipo de abordagem, segundo Goldenberg (2007, p. 63), é importante para a “compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” . De caráter descritivo, a pesquisa qualitativa permite aos pesquisadores, a partir dos motivadores do fato investigado, a sua descrição, análise e interpretação (PRODANOV; FREITAS, 2013). Procurou-se então, estabelecer questionamentos acerca das dimensões do contexto avaliativo analisar a participação da coordenação pedagógica no processo de acompanhamento da avaliação da aprendizagem escolar.

Tal proposta parte de uma perspectiva prática, a partir da nossa vivencia da prática da atuação da escola. E da perspectiva teórica, que conceitua e descreve sobre essa dimensão.

O cenário da pesquisa, foi na Escola Classe 15 de Planaltina- DF, que foi escolhida para a aplicação deste estudo, porque uma das pesquisadora deste artigo atuou como professora e nessa atuação, alguma inquietação referente ao trabalho da coordenação era crescente. Nessa escola, foram aplicados questionários com os professores do 1º ao 5º ano, e com a equipe de coordenadores.

Para obtenção dos dados, aplicou-se questionários, como técnica de investigação, com os professores, na intencionalidade de desvelar a percepção docente, referente ao trabalho da coordenação pedagógica sobre o a participação da coordenação pedagógica no processo de acompanhamento da avaliação da e para as aprendizagens escolar. Além disso, buscou-se refletir sobre a função da coordenação pedagógica, no âmbito das propostas de ações a serem desenvolvidas em processo de avaliação para as aprendizagens. Assim, além de levantar dados, buscou-se também estimular o processo de debate e reflexão, com o acompanhamento realizado no primeiro semestre do ano de 2019. A seguir, algumas reflexões que entrecruzam esses dois pilares: coordenação pedagógica e avaliação para as aprendizagens.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O SEU OLHAR SOBRE AS QUESTÕES DA AVALIAÇÃO

Discutir as atribuições da Coordenação Pedagógica na instituição educacional pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e o seu olhar sobre avaliação que se constituem no espaço escolar, pode expor algumas concepções em relação ao que pensam e compreendem sobre o próprio trabalho.

No processo de análise, no tocante, às estratégias de avaliação utilizadas para os estudantes, os professores afirmaram que a se tratava de uma prática diária, cotidiana, observando as atividades desenvolvidas em sala de aula e a participação dos alunos. Neste sentido, de acordo com a proposta pedagógica da escola, a avaliação deve ser formativa, permitindo o acompanhamento das conquistas, dificuldades e potencialidades ao longo do aprendizado. Assim, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, o professor compartilhava os avanços e possibilidades de superação das dificuldades, por meio de observação e acompanhamento das atividades individuais e coletivas, essencialmente diagnóstica e contínua, para a constatação dos avanços obtidos pelo aluno e para o (re)planejamento docente.

Na questão sobre o entendimento por avaliação desenvolvida na instituição e sua percepção do momento em que ocorria na escola, os professores demonstraram divergências nessa questão.

Nesse cenário, ao mencionar sobre a atitude da escola frente a índices derivados das avaliações de larga escala, e as ações provocadas por esse conhecimento, os docentes apontaram como importante para repensar a prática pedagógica, mudar as estratégias e

refletir sobre a prática em sala de aula. No entanto, os docentes, pareciam não demonstrar uma análise mais crítica das avaliações em larga escala e a prática de sala de aula. Na abordagem sobre a atuação da Coordenação pedagógica na escola referente à compreensão e elaboração dos processos avaliativos da construção coletiva, os pesquisados disseram ser favoráveis ao bom desenvolvimento da coordenação. Logo, pontua Souza (2012, p. 102), “Esse movimento entre o individual e o coletivo, o singular e o social, coloca para o coordenador pedagógico o desafio de articular ações – de reflexão, de planejamento, de ensino – com todos os demais grupos da escola, para que se promova a educação”.

Na análise com os coordenadores da escola, especificamente na questão dos pontos principais da sua ação pedagógica, foi evidenciado que não existia um entendimento referente ao papel da sua ação, enquanto mediador no âmbito pedagógico, tampouco do processo da avaliação. Sobre os resultados da avaliação educacional, os professores apontaram ser necessário discutir os resultados para aprimorar o desempenho dos estudantes e intervir nas fragilidades referentes à tomada de decisão mediada na coletividade.

A reflexão sobre o trabalho na escola é uma das premissas do coordenador pedagógico que, sendo um articulador entre a proposta curricular e a ação docente, transcorre dentre as diversas atribuições. Destarte, o caráter discursivo evidenciado no ofício do coordenador pedagógico demonstra estar envolto em uma diversidade de atribuições cuja natureza pedagógica necessita estar em constante observação. A prática docente exige a conexão contínua de saberes interpessoais, de troca de saberes e aquisição de habilidades pessoais aplicadas ao cotidiano escolar. Segundo Tardif (2014, p. 49)

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser reconhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Sendo assim, o papel do coordenador como co-participante do processo de sistematização na organização do trabalho pedagógico é fundamental. Sua atuação nas tomadas de decisões referentes à avaliação demonstra traduzir para o espaço da coordenação pedagógica a responsabilidade compartilhada de todos os integrantes do processo educativo.

Permeada por desafios constantes, a função do coordenador pedagógico direciona-se para a reflexão constante do seu fazer. Preocupando-se com o diálogo com os docentes e o

conhecimento do público alvo (estudantes), é fundamental para a tomada de decisões referentes ao planejamento e organização do trabalho pedagógico, compreendendo o percurso e aferindo os meios avaliativos favoráveis para a verificação da aprendizagem alcançada e das possíveis intervenções que se fazem necessárias. E, neste sentido, os resultados da avaliação, segundo Silva (2017, p. 34), “[...] orientam a tomada de decisões e o replanejamento das ações pedagógicas, tendo sempre como foco a aprendizagem de todos os estudantes”.

É significativo que o coordenador pedagógico, considere a relevância do planejamento no decorrer do processo avaliativo, para conceber a ampliação das capacidades cognitivas e desenvolvimento dos objetivos de aprendizagens se torna uma consequência das intencionalidades da organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes e levando em consideração que é um processo contínuo e coletivo que, segundo Silva (2017, p. 36), “[...] deve ocorrer num processo coletivo de escuta dos professores e das equipes de apoio, além dos estudantes por meio da avaliação institucional”.

Reportando-nos à avaliação institucional, percebemos a dimensão da ação do coordenador frente à ação docente, pautado pela sensibilidade de reflexão do trabalho operacionalizado pelos partícipes no transcurso da ação docente. Para Dias e Soares (2017, p. 57):

Avaliar o trabalho realizado é o que dará condições ao grupo de refletir sobre as ações necessárias para o alcance dos objetivos traçados, mantendo o que está dando certo e revendo aquelas ações que pouco contribuíram ou interferiram no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a avaliação deixa de ter um fim em si mesma e tem maiores possibilidades de se efetivar como processo avaliativo-formativo.

A coordenação Pedagógica, por sua vez, fará uso do mesmo procedimento para estimular professores, no sentido de colaborarem com a elaboração e avaliação do projeto da escola, assim como o acompanhamento do desenvolvimento da proposta pedagógica e dos projetos interventivos ou didáticos que são desenvolvidos na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, tentou trazer a discussão sobre a participação da coordenação pedagógica no processo de acompanhamento da avaliação da e para as aprendizagens escolar. Nessa análise, observou-se que as reações e manifestações dos docentes sobre a avaliação, foi associada, como prática importante para repensar a prática pedagógica, mudar as estratégias e

refletir sobre a prática em sala de aula. E que a temática avaliação, foi de bom agrado e identificou-se a necessidade de se rever os procedimentos de avaliação desenvolvida pela escola.

Consideraram, a avaliação como o aspecto mais discutível da prática pedagógica e da relação docente/discente visto que a avaliação diagnóstica precisa ser compreendida na sua íntegra, e está sendo manuseada apenas com o resultado. Entre os docentes, existe conscientização, que o processo avaliativo é fundamental para reflexão da prática pedagógica na tomada de decisão na escola. Isso aponta um caminho para uma ação pedagógica planejada, que pode ser significativa para o processo avaliativo e interventivo na instituição escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho et al. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Cortez, 2018.

BONAFÉ, Elisa M. ALMEIDA, Laurinda, R. SILVA, Jeanny, M. S. **O coordenador pedagógico que dá conta do pedagógico, na perspectiva de professores**. In: ALMEIDA, L. R. de, PLACCO, V. M. N. de S. (Org) *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

BRASIL. Senado Federal. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

DIAS, Elisângela T. Gomes; SOARES, Sílvia Lúcia. **Conselho de Classe: foco no projeto da escola ou na responsabilização dos estudantes?** In: VILLAS BOAS, Benigna (org.). *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. Brasília, 2014a

DISTRITO FEDERAL. **Portaria 395/2018 (SEEDF)**. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal e outros... Brasília, 2018b. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/bf5bd6ff4c4f43b88fd9858cd4dec76e/see_prt_395_2018.html. Acesso em: 08 junho 2019b.

DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições**. In: FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; SOUSA, Sandra Zákia Lian Sousa; SOUSA, Clarilza Prado de (org.) *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1991

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 7. ed. Rio de Janeiro/BR: Record, 2007. ISBN 85-01-04965-4.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013^a. (Coleção Magistério, 2º Grau – Série Formação do Professor)

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. **Verificação ou Avaliação: o que a pratica a escola?** A construção do projeto de ensino e avaliação. São Paulo: FDE, 1990. v.8.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens**. 1999. Porto Alegre: Artmed Editora Petrópolis, RJ: Vozes, 14 ed., 1999.

PLACCO, Vera M. N.de Souza. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Amburgo: FEEVALE, 2013

SILVA, Edileuza Fernandes. **O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente**. In: VILLAS BOAS, Benigna (org.). **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. **A prática avaliativa na escola de ensino fundamental**. In: DEPRESBITERIS, Lea; FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; SOUSA, Sandra Zákia Lian; SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SOUSA, C. P. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus Ed. 2000

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17^a Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998