



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO
PROCESSO AVALIATIVO ESCOLAR**

HELIANA LIGIA NASCIMENTO SEABRA

Professora-orientadora Dra Edileuza Fernandes da Silva
Professora monitora-orientadora Mestre Enilvia Rocha Morato Soares.

**BRASÍLIA - DF
2013**

HELIANA LIGIA NASCIMENTO SEABRA

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO
PROCESSO AVALIATIVO ESCOLAR**

Monografia apresentada à banca examinadora do Curso de Especialização para Professores Coordenadores da Escola de Gestores da Educação Básica (CEFOM), da Universidade de Brasília, como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica, sob a orientação da Professora-orientadora Dra Edileuza Fernandes da Silva e da Professora-monitora-orientadora Msc. Enilvia Rocha Morato Soares.

**BRASÍLIA - DF
2013**

Seabra, Heliana Lúgia Nascimento

O Papel do Coordenador Pedagógico no Processo Avaliativo Escolar/Heliana Lúgia Nascimento Seabra. Brasília, 2013.

47 p.

Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica)
Universidade de Brasília, 2013.

Orientadoras: Dr^a Edileuza Fernandes da Silva e Msc.
Enilvia Rocha Morato Soares.

1. Educação. 2. Coordenador pedagógico. 3. Avaliação formativa. I. Universidade de Brasília. II. TÍTULO.

HELIANA LIGIA NASCIMENTO SEABRA

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO
PROCESSO AVALIATIVO ESCOLAR**

Monografia aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Especialista em Coordenação
Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Prof^ª Dra Edileuza Fernandes da Silva
(Professora Orientadora)

Prof^ª Mestre Enilvia Rocha M. Soares
(Professora Monitora Orientadora)

Professora Mestre Vânia Leila de Castro Nogueira
(Examinadora externa)

Brasília, 18 de abril de 2013.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Amanda e Glauber, que impulsionam a minha vida.

Às minhas amigas de todas as horas, Valdenice, Aurenir, Edigerciane, Karine, Selma.

A todas as professoras da escola na qual trabalho, pelo apoio incondicional.

À minha orientadora, que não me deixou desistir.

À CEFORM/UnB, por mais essa oportunidade.

Dedico a estes, carinhosamente, este trabalho.

(...) a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar.

Paulo Freire (1997, p.8)

SEABRA, Heliana Ligia Nascimento. **O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO AVALIATIVO ESCOLAR**. Brasília, 2013. Trabalho de conclusão de curso (monografia - especialização). UnB em 2013.

RESUMO:

A pesquisa, que tem por tema: **O Papel do Coordenador Pedagógico no Processo Avaliativo Escolar** buscou conhecer as concepções de avaliação da coordenadora pedagógica e de três professoras do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental de Taguatinga-DF, bem como as relações existentes entre a prática destes profissionais e verificar se o trabalho desenvolvido pela coordenadora está em consonância com documentos legais que o norteiam. Para tanto, adotou-se procedimentos como uma revisão da literatura tomando como referência autores como Freitas e Villas Boas e uma análise dos documentos que regem as funções do coordenador pedagógico. Optou-se também por uma pesquisa de cunho qualitativo fazendo uso do questionário como instrumento para levantamento de dados. A análise das informações obtidas evidenciou a importância do coordenador pedagógico na orientação e organização do trabalho pedagógico da escola e no acompanhamento e incentivo à formação continuada de professores para o desenvolvimento da avaliação formativa. Em relação aos aspectos impossibilitadores/dificultadores do trabalho do coordenador pedagógico, percebeu-se que as constantes substituições em sala de aula devido às frequentes faltas dos professores por motivos de atestados de saúde ou abonos limitam sua ação junto aos professores. Conclui-se, portanto, que é fundamental para o coordenador pedagógico que haja uma reorganização do trabalho pedagógico na escola de modo a assegurar sua atuação como agente formador, uma vez que esse é o papel legalmente estabelecido para esse profissional, além de atender às expectativas dos professores em relação a ele.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, coordenador pedagógico, avaliação formativa.

SUMÁRIO

Resumo.....	7
1. Justificativa.....	9
2. Objetivos.....	10
2.1 Objetivo Geral.....	10
2.2 Objetivos Específicos.....	10
3. Fundamentação Teórica.....	11
3.1 Entendendo a Avaliação.....	11
3.2 O Aluno Hoje.....	17
3.3 A Organização dos Tempos e Espaços da Escola e Avaliação Escolar no Distrito Federal.....	18
3.4 Entendendo a Seriação, os Ciclos e a Progressão Continuada.....	19
4. Procedimentos Metodológicos.....	22
4.1 Campo de Pesquisa.....	22
4.2 Atores Envolvidos.....	23
4.3 Instrumentos para Levantamento de Dados.....	24
4.4 Análise de Dados.....	25
5. Interpretação de dados.....	26
5.1 O Trabalho do Coordenador Pedagógico: Em Busca de sua Identidade....	26
5.2 Avaliação: Como Pensam as Professoras.....	31
5.3 Professor e Coordenador: A Busca por um Trabalho Coletivo.....	33
Considerações Finais.....	37
Referências Bibliográficas.....	40
Anexos	44
Questionário 1 para o Coordenador.....	44
Questionário 2 para as Professoras	46

1. Justificativa

Atuar há três anos como coordenadora em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal acentuou minha preocupação com o modo como as crianças do Bloco Inicial de Alfabetização¹ (BIA) são avaliadas. Percebo a preocupação de alguns professores e o desinteresse de outros em relação a esta prática.

Observo que nos momentos de planejamento coletivo e individual, são frequentes os comentários na sala dos professores quanto ao comportamento dos alunos e/ou de suas famílias em relação ao trabalho escolar. Este mesmo comportamento pode ser observado quando as crianças chegam à escola. Nesse caso, os julgamentos costumam ser: “essa criança é aquela que a mãe nunca vem à escola... não tem jeito”; ou ainda, “hoje chegou mais um aluno do interior do...”, e “nossa! chegou ao 4º ano e não sabe ler...”. Percebo que as avaliações dos professores costumam estar permeadas de percepções negativas a respeito dos estudantes e de seus responsáveis, o que pode influenciar suas práticas avaliativas em sala de aula.

Meus esforços no sentido de subsidiar os professores em suas avaliações parecem não estar sendo satisfatórios para amenizar esse quadro. São tantos comentários e reclamações nos conselhos de classe sobre a não aprendizagem detectada nas avaliações e nas observações do cotidiano do aluno, que me instigaram o desejo de buscar conhecer e entender melhor qual o papel do coordenador pedagógico no processo avaliativo desenvolvido pelo professor alfabetizador em sala de aula. Objetivo com este trabalho encontrar caminhos que possam auxiliar os professores a desenvolver uma prática avaliativa contínua e processual, sem discriminações ou pré-julgamentos, cujos instrumentos utilizados pelos docentes para avaliar priorizem o desenvolvimento da criança e seu sucesso na vida escolar. Em outras palavras, auxiliá-los a avaliar formativamente.

¹ O Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) é a estratégia adotada pelo Distrito Federal que buscou, além de atender a Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, em seu art. 5º, a reorganização do tempo e do espaço escolar, a fim de que se pudesse obter um processo de alfabetização de qualidade, bem como reafirmar um dos objetivos do Plano Nacional de Educação de 2001: a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública. Distrito Federal (2012, P.08)

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é analisar o papel do coordenador pedagógico no processo avaliativo desenvolvido por professores alfabetizadores do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), de uma escola da rede pública do Distrito Federal.

2.2 Objetivos Específicos

- Analisar e comparar o trabalho desenvolvido pelo coordenador na escola com o que está estabelecido legalmente pela rede pública de ensino do Distrito Federal;
- conhecer as concepções de avaliação do professor colaborador do estudo, suas experiências e expectativas em relação ao ato de avaliar;
- analisar os reflexos do trabalho do coordenador pedagógico da escola investigada sobre o modo como o professor colaborador da pesquisa avalia seus alunos;
- sinalizar caminhos que o coordenador pedagógico pode percorrer para favorecer o avanço das aprendizagens em sua escola.

3. Fundamentação Teórica

3.1 Entendendo a Avaliação

A avaliação no contexto escolar sofre influência do meio social em que se encontra inserida e pode contribuir para a manutenção ou transformação da sociedade, uma vez que permeia todo o processo educativo. Recorrendo a Villas Boas (2004, p. 21) julgar, comparar e avaliar faz parte do cotidiano e, na escola, este momento se inicia assim que a criança é matriculada, a partir do levantamento de informações como “*onde a criança mora e com quem...*”; ou ainda por meio de julgamentos e opiniões como “*esse aluno é aquele que o pai compareceu bêbado na reunião...*”. Assim, começa a construção da imagem do aluno, a mesma imagem que nos bastidores da sala dos professores costuma determinar sua caminhada naquela escola.

Acontecendo a todo o momento, a avaliação escolar costuma constituir parte das reflexões e discussões que ocorrem entre professores, coordenadores pedagógicos e a direção dos questionamentos sobre o que avaliar e como avaliar. O tema assume, assim, grande importância na busca pela qualidade da educação no que se refere ao acesso e à permanência exitosa dos estudantes na escola. Nesse contexto, merece ser destacada a seguinte questão: afinal, pra que serve a avaliação?

Villas Boas (2004, p. 10) entende que a avaliação ainda hoje é vista como a aplicação de provas e testes e, infelizmente, a realidade ainda apresenta muitas escolas que adotam a avaliação classificatória e mensuram o conhecimento do aluno utilizando provas e atribuindo notas, sendo este o único parâmetro para aprovação e reprovação. Esta ideia seletiva de avaliação reflete nosso modo de organização social, no qual vence quem evidencia os resultados esperados, e não necessariamente os mais capazes ou mais inteligentes. Percebe-se que a competitividade se encontra, desse modo, inserida em algumas práticas pedagógicas, estimulando a busca pela melhor pontuação que, por sua vez, gera ascensão, inicialmente no âmbito da escola e posteriormente no meio social.

Nas diversas concepções de avaliação, principalmente as que se desenvolvem no contexto das pedagogias *tradicional* e *tecnicista*, aplicam-se testes padronizados, provas e exames, ignorando a singularidade de seus alunos e da realidade que os compreende. Ao mesmo tempo, o comportamento do aluno é observado e influencia informalmente

(pontos extras pelo cumprimento de tarefas e comportamentos adequados) na “nota final”. Freitas (2003, p. 42) considera que a avaliação de valores e atitudes ocorre cotidianamente, muitas vezes, pautada em juízos de valor que consideram a obediência a regras, regulando a relação professor e aluno e vice-versa. Estes procedimentos avaliativos, ainda bastantes presentes nas instituições escolares, apresentam a função de hierarquizar, controlar e formar valores impostos pela sociedade.

Freitas (2003, p.41) ainda declara que a avaliação do comportamento que ocorre, em grande parte por meio da avaliação informal depende da interpretação que o professor tem em relação ao esforço pessoal de cada aluno, seu comportamento, seus valores e atitudes. Este é um modo de avaliar que, quando utilizado negativamente, tende a expressar a relação de poder na escola de modo velado e impregnado de subjetividade. A avaliação informal permeia a formal e pode interferir no método de ensino, regulando o acesso ao conteúdo (*op. cit.*, p. 45).

É, ainda, Freitas (2009) quem afirma que, assim como na avaliação formal, a informalidade pode conduzir a caminhada do estudante ao sucesso ou ao fracasso:

(...) a avaliação que o professor faz em sala de aula não se revela somente em momentos formais, como uma prova. Hoje sabemos que o processo é repleto de troca entre momentos formais e informais de avaliação. Isso faz da avaliação um processo contínuo em que os instrumentos formais e considerações verbais, nem sempre elogiosas, feitas pelo professor ou por outros alunos de maneira informal se alternam e se complementam direcionando o futuro do estudante. A informalidade do processo avaliativo é fator decisivo no desenvolvimento do aluno, pois envolve a formação de juízos gerais sobre si mesmo, os quais afetam sua autoestima, e terminam alterando a forma pedagógica com a qual o professor interage com o estudante em sala de aula (2009, p.07).

Para Villas Boas (2004, p. 24), a avaliação informal, se praticada com ética e responsabilidade, pode contribuir para o autoconceito positivo do estudante, e também para a promoção de suas aprendizagens, ao contrário de puni-lo. Segundo a autora,

o professor atento, interessado na aprendizagem de seu aluno e investigador da realidade pedagógica procurará usar de todas as informações advindas da informalidade para cruzá-las com o resultado da avaliação formal e, assim, compor, sua compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno (2010, p.24).

Freitas (2003, p. 32) nos mostra que medir e quantificar o conhecimento faz parte da lógica da avaliação classificatória. O professor leciona o conhecimento pronto, reproduzido, acrítico e avalia, baseando-se na repetição e na memorização dos conteúdos. O objetivo é sempre o mesmo e o aluno que não alcança a nota mínima é excluído.

Chueri (2008, p. 57) também discute sobre as concepções de avaliação e mostra outra forma de avaliar que garante a inclusão social, a certificação escolar que confere excelência aos melhores alunos. O diploma almejado, a medalha de honra ao mérito e o certificado de melhor da turma regulam o desempenho garantindo aos sujeitos aprendizes, uma educação padronizada. No futuro, o chamado *bom aluno*, comportado, com as melhores notas, garantirá o passaporte para um emprego ou para outra formação.

Ao analisar Perrenoud e Sordi, Chueri ainda faz a seguinte observação: “*para esse autor, outra função tradicional que a avaliação assume no contexto escolar é a certificação, isto é, o diploma garante que o seu portador recebeu uma formação e, portanto, não necessita se submeter a novos exames*” (2008, p. 57).

Chueri, ainda se reportando a Perrenoud e Sordi (2008, p. 57), acrescenta que as práticas avaliativas na escola permeiam sempre duas lógicas não necessariamente excludentes, a *somativa* e a *formativa*. A primeira apresenta atividades geradoras de controle, realizada a partir de instrumentos pautados na repetição do conteúdo assimilado, sendo seu produto, expresso por meio de nota, nem sempre gerador de conhecimento. A segunda preocupa-se com o processo de aquisição ou construção do conhecimento, seus caminhos, as intervenções didáticas necessárias para o crescimento, o construir e o reconstruir, objetivando a inclusão e a lógica da escola onde todos têm o direito de aprender.

Freitas analisa essa lógica da avaliação formal e tradicional, também, como sendo permeada pela lógica da seriação (trabalho escolar centrado no professor, manuais com regras para todos, repetição de lições, memorização, passividade) e afirma que “*o espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades e dos anos escolares*” (2003, p. 14).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) também define a organização do tempo e do espaço da organização escolar em seu Capítulo II, Artigo 23, quando institui que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, tendo como base a idade, a competência e alguns outros critérios, ou por meio de forma diversa de organização, quando o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Outra forma de organização do tempo é o calendário letivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF– (2013) que determina que este tempo de ensino-aprendizagem deve ser de quatro bimestres de cinquenta dias, totalizando duzentos dias letivos e mil horas de atividades. Ao final deste período, aprova-se ou reprova-se o aluno. No caso do Distrito Federal, que tem nas escolas da rede pública de ensino o período inicial de escolarização organizado em um ciclo de aprendizagem nomeado BIA, este tempo corresponde ao final do 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Para Freitas, a lógica da escola organizada em seriação concebe a lógica da organização social vigente (hierarquia, controle, competitividade, submissão) e baseia o desempenho do aluno em um determinado espaço e período, selecionando-o e, muitas vezes, excluindo-o; *“aos mais esforçados devem corresponder níveis mais altos de domínio; aos menos esforçados, níveis mais baixos”* (2003, p. 18; 2009 p. 19).

A lógica da escola seriada, que traz em seu bojo a avaliação seletiva, assinala que uma prática avaliativa formativa pode ser favorecida por uma forma de organização escolar diferenciada, que rompa com a ideia rígida da seriação, com seus tempos e espaços fragmentados, cuja avaliação objetiva a aprovação, a reprovação e, em consequência, a seletividade social.

As Diretrizes Pedagógicas do BIA (2012, p. 13) citam estados que tem vivenciado a organização não seriada de forma positiva: *“a escola Plural em Belo Horizonte e a Escola Cidadã em Porto Alegre são referências positivas de formulação de Ciclos de formação”*.

Rubem Alves relata em documento de texto especial para a educação como se apaixonou pela Escola da Ponte em Portugal, que possui uma organização diferente da

seriada. Já Cristiane Maragon relata em entrevista a Jose Pacheco (Revista Nova Escola), educador português, que idealizou o projeto de autonomia dos estudantes da Escola da Ponte em cidade do Porto - Portugal:

a Ponte não segue um sistema baseado em seriação ou ciclos e seus professores não são responsáveis por uma disciplina ou por uma turma específica. As crianças e os adolescentes que lá estudam - muitos deles violentos, transferidos de outras instituições - definem quais são suas áreas de interesse e desenvolvem projetos de pesquisa, tanto em grupo como individuais (Brasil, 2004).

Buscar novas formas de organização escolar e avaliar formativamente significa privilegiar os aspectos qualitativos das aprendizagens, contemplando os diferentes modos de aprender, respeitando o tempo e o espaço de cada aluno. Desse modo, a avaliação não ocorre somente ao final do processo pedagógico, ela é o meio e não o fim; é a base para o professor analisar a sua prática, redefinir seus objetivos, buscar novas metodologias.

Repensar a avaliação no contexto escolar implica, por parte do professor, compreender o aluno como sujeito da sua aprendizagem e, em consequência, dar sua avaliação. É conceber o processo ativo de construção e interação do saber; procurar valer-se da avaliação como subsídio ao planejamento e ao replanejamento para desenvolvimento, pleno, de todos os alunos.

Vale ressaltar que essa prática está em consonância com a LDB que estabelece, em seu Artigo 22, que a finalidade da Educação Básica é privilegiar a aprendizagem e garantir o direito a cidadania: *“a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”*.

Freitas relata que a escola tem como função social contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para atuar na sociedade, e complementa que seu objetivo é, também, transformá-la. *“A escola eficaz, então, seria aquela que, além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade, com vistas a torná-la mais justa...”* (2003, p.38).

Porém, com a lógica da escola focada nas relações de poder, submissão e exclusão, como é a maneira que ela se encontra hoje organizada, Freitas (2003, p. 37) conclui que a aprendizagem não está acontecendo. A articulação de seus tempos e espaços não tem se mostrado suficiente para que a criança se torne cidadã autônoma, criativa, com vistas a intervir de forma crítica na sociedade. Dessa forma, a função social da escola, que é prover ensino de qualidade com equidade, tem sido constantemente colocada em xeque.

Freitas (2003, p. 25) continua refletindo, agora, sobre a avaliação na perspectiva ingênua da equidade educacional: ensinar tudo a todos, visto que quanto menor a renda e a escolarização dos pais, maior a falta de acesso a bens culturais. O autor, ainda, afirma que estes são fatores que influenciam no desempenho dos alunos, especialmente quando uma concepção pedagógica tradicional encontra-se fortemente presente determinando o trabalho do professor na sala de aula, selecionando, comparando, medindo, quantificando e excluindo estudantes. A diversidade atrapalha o ritmo homogêneo que impõe ao aluno uma única forma de ensino e, conseqüentemente, de avaliação. Seres plurais em um espaço de aceitação e submissão são garantia do controle.

O ensino propedêutico e puramente verbal seleciona e reprova. Muitos são excluídos, pois desistem e/ou abandonam. Mas há aqueles “*que se adaptam e permanecem na escola*” sem aprender, que, de acordo com Freitas (2003, p. 36), são os “*excluídos de dentro*”. A ideologia do esforço pessoal, ou seja, considerar o avanço dos alunos fruto do esforço pessoal e de suas famílias contribui para manter cada um no seu lugar, sem grandes questionamentos (Freitas, 2009, p. 19 e 27).

Toda essa estrutura da escola tem uma razão de ser. Não é só na sala de aula, junto ao professor, que a lógica da exclusão caminha. A escola como um todo foi estruturada dentro da lógica das relações de poder, da inclusão e da exclusão. A muitos sujeitos tem sido concedido acesso a um conhecimento mínimo, contribuindo para a hierarquização da sociedade. A escola estaria, nesse caso, reproduzindo o modelo social atual. Este padrão costuma ser observado desde a construção do projeto político pedagógico, passando pela organização do trabalho da escola, chegando à prática pedagógica do professor, incluindo sua forma de avaliar (Freitas, 2003, p. 26).

3.2 O aluno hoje

A escola assiste às transformações que vêm acontecendo fora de seus muros, e não atende à necessidade de mudança. Sobrinho (2010, p. 8) relata que o aluno não é mais aquele disciplinado, passivo, quieto, calado; sua imagem de obediência e dependência mudou. Parte significativa destes alunos se socializa em um espaço público e virtual, apresentando características próprias que os diferenciam das gerações anteriores, pois a realidade virtual (redes sociais, internet, computadores, TV a cabo, videogames, celulares...) e a real (mundo da rua, mundo do trabalho - trabalho precário, desassalariamento, desemprego) costumam estar presentes em sua vida. Portanto, a avaliação tradicional não atende mais este aluno/jovem: pós-moderno, dinâmico, comunicativo, perceptivo e sensível. A aprendizagem descontextualizada não atrai, nem contribui para o cotidiano. Em um contexto de alunos que sempre tiraram boas notas, a certeza de um futuro com bom emprego nem sempre é garantida.

Sobrinho (2010, p. 5-6) afirma ainda que a escola não apresenta uma realidade impenetrável e homogênea. É via de mudança social, está aberta e em constante reconstrução, é um lugar onde se manifestam mil formas de pensar, dizer e fazer, envolvendo camadas populares, com alunos heterogêneos, num contexto de sociedade desigual e excludente. Sua marca agora é o movimento, a comunicabilidade e a interatividade. A avaliação deve, também, caminhar neste movimento vivo que promove a construção das aprendizagens.

Aprendizagens geram conhecimento. O conhecimento é, segundo a Constituição Federal de 1988, direito de todos, por isso deveria ser um bem comum, ter dimensão coletiva e ser socializado. Lima apresenta uma reflexão sobre a escola e afirma que esta é um espaço de contato formal (2007, p. 19), onde as diferentes formas de conhecimentos devem ser sistematizadas e valorizadas igualmente (2007, p. 23). Este espaço deve garantir a continuidade humana, transmitindo e socializando aquisições, conhecimentos, valores e invenções do desenvolvimento humano. É um lugar que acolhe, onde se observa e se registra o desenvolvimento e as aprendizagens. Neste espaço, ensinar é trabalho sistemático com procedimentos diferenciados, atividades específicas, planejamento e passível de ser ampliado e reorganizado. Toda atividade precisa de uma intenção clara, o que ainda não é de domínio do aluno precisa ser

ensinado (2007, p. 36). Se for ensinado, também precisa ser avaliado, não para criar estigmas, mas para promover o aprendizado.

Pensar em avaliar para se chegar à aprendizagem é, para parcela significativa de professores, pensar em mudanças, é retirar o rótulo de quem só ensina e quem só aprende, portanto, repensar a escola e sua avaliação é lutar por mudanças, inclusão, respeito à diversidade, é questionar a educação, seus espaços, relações para que todos tenham a oportunidade de lutar pelo direito ao conhecimento escolar e usufruir os benefícios dele provenientes. É pensar na necessidade de eliminar o fracasso escolar. E este fracasso está intimamente ligado às práticas avaliativas. Novas concepções de avaliação e conseqüentemente de aprendizagem poderão contribuir para este processo, a partir da organização da própria instituição escolar, incluindo suas formas de organizar seus tempos e espaços (Freitas, 2003; 2009; Villas Boas, 2004).

3.3 A Organização dos Tempos, e Espaços da Escola e Avaliação Escolar no Distrito Federal

O Distrito Federal buscou reorganizar o tempo e o espaço escolar com a implantação do BIA, em 2005. Nesse período, a SEDF adotou a proposta de organização escolar em ciclos, trazendo em seu bojo a progressão continuada como forma de avanço das aprendizagens dos estudantes. Villas Boas (2007, p. 46-47) confere, no entanto, que o BIA não é a primeira proposta de ciclo vivenciada no Distrito Federal. A organização da escolaridade em ciclos surgiu no DF nos anos 60, dividindo o ensino primário em três fases. Na década de 80, foi implantado o projeto ABC, em 1984, e o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), em 1985. Na década seguinte, o DF vivenciou a experiência da Escola Candanga, em 1997. Em todos os projetos, a intenção era buscar eliminar o fracasso escolar estritamente ligado à questão da avaliação e ao alto índice de reprovação, especialmente nas duas séries iniciais. Estas ações duraram pouco tempo, mas a exigência da busca de uma educação de qualidade continua até hoje, o que demonstra que há ainda muito que fazer para alcançarmos a qualidade almejada.

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da SEDF, o BIA foi criado como estratégia para implementação do Ensino Fundamental de nove anos nas cidades do DF. A implantação aconteceu inicialmente na cidade de Ceilândia e sua ampliação se deu de

forma gradativa, sendo que em 2008 todas as Regionais de Ensino já estavam vivenciando o BIA, e iniciando o Ensino Fundamental de nove anos de escolarização previstos por lei.

Estabeleceu-se, dessa forma, a idade de seis anos para ingresso das crianças no 1º ano escolar e iniciar seu processo de alfabetização. Em 2006, a Proposta Pedagógica do BIA foi aprovada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal. O bloco corresponde a um ciclo de aprendizagem e tem a progressão continuada como Pressuposto básico. Corresponde aos três anos iniciais de escolaridade e não há retenção por motivos de aprendizagem do 1º para o 2º ano, e do 2º para o 3º ano. Somente ao final do 3º ano o aluno pode ser reprovado.

3.4 Entendendo a Seriação, os Ciclos e a Progressão Continuada

Ao analisar os conceitos de progressão continuada e ciclo, Freitas afirma que eles se diferem:

(...) trata-se da diferenciação entre a estratégia de organizar a escola em Ciclos de Formação que se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade do aluno e de agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno (2003, p. 9).

Como já foi dito, os ciclos contrariam a lógica da escola seriada e sua avaliação tradicional (Freitas, 2003, p. 51). Eles propõem mudanças na organização do tempo e espaço escolar, valorizar a construção e a reconstrução da prática pedagógica; utilizar a avaliação formativa como meio de aprendizagem e não um fim em si; reorganizar o currículo de forma significativa e contextualizada; investir na formação de professores; privilegiar o fazer e a construção no coletivo; e incentivar atitudes que possibilitam um olhar para todos os estudantes visando o seu crescimento e desenvolvimento.

Para Villas Boas (2004, p. 04), progressão continuada não significa promoção automática. Avançar não significa passar de ano. O avanço na progressão continuada pode ocorrer a qualquer momento, sempre que for evidenciada a aprendizagem. Ela acaba com o estigma da punição, frustração, seleção, repetência e valoriza o avanço dos alunos de acordo com suas aprendizagens. A este mesmo respeito, Freitas registra que a ideia da progressão continuada exige não apenas a mudança do tempo escolar como também a reorganização do trabalho pedagógico:

(...) reorganizar a escola juntando séries, retirando da avaliação o poder de reter o aluno intrasséries de um ciclo e introduzindo inovações pedagógicas como forma de compensar os efeitos das diferenças socioeconômicas em uma tentativa de permitir ritmos diferenciados em espaços maiores (pelo menos em teoria) (2003, p. 20).

Referente à progressão continuada, Villas Boas (2004, p. 29) argumenta ainda sobre a necessidade de uma avaliação realmente voltada para o aluno, para promover as aprendizagens. Uma avaliação deve acontecer todos os dias, a todos os momentos, a cada atividade. (2004, p. 33) A auto avaliação, também, faz parte deste momento privilegiado de reflexão, pois ajuda na construção e reconstrução do trabalho pedagógico coletivo, e também na análise dos erros, dando formato próprio ao progresso de cada aluno por meio do avanço de suas aprendizagens. Assim, a aprendizagem é contínua e o aluno progride desde que entra até a conclusão do curso.

Para se privilegiar a aprendizagem, as Diretrizes Pedagógicas do BIA (Distrito Federal, 2012, p. 59-65) apresentam estratégias próprias para este bloco de alfabetização, reorganizando o tempo e espaço da escola, como:

- reagrupamento intraclasse no qual os alunos são agrupados na mesma turma de acordo com as dificuldades de aprendizagem para promover intervenções diversificadas;
- reagrupamento interclasse no qual ocorre intercâmbio entre todas as turmas do bloco para agrupamento de acordo com as necessidades de cada um. Acontece no próprio horário de aula e é importante um planejamento coletivo para intervenções específicas, porém conjuntas que promovam aprendizagens; e
- projeto interventivo destinado a um grupo de alunos com necessidades específicas de aprendizagens, para intervenção complementar e atendimento individualizado.

A avaliação formativa constitui um dos princípios norteadores das Diretrizes Pedagógicas do BIA:

a avaliação no BIA tem a função de diagnosticar os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, servir de instrumento que auxilia a melhoria de qualidade de ensino. Nesse sentido, a avaliação deve ser ato de valorização e de potencialização das aprendizagens e não de exposição. Repensar as práticas avaliativas e

significá-las é proposta do Bloco para que a partir desta concepção de avaliação formativa possamos garantir uma unidade escolar ciclada com a aprendizagem de todos (Distrito Federal, 2012, p. 71).

Apesar da proposta de avaliação formativa, é possível perceber que muitos professores que atuam em turmas do bloco ainda apresentam concepções de aprendizagem e de avaliação voltadas à classificação e à seleção de estudantes. No entanto, uma quantidade significativa deles já percebe que a nota, por si só, não tem sentido, nem gera conhecimento. Chueri (2008, p.56), reportando-se a Hadji (2001), alerta que esta é uma compreensão que todos os professores já deveriam ter aprendido.

Mas o que se tem percebido é que, ao final do 3º ano escolar, no último conselho de classe realizado, ao final do ano letivo, nem todos os alunos avançam para 4º ano, mesmo com todos os encaminhamentos e as intervenções aplicadas, contrariando a lógica de avaliação formativa e da progressão continuada proposta para o BIA. Outro problema enfrentado refere-se aos alunos dos 4º e 5º anos de escolaridade oriundos do BIA que comumente evidenciam um processo de alfabetização precário ou são considerados analfabetos funcionais. Isto indica a necessidade de um trabalho coletivo a fim de implementar as estratégias do BIA e tentar sanar esta problemática. É necessário atender de forma adequada estes alunos para que o processo de aprendizagem seja efetivo. Nesse sentido, construir um novo processo avaliativo que possibilite este progresso constitui um desafio. Segundo Villas Boas,

um dos grandes desafios é a construção, pela equipe da escola, de processo que possibilite a realização diária da avaliação da aprendizagem do aluno, por meio de todas as atividades desenvolvidas. Em lugar de se adotarem procedimentos avaliativos com data e hora marcadas e conteúdos definidos, analisam-se e avaliam-se todas as atividades realizadas, por meio de diferentes linguagens. Essas são as que revelam verdadeiramente o seu progresso (2007, p.56).

O trabalho coletivo exige reorganização do espaço e do tempo escolar, o que demanda tempo para planejamento e estudo, entre outras atividades. É pensando na reorganização do trabalho pedagógico com o foco na aprendizagem contínua do aluno, que se verifica a importância da formação continuada do professor. É necessário fundamentar a prática pedagógica docente e, desse modo, possibilitar mudanças de concepções, incluindo as que permeiam a avaliação.

Se o objetivo do BIA é favorecer um processo de alfabetização de qualidade, bem como reduzir as desigualdades de aprendizagem, e ao final do ciclo este objetivo não tem sido percebido, verifica-se que novas intervenções devem acontecer.

O coordenador pedagógico pode ser fundamental nesse processo, uma vez que atua junto aos professores, aos gestores e à orientação pedagógica. É nesse espaço que se encontra a provável contribuição desse trabalho. O propósito é construir conhecimentos que contribuam não só para o seu próprio trabalho cotidiano, mas para todos aqueles que acreditam na construção de uma escola pública, democrática e de qualidade.

4. Procedimentos Metodológicos

O presente estudo constituiu uma pesquisa que se efetivou por meio de uma abordagem qualitativa. Segundo Richardson e Wainwright,

a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos (Richardson e Wainwright, 1999, p. 01).

A opção por esse tipo de pesquisa se justificou pelo objetivo da investigação. Buscou-se conhecer o trabalho que o coordenador desenvolve junto ao professor, a possibilidade de executá-lo conforme as orientações contidas no Regimento das Escolas Públicas do DF, nas Diretrizes Pedagógicas do BIA e sua contribuição para o processo avaliativo que o professor desenvolve em sala de aula. A pesquisa teve ainda o propósito de conhecer concepções e práticas avaliativas de três professoras do 3º ano do BIA. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa se evidenciou mais apropriada para o alcance dos objetivos propostos.

4.1. Campo de pesquisa

Essa pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. A escolha dessa escola se deu, principalmente, pela possibilidade de acesso às informações necessárias à sua realização, uma vez que atuo nela como coordenadora há três anos. É este também o local em que me deparo frequentemente com obstáculos que dificultam o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos. Na função que ocupo,

percebo a importância de trabalhar junto ao professor, orientando e auxiliando-o nas diversas atividades, o que procuro fazer sempre que possível. Porém, apesar dos esforços canalizados nesse sentido, percebo que permanece uma lacuna no que concerne aos instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados pelos professores, bem como em relação à utilização dos resultados obtidos pelos estudantes. Esta foi a necessidade de um estudo investigativo voltado a essa temática nessa instituição.

Quanto ao espaço físico, a escola onde foi realizado o estudo possui sete salas de aula que atendem 14 turmas distribuídas entre os turnos matutino e vespertino. Há um pátio, uma quadra, um parquinho, uma cantina com depósito de gêneros e uma sala de professores pequena. Os espaços da direção, supervisão/mecanografia, secretaria e sala de vigias são bem pequenos também. É um prédio antigo que, apesar de ter sido reformado em 2007, não atende às necessidades de uma escola organizada em ciclo e, em consequência, um trabalho voltado à progressão contínua das aprendizagens dos estudantes.

Um dos fundamentos da avaliação para uma escola organizada em ciclos de aprendizagem, que tem como base a ideia de progressão continuada, ressalta a importância da reorganização do tempo e do espaço escolar, valorizando a construção e reconstrução da prática pedagógica. Por conta disso, faz-se necessária uma estrutura que propicie a execução desses propósitos.

A vivência e o contato contínuo com situações que desvelam dificuldades quanto à operacionalização de uma proposta pedagógica, incluindo as indagações dos professores diante os problemas cotidianos e das dificuldades de espaço acentuou o interesse de estudo nesta escola.

4.2. Atores envolvidos

Participaram da pesquisa três professoras do 3º ano do BIA e uma coordenadora pedagógica, todas da escola participante do estudo. A escolha deste período escolar para a realização da investigação se deve às constantes observações nos conselhos de classe ou reuniões pedagógicas, momentos em que se percebe, por meio das avaliações das professoras, uma grande quantidade de alunos que não conseguiram alcançar as

expectativas de aprendizagem previstas para esse período e, em decorrência, alto índice de reprovação (que se inicia nesta fase no DF).

As professoras, Sônia, Mara e Célia², participantes da pesquisa são todas pós-graduadas. As duas primeiras professoras atuavam no magistério há vinte e sete anos, a maioria deste tempo com turmas de 3º anos. A terceira professora atuava há dezessete anos e, em grande parte desse tempo, seu trabalho foi com turmas de 4º ou 5º anos. Em 2012, teve a oportunidade de trabalhar com uma turma de 3º ano, o que, segundo ela mesma, deixou-a feliz por estar sentido dificuldade para trabalhar com os alunos maiores e pela oportunidade de poder fazer algo pelos alunos dos primeiros anos de escolarização. Já a coordenadora pedagógica atuava no magistério há quinze anos. É formada em Biologia e já foi vice-diretora da escola pesquisada por dois anos. Em 2012, foi sua primeira experiência como coordenadora. Considerando que o estudo buscou verificar como o coordenador pedagógico pode auxiliar o processo avaliativo destas professoras, este quadro demonstrou ser importante para o estudo.

4.3. Instrumento para levantamento de dados

O instrumento escolhido para levantamento de dados desta pesquisa foi o questionário. Foram aplicados dois questionários diferentes com questões abertas para que as interlocutoras pudessem responder com suas próprias palavras.

Um dos questionários foi destinado à coordenadora pedagógica e foi composto por 10 perguntas subjetivas. O outro questionário foi destinado às professoras e também continha 10 questões. As perguntas que integraram o questionário da coordenadora pedagógica buscaram analisar seu trabalho e seu conhecimento sobre avaliação no BIA e acompanhamento pedagógico do professor enquanto ocupante desta função. Já as perguntas para as professoras buscaram analisar como estas pensam a avaliação de seus alunos, seu conhecimento em relação à avaliação formativa e sua prática, além de como imaginam a contribuição do coordenador pedagógico para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula. É importante salientar que não houve intervenção do pesquisador durante a aplicação do questionário, ficando a respondente à vontade para respondê-lo.

² Os nomes utilizados são fictícios.

Os questionários foram elaborados a partir dos objetivos propostos e foram analisados à luz das reflexões e discussões propostas pelos autores que fundamentaram a pesquisa.

4.4. Análise dos dados

As respostas dos questionários serviram de base para uma análise crítica do trabalho que o coordenador pedagógico desenvolve junto aos professores tomando sempre por base as propostas fundamentadas pelos autores desta pesquisa. A intenção foi analisar como o coordenador desenvolvia seu trabalho, verificar os caminhos por ele percorridos e suscitar discussões que favoreçam o avanço das aprendizagens na escola. Os questionários das professoras foram analisados e comparados, a fim de trazer um melhor entendimento sobre suas atividades, a partir de suas opiniões sobre a avaliação e sobre sua interlocução com o coordenador.

Antes da aplicação do questionário, houve um contato com as três professoras e a coordenadora, todas interlocutoras desta pesquisa. Este encontro ocorreu ao final do ano letivo de 2012 com o propósito de esclarecer os objetivos da pesquisa, relatar a importância da participação delas para o estudo, além de pedir-lhes sua colaboração. O questionário foi testado com outro grupo de professores com o intuito de verificar se as perguntas elaboradas estavam claras e eram suficientes para que se pudesse dar início ao levantamento de dados. Observei que os professores colaboradores da testagem responderam ao instrumento sem hesitação.

Passado o período de férias, o questionário foi aplicado no dia 25/02/2013 para a coordenadora pedagógica. O questionário elaborado para obter informações junto às professoras foi aplicado no dia seguinte para duas delas, visto que a terceira encontrava-se de licença médica desde o final de 2012. Uma das professoras respondeu rápido, e atentamente. A outra levou o questionário para casa e, depois de algumas cobranças, devolveu-o. Quando a terceira professora retornou do período de licença, aplicou-se o último questionário.

5. Interpretação de Dados

5.1. O Trabalho do Coordenador Pedagógico: Em Busca da sua Identidade

Ao responder o questionário, a coordenadora demonstrou segurança em relação ao conhecimento das atribuições do coordenador pedagógico que constam no Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF e quanto à sua contribuição como articuladora do trabalho pedagógico da escola. Em conversa informal, a coordenadora pedagógica afirmou que sua pouca experiência nesta função de coordenadora pedagógica³ a fez participar das reuniões realizadas pelo Centro de Referência em Alfabetização⁴ (CRA) que possui o intuito de orientar o trabalho desses profissionais.

A principal preocupação da coordenadora pedagógica pareceu estar relacionada às constantes substituições dos professores que se ausentam por motivos diversos, como atestados médicos e abonos. Esta prática ocorre durante todo o ano letivo e, segundo a interlocutora, prejudica o desenvolvimento de todas as suas funções previstas como: participação no Projeto Interventivo⁵ (PI), no projeto de leitura destinado aos alunos dos 4º e 5º anos junto com a orientadora pedagógica, na organização dos momentos coletivos da coordenação pedagógica, na organização do trabalho pedagógico como um todo e, em especial, no acompanhamento da avaliação desenvolvida pelos professores em sala de aula.

Substituir professores que faltam não consta nas funções do coordenador pedagógico de acordo com o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. O Artigo 20 do referido documento esclarece que a Coordenação Pedagógica é responsabilidade do coordenador pedagógico, tendo esta coordenação por finalidade,

planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte à Proposta Pedagógica, promovendo ações que

³ O ano de 2012 foi seu primeiro ano de atuação como coordenadora pedagógica.

⁴ O CRA foi regulamentado pela Portaria nº283/2005 e sua função é exercer papel preponderante na produção e disseminação de conhecimentos, experiências e pesquisas vinculadas a temáticas relevantes ao processo de alfabetização, além de proporcionar momentos específicos para atendimento às instituições educacionais que atuam com o BIA.

⁵ O Projeto Interventivo (PI) constitui-se em um princípio do BIA destinado a **um grupo de estudantes**, com necessidades específicas de aprendizagem que acarretem o não acompanhamento das situações de aprendizagens propostas para o ano em que se encontra matriculado, independente da idade (Distrito Federal, 2012, p. 64).

contribuam para a implementação das Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação em vigor (Distrito Federal, 2009, p. 23).

Não consta também nas Diretrizes Pedagógicas do BIA que o coordenador pedagógico deva fazer substituições. Por outro lado, este documento ressalta a importância da atuação deste profissional como articulador do trabalho pedagógico, afirmando que:

o coordenador pedagógico tem papel importante por ser o articulador de um trabalho que visa a resgatar a função social da unidade escolar. Sua atuação está, diretamente, relacionada ao ato de ensinar e de aprender dos professores, e o seu envolvimento com o processo educativo oportuniza um trabalho coeso e coletivo (2012, p. 55).

Estar ciente das suas atribuições ou funções demonstra que o coordenador pedagógico sabe que o caminho a trilhar consiste na articulação de um trabalho pedagógico que inclui orientação aos professores e planejamento pedagógico que envolve: elaboração do projeto político pedagógico (PPP), do PI, de estratégias de avaliação, do currículo; acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, incluindo a avaliação; avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo (projetos, avaliação institucional); momentos de estudo, aprendizagem, entre outros.

O Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em seu artigo 20 afirma que o coordenador pedagógico é o responsável pela coordenação pedagógica e, de acordo com o Art. 21. Desse mesmo documento, ele deverá:

I - participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação da Proposta Pedagógica da instituição educacional;

II - orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Proposta Pedagógica da instituição educacional;

III - articular ações pedagógicas entre professores, equipes de direção e da Diretoria Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações;

IV - divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas, promovidas pela instituição educacional, pela Diretoria Regional de Ensino e pela Subsecretaria de Educação Básica, inclusive as de formação continuada;

V - estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação das Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe e de oficinas pedagógicas locais;

VI - divulgar, estimular e propiciar o uso de recursos tecnológicos, no âmbito da instituição educacional, com as orientações metodológicas específicas;

VII - orientar os professores recém-nomeados e recém-contratados quanto ao desenvolvimento da Proposta Pedagógica;

VIII - propor reflexão avaliativa da equipe, objetivando redimensionar as ações pedagógicas;

IX - propor ações educativas que visem ao avanço de estudos e a recuperação do processo de ensino e aprendizagem (Distrito Federal, 2009, p.23).

Em meio a tantas orientações é possível perceber que todas as atribuições do coordenador pedagógico estão canalizadas no sentido de promover o sucesso do aluno na escola.

No entanto, quando a coordenadora pedagógica foi questionada sobre o acompanhamento e a orientação do processo avaliativo desenvolvido pelos professores em sala de aula, sua resposta foi

em parte. Quando estou desempenhando a função de coordenadora, consigo acompanhar, principalmente com a análise dos testes da psicogênese, nos conselhos de classe e nas reuniões setorializadas. Quando estou em substituição, não consigo fazer esse acompanhamento.

Considerando que o sucesso do aluno passa, necessariamente, por uma avaliação formativa das aprendizagens dos estudantes e que o trabalho do coordenador pedagógico ocupa importante papel nesse contexto, pode-se inferir que a coordenadora da escola pesquisada não tem conseguido desempenhar plenamente sua função, uma vez que se vê impossibilitada de realizar suas atividades quando faz substituições. Atividades estas que demonstram ser fundamentais para a formação dos estudantes tais como a orientação ao professor nos momentos de planejamento, que costumavam ser feitas nas reuniões setorializadas, nas quais a coordenadora discutia o currículo e as ações de cada turma, incluindo as do BIA e a análise dos testes da psicogênese quando eram analisadas as formas que cada aluno elabora as hipóteses sobre o sistema da escrita.

Outro depoimento da coordenadora que merece ser destacado diz respeito à afirmativa de que ela costuma “participar de estudos, ou estudar por iniciativa própria sobre avaliação e que promove estudos sobre avaliação nos momentos de coordenação coletiva, às quartas-feiras...”. É na formação continuada que se a constrói e transforma a prática docente. Esteban nos relata a importância da formação continuada:

a concepção hegemônica parte de uma ideia de formação como um lugar de trânsito entre o indivíduo e o profissional e constitui a base para diversas perspectivas teóricas. É o momento de preparar-se para a atuação; o momento de preparar tudo o que for necessário antes de assumir e desempenhar a função docente. Esta ideia tem primazia mesmo no âmbito da formação continuada, que frequentemente tem o objetivo de proporcionar aos professores e professoras “novos” instrumentos, metodologias ou conhecimentos destinados a “transformar” a sua prática lhe conferindo “melhor qualidade”. A formação se caracteriza por ações pontuais, para suprir determinadas deficiências (2002, p.44).

Ainda em relação ao seu trabalho, a coordenadora afirmou que “infelizmente, com as substituições de professores, os estudos ficaram um pouco falhos, em relação ao que nós pretendíamos realizar nas coletivas”. Esta declaração indica a existência de lacunas que implicam em prejuízo na organização e na sistematização do trabalho desenvolvido nas coordenações pedagógicas. Em sala de aula, o coordenador é professor, sua preocupação está voltada para os alunos daquela turma específica. Organizar coletivamente um trabalho pedagógico não é tarefa fácil, implica em segurança no encaminhamento das propostas de trabalho e nos estudos que são promovidos, pois o sucesso do aluno depende também do que se consolida neste espaço comum. Nesse sentido, o documento que apresenta as Diretrizes Pedagógicas do BIA esclarece que é preciso,

refletir, planejar e otimizar a coordenação pedagógica é concluir que este é de fato, o espaço privilegiado para formação continuada dos professores do BIA e que o sucesso dos estudantes perpassa efetivamente pelas ações desenvolvidas neste espaço (Distrito Federal, 2012, p.56).

A identidade do coordenador pedagógico vem tomando forma, porém ainda há desafios a enfrentar. Um deles é possibilitar o desempenho de suas funções de acordo com o Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF. Isso implica não haver desvio do coordenador de suas atribuições, ou seja, não destinar a esse profissional a tarefa de

substituir professores. Existem funções claras, e cada diretor deve fazer que os profissionais as cumpram de acordo com o que é previsto.

No que se refere à avaliação escolar, objeto principal desta pesquisa, a coordenadora declarou que a avaliação formativa é a “que faz repensar a prática educativa. Norteia o trabalho diário. Ela serve para incluir e não para classificar”. Além de perceber um importante aspecto para que a aprendizagem aconteça, que é o uso da avaliação como forma de favorecer a inclusão de todos os estudantes, a coordenadora participante do estudo declarou, por meio do questionário, que procura avançar em suas aprendizagens sobre este e outros temas, participando de momentos de formação continuada organizados pelo CRA e pela SEDF e, desse modo, contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores, repassando-lhes este aprendizado. Porém, novamente ela demonstra que este trabalho de orientação e acompanhamento do trabalho dos professores, incluindo a avaliação que realizam, apresenta falhas devido às substituições que precisa fazer sempre que um professor se ausenta de suas atividades.

A percepção declarada pela coordenadora pedagógica da escola pesquisada a respeito da avaliação formativa está em consonância com a definição de Villas Boas reportando-se a Allal quando este afirma que “(...) a avaliação formativa tem a finalidade de fornecer informações que permitam a reorganização do trabalho pedagógico em atendimento às diferenças individuais observadas (Allal, 1986, p. 177, apud Villas Boas, 2011, p. 17)”. Converte também com o que defende Freitas quando afirma que:

é fundamental reinventar as práticas de avaliação no interior da sala de aula e da escola. Tais práticas deverão ser revistas como instrumento de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e do desempenho esperado pelos objetivos, através de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não alienar (Freitas, 2009, p. 31).

Portanto, a avaliação formativa pressupõe o repensar da prática pedagógica e a inclusão de todos; o que a diferencia da avaliação classificatória que contribui para o insucesso do aluno por meio da exclusão daqueles que não conseguem aprender no mesmo tempo que os demais, uma vez que estes são reprovados.

A visão explicitada pela coordenadora pedagógica sobre a avaliação formativa, aliada ao seu interesse na formação continuada, demonstra ser aspecto bastante positivo

para a caminhada do trabalho pedagógico desenvolvido na escola pesquisada. Para Villas Boas (2008, p. 33) “a avaliação formativa promove as aprendizagens do aluno, do professor e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos”. O entendimento da coordenadora pedagógica sobre avaliação pode ser, portanto, importante não só para a promoção das aprendizagens dos estudantes, mas também as suas próprias e as de todos os demais profissionais da escola.

As concepções da coordenadora pedagógica encontram respaldo também nas orientações contidas nas Diretrizes Pedagógicas do BIA: “a avaliação no BIA tem a função de diagnosticar os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, servir de instrumento que auxilia na melhoria da qualidade do ensino” (2012, p. 71). O referido documento apresenta ainda a formação continuada, como “o caminho para que o professor descubra o que ainda precisa aprender desafiando-se a aprimorar sua prática pedagógica” (*op. cit.*, p. 50). Em ambas as citações, a avaliação formativa se mostra fundamental para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade que promova o desenvolvimento da escola como um todo.

5.2 Avaliação: Como Pensam as Professoras

Para as três professoras que participaram desta pesquisa a avaliação é: “um instrumento pelo qual se avalia, verifica-se a aprendizagem do aluno”. Uma delas afirmou que “se avalia também o trabalho desenvolvido em sala de aula, procedimentos utilizados e eficácia dos mesmos”. Outra professora vê a avaliação “como a verificação frequente entre o que é ensinado e a aprendizagem adquirida, necessidade de compreender a assimilação do que foi proporcionado àquele aluno e/ou aquele determinado grupo”. Ao observar estas respostas, percebe-se que as professoras aplicavam avaliações para verificar se houve aprendizagem pelos estudantes.

No entanto, quando foram questionadas sobre o que faziam com os resultados das avaliações de seus alunos, as três concordaram que procuravam verificar onde estava a dificuldade, para repensar sua prática pedagógica. Villas Boas relata que “a avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos”. (2004, p. 29). A autora ainda enfatiza a importância de se

rever o trabalho realizado afirmando que “avalia-se, também, para saber como foi desenvolvido o trabalho pedagógico de toda a escola e o da sala de aula” (2004, p. 29).

A visão declarada pelas professoras indica que elas buscam um trabalho pedagógico em que o foco é o aluno e seu desenvolvimento integral:

- professora Sonia: “procuro mudar as estratégias utilizadas, buscando novas alternativas”;
- professora Mara: “procuro ver suas dificuldades e tento saná-las de diversas maneiras”;
- professora Célia: “pensando neste questionamento, percebo que faço algo como uma triagem, percebendo as necessidades que não foram sanadas preparando novas propostas para que eu possa tentar atingi-las”.

As declarações das docentes sugerem que o fundamental para que uma prática avaliativa ocorra, esta, deve começar a fazer parte do dia a dia do professor, ou seja, avaliar para repensar a prática pedagógica.

No entanto, a reflexão sobre o trabalho pedagógico pode ser favorecida a partir da organização de espaços que possibilitem a formação continuada dos professores e o momento da coordenação pedagógica nas escolas públicas do DF constituem espaço privilegiado para esta formação. A necessidade de revisar e reconstruir fazeres decorre, em geral, de experiências e práticas cotidianas que demandam a busca por novos conhecimentos que retornam em forma de ação. Esteban mostra que não é fácil empreender mudança:

se sabemos ser possível a transformação, também reconhecemos não ser fácil empreender mudanças tão radicais como as exigidas pela prática escolar. As ideias de movimento, processo, continuidade, reconstrução, indagação, entre outras, nos remetem a uma concepção de que a formação e a ação docentes estão estreitamente vinculadas uma à outra. Neste sentido, toda formação está impregnada de ação, do mesmo modo que toda ação tem em si um forte potencial formativo, embora, na prática, nem sempre seja visível esta articulação (2002, p. 49).

As ideias da autora reforçam o pressuposto de que o novo exige aprendizado. Desse modo, a formação continuada no espaço da coordenação pedagógica demonstra ser de grande importância para que as professoras da escola pesquisada pudessem repensar e reorganizar suas práticas, a partir das avaliações que realizavam, a fim de atender as necessidades dos estudantes.

5.3 Professor e Coordenador: A Busca por um Trabalho Coletivo

Para as professoras da pesquisa, o coordenador pedagógico pode contribuir para a melhoria de sua prática avaliativa e afirmaram que com certeza seu trabalho influencia de alguma forma a prática em sala de aula, pois, “a visão do coordenador é importante, principalmente quando este atende anos anteriores e posteriores, assim eles, contribuem e sugerem com maior propriedade”. Outra professora afirma também que o coordenador pedagógico “está sempre nos dando dicas”. Ele também poderia contribuir para a melhoria de sua prática avaliativa

participando sempre dos planejamentos, analisando e avaliando o trabalho executado. Ajudando sempre, orientando e dando dicas preciosas. Principalmente com alunos que apresentam desafios na aprendizagem e que necessitam de atendimento individualizado.

As professoras demonstraram com estas respostas que o coordenador pedagógico deve acompanhar o trabalho avaliativo em sala de aula, além de participar ativamente de todo trabalho pedagógico. Para Silvana Augusto, em entrevista a Revista Nova Escola (2006): “na verdade, ele (o coordenador pedagógico) se faz cada vez mais necessário porque professores e alunos não se bastam”.

As Diretrizes Pedagógicas do BIA contemplam este momento como espaço coletivo. Em um momento de interação e troca de aprendizagens entre os educadores:

na coordenação pedagógica coletiva, os professores devem avaliar, refletir, e planejar estratégias pedagógicas mais adequadas e indicadas a sua turma e a cada estudante. Outro horário valioso é o de planejamento com seus pares (professor que atuam no mesmo ano de escolarização do BIA), o que proporciona a troca de experiências, o enriquecimento das ideias, a criatividade e os olhares diferentes para a realidade da instituição educacional. Esses momentos oportunizam o planejar como ato coletivo, interativo, com a articulação e o envolvimento dos profissionais por um objetivo comum: a aprendizagem (Distrito Federal, 2009, p. 20).

Pensando a avaliação, hoje, percebe-se que trabalho pedagógico da escola não começa na sala de aula. A avaliação escolar também não se resume ao um momento específico entre professor e aluno, mesmo verificando-se que o tempo e o espaço mais conhecidos na lógica da escola indica a sala de aula com os seus alunos, o professor e a seriação determinando quem segue adiante ou quem fica pra trás. Freitas (2003, p. 13) ao observar a organização dos tempos e espaços da escola pontua que “o espaço mais

famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é a seriação das atividades em anos escolares”.

Mas a escola não é representada apenas por esse espaço (sala de aula) e por esses sujeitos (alunos e professores). Há um conjunto de atividades desenvolvidas por outros sujeitos, e fora deste espaço, que podem interagir para que a avaliação seja um momento de constante aprendizagem.

As Diretrizes Pedagógicas do BIA relata que o tempo e o espaço escolar devem apresentar uma ressignificação do trabalho do professor e Villas Boas (2004, p. 20), também aponta a importância de um planejamento coletivo para “assegurar a unidade e a coerência do trabalho pedagógico da escola como um todo e o de cada turma em particular”, pois os alunos têm direitos a tempos e espaços diferentes de aprendizagens, devendo, portanto, ter oportunidades bem planejadas e diversificadas. Ainda segundo a autora (*op. cit.*, 2004) é na construção coletiva que as individualidades serão priorizadas.

Toda essa reorganização do trabalho pedagógico da escola demanda a atuação de um profissional que oriente, acompanhe, organize e promova momentos de reflexão e troca de ideias de forma positiva. Requer, portanto, o trabalho atuante de um coordenador pedagógico que, segundo Silvana Augusto, ainda em entrevista à revista Nova Escola (2006), é “mais do que resolver problemas de emergência e explicar as dificuldades de relacionamento ou aprendizagem dos alunos, seu papel é ajudar na formação dos professores”. Nesse sentido, a formação continuada dos professores constitui um importante momento para que coordenador atue no sentido de articular teoria e prática, o que impediria o desenvolvimento de práticas não fundamentadas.

No que concerne à formação continuada docente, cabe ao coordenador verificar as reais necessidades de cada um deles e buscar a organização e a promoção de estudos, reflexões e discussões que atendam aos interesses do grupo. Além disso, o coordenador pode sugerir a realização de cursos ou convidar pessoal qualificado para participar dos momentos de formação. Iniciativas dessa natureza favorecem um processo de ação-estudo-reflexão-ação capaz de promover a melhoria da qualidade do ensino.

Processos de ação-estudo-reflexão-ação contribuem não só para a reorganização e enriquecimento do trabalho pedagógico da escola, mas também do coordenador pedagógico, uma vez que possibilita a ele:

A) compreensão da realidade da instituição; B) Análise das raízes dos problemas (compreendendo a realidade escolar); C) Elaboração e proposição de formas de intervenção de ação coletiva. Certamente tais pistas, como pontos de partida, são significativas para o trabalho do coordenador pedagógico, porque envolvem a leitura de uma totalidade que prima pela contextualização de todos os elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, bem como das condições em que este se processa, levando também em conta as delimitações da função, mas ao mesmo tempo todas as contribuições que se fazem no cotidiano escolar (Lima e Santos, 2007, p. 87).

Quando questionadas sobre a estrutura física da escola, professoras e coordenadora relatam que a escola pesquisada

não possui salas adequadas para a realização dos projetos interventivos e reforço escolar, é pequena, quente. A sala de informática funciona precariamente. Praticamente o aluno conta só com o trabalho de sala de aula. Às vezes as aulas de reforço são no pátio com o barulho de crianças que lá circulam.

Ao relatar sobre o ambiente escolar, Freitas ressalta que este ambiente não é ingênuo, há um propósito para esta organização:

o ambiente da sala de aula evidencia também a aprendizagem de valores. Confinados em salas de aula, os alunos só têm acesso a um mundo artificializado, através de manuais e livros e, quando muito, a um mundo virtualizado, via Internet. Estão provados da vida real. Não podem por em prática o que estudam. Somente podem tentar mostrar, através de provas ou trabalhos, o que aprenderam (2009, p. 22).

A avaliação formativa favorece, portanto, a aprendizagem dos estudantes e exige uma reorganização do trabalho pedagógico. Exige o repensar da própria estrutura escolar, o que inclui sua estrutura física, seus recursos humanos e materiais, uma vez que constituem aspectos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola. Segundo Villas Boas,

entre os indicadores que têm forte impacto na aprendizagem encontram-se as condições de trabalho das escolas (instalações físicas, recursos didáticos, biblioteca, recursos humanos etc.) o envolvimento dos pais, a formação dos professores, e demais profissionais de educação que atuam na escola e a organização do trabalho pedagógico, incluída, a avaliação (2008, p. 32).

As Diretrizes Pedagógicas do BIA também relatam sobre a importância desta reorganização com os princípios do trabalho pedagógico que orientam o planejamento coletivo na escola com vistas à aprendizagem do aluno, já relatado na fundamentação teórica desta pesquisa: o reagrupamento e o projeto interventivo. São atividades que envolvem novos espaços (salas de aula, informática, salas de reforço e leitura...), que envolvem novos sujeitos (professores para atuar nesses novos espaços).

Augusto (Brasil, 2006) também se refere à extrapolação do espaço da sala de aula, afirmando que há muito que aprender no convívio escolar, sendo o coordenador pedagógico fundamental nesse processo, pois

além do que se passa dentro das quatro paredes da sala de aula, há muito mais a aprender no convívio do coletivo - no parque, no refeitório, na rua, na comunidade. A dinâmica nesses espaços deve ser ritmada pelo coordenador. É preciso lembrar ainda que só quem não está em classe, imerso naquela realidade, é capaz de estranhar. E isso é ótimo! É do estranhamento que surgem bons problemas, o que é muito mais importante do que quando as respostas aparecem prontas (*op. cit.*, 2006).

No caso do DF, cabe ao coordenador pedagógico, junto aos demais componentes da equipe pedagógica das escolas, dar ritmo aos espaços coletivos da escola. Para isso é preciso assegurar a esses sujeitos, especialmente ao coordenador pedagógico, a possibilidade de atuar fora do contexto de sala de aula.

As informações levantadas ao longo da pesquisa indicam que o coordenador pedagógico da escola colaboradora da pesquisa demonstra buscar exercer seu papel de acordo com o que está estabelecido legalmente para o exercício dessa função. A interlocutora declarou, por meio do questionário, que realiza, em parceria com a outra coordenadora pedagógica que a auxilia constantemente, algumas das funções descritas no Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF, tais como: buscar conhecimentos, estudar e repassar o que aprendeu aos professores, articular ações junto à direção e orientar os professores quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

A coordenadora colaboradora do estudo afirmou ainda que, para realizar o seu trabalho, recebe também muitas orientações do CRA de Taguatinga. Como é o seu primeiro ano na função de coordenadora, está aprendendo bastante. Seu contato com os

professores acontece principalmente nas coordenações pedagógicas⁶ coletivas e setorizadas. Além de realizar um projeto de leitura junto com o serviço de orientação educacional e os alunos do 4º e 5º anos. Em outras palavras, a profissional assegurou que busca a efetivação de um trabalho pedagógico de qualidade que muitas vezes é interrompido por substituições que ocorre durante todo o ano. Estas substituições demonstram ser um aspecto negativo do trabalho da coordenadora, causando descontinuidade da articulação da organização do trabalho pedagógico, importante fator para construção de uma escola que promova um ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa foi realizado em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental e buscou compreender o papel do coordenador pedagógico no exercício de suas funções, mais especificamente em relação às influências deste trabalho no processo avaliativo desenvolvido pelos professores em sala de aula.

O caminho percorrido mostrou que a coordenadora e os professores estavam em sintonia na busca de uma construção coletiva do trabalho pedagógico da escola pesquisada. O coordenador, ciente de suas funções e consciente de seu papel no processo formativo dos professores, buscava se apropriar do que não conhecia e, procurava “**repassar**”, com segurança, o que aprendia. No entanto, o trabalho do coordenador pedagógico não se limita a esta prática. Lima e Santos pontuam a necessidade de se sistematizar os olhares,

uma vez considerado o si e o outro no processo do trabalho pedagógico e da vida na escola é oportuno enfatizar que as transformações sociais serão objeto de olhares sistematizados, sobretudo na formação continuada de professores. Percebe-se então uma necessidade de uma nova concepção e olhar sobre a educação mediada pela ação-reflexão-ação no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na sua problematização, enquanto objeto de discussão no espaço coletivo, onde também se aprende a ensinar e se ensina a aprender (2007, p. 88).

⁶ De acordo com a Portaria nº 4, de 21 de janeiro de 2010, as coordenações pedagógicas coletivas devem ser realizadas às quartas-feiras em todas as escolas públicas do DF. Devem participar desses momentos professores e demais educadores da escola. Caracteriza-se como um espaço destinado ao debate, discussões, avaliação e planejamento para o exercício da prática do ensino interdisciplinar, contextualizado e de aprendizagem significativa. As coordenações pedagógicas setorizadas acontecem uma vez por mês e nelas são discutidas atividades específicas desenvolvidas por professores de cada ano escolar em particular com o coordenador pedagógico.

Ciente de que o trabalho do coordenador pedagógico deve ir além do “repasso” de conhecimentos, a coordenadora demonstrou insatisfação ao declarar que se via impedida de exercer plenamente suas atribuições, em especial seu trabalho como formadora, em função das constantes substituições aos professores faltosos que realizava frequentemente.

O estudo aponta a formação continuada como importante aspecto na construção de uma escola de qualidade, indicando o coordenador pedagógico para o papel de formador e de aprendiz ao mesmo tempo, conforme asseveram Lima e Santos (2007, p. 87): “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”. Portanto, a participação do coordenador pedagógico *pode ser apontada como uma grande aliada da prática avaliativa formativa* desenvolvida pelos professores em sala de aula, uma vez que, *por meio da formação continuada*, pode contribuir para a construção de um trabalho que inclua reflexões e discussões sobre o trabalho pedagógico.

Mas o coordenador pedagógico ainda precisa trabalhar no sentido de conquistar o merecido respeito pelo seu papel de aprendiz e formador. Respeito pelo seu tempo de estudo para firmar as orientações descritas em documentos como o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização, visto que são eles que contêm as diretrizes que norteiam a sua função. Suas funções nesses documentos são claras e precisas e não incluem substituições de professores faltosos.

São muitos os caminhos que o coordenador pedagógico pode trilhar nessa direção. Ouso apontar alguns:

- o caminho da aprendizagem pessoal e coletiva. É neste referencial de aprendizagem que os novos caminhos são fundamentados, socializados e refletidos;
- o caminho da formação continuada, procurando articular teoria e prática, considerando que, quando dissociadas, constituem espaços vazios; e

- o caminho da sedução e liderança, afinal implementar mudanças não é tarefa fácil. Para isso é preciso ir além do conhecimento. É preciso ainda envolvimento, motivação, incentivo para a desconstrução de certezas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papyrus Editora, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; PASSOS, L. F. Avaliação Escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, A. D. de.; CARVALHO, A. M. P. de (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. Pioneira Thomson Learning, 2001.

AUGUSTO, S. *Desafios do coordenador pedagógico*. Nova Escola. São Paulo, n.192, maio 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/desafios-coordenador-pedagogico-546602.shtml>>.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. TV Escola. Salto para o futuro. *Coordenação pedagógica em foco: Ano XXII*, Boletim 1. Editora Abril, 2012. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101-CoordenacaoPedagogica.pdf>>.

CHAGAS, A. T. R. *O questionário na pesquisa científica*. Revista Administração On Line, vol 1, nº1. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/22703089/875888180/name/artigo%252Bquestion%2525C3%2525A1rio.pdf>>.

CHUEIRI, M. S. F.. Concepções sobre avaliação escolar. In. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

Distrito Federal (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. *Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, 5ª. Ed – Brasília, 2009.

Distrito Federal (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização*. 2. ed. Brasília. 2012.

Distrito Federal (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. *Calendário escolar 2013*. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/?page_id=1214>.

ESTEBAN, M. T.. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3ª edição DP&A. Rio de Janeiro. 2002.

FREIRE, P.. *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar*. Ed. Olhos D'água. São Paulo. 1997.

FREITAS, L. C. de. *Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FREITAS, L. C. de [et al]. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 (Coleção Fronteiras Educacionais).

GATI, B. A. O Professor e a avaliação em sala de aula. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 27. 2003. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n27/n27a04.pdf>>.

HADJI, C. (2001) p. 20 in CHUERI

LIMA, E. S. Currículo e desenvolvimento humano. In: *Indagações sobre currículo*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>>.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. *O coordenador pedagógico na educação básica – desafios e perspectivas*. Revista de Educação Educere et Educare, Vol. 2 nº 4 jul./dez

2007. p. 77-90. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas.pdf>>.

MARANGON, C.. *José Pacheco e a Escola da Ponte*. Revista Nova Escola. Editora Abril, 2004. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/jose-pacheco-escola-ponte-479055.shtml>>.

MUNDIM, E. D. A. A Estrutura Da Coordenação Pedagógica Na Rede Pública De Ensino Do DF: Um Breve Histórico. In: *A Constituição do Sujeito Coordenador Pedagógico Processos e interações*. Brasília-DF, 2011.

RICHARDSON, R. J. e WAINWRIGHT, D. A. Pesquisa qualitativa crítica e válida. In: Richardson, R.J. (Org.) *Pesquisa Social*. São Paulo: Ed. Atlas, 3a Ed. 1999. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/24496691/a-pesquisa-qualitativa-critica-e-valida>>.

SANTOS, L. L. C. P.; OLIVEIRA, N. H. *O Coordenador Pedagógico no Contexto de Gestão Democrática da Escola*. Minas Gerais. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/247.pdf>.

SOBRINHO, A. F. *O aluno não é mais aquele! E agora professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110:i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento-&catid=195:seb-educacao-basica>.

SOUSA, S. M. Z. L. *Avaliação Escolar*. UFPE/CEAD. São Paulo, s/d.

TORRES, R. M. *Repetência Escolar: Falha do aluno ou Falha do sistema?* Pátio: *Revista Pedagógica*. V.3, n.11, p.8-14. Porto Alegre, jan. 2000.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 17. Ed. Libertad. São Paulo, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. de F.. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 8ª edição. Campinas: Papirus, 2004.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. de F. (org.). *Avaliação Formativa: Práticas inovadoras*. Campinas: Papirus. 2011.

VILLAS BOAS, B. M. de F. A Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização no DF. In: *Estudos de Avaliação Educacional*, v.18, nº 36, janeiro/abril 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-1708--Int.pdf>>.

VILLAS BOAS, B. M. de F.; PEREIRA, M. S.; OLIVEIRA, R. M. da S. e. *Progressão continuada: equívocos e possibilidades*. Texto a ser publicado, 2012.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário 1



QUESTIONÁRIO AO COORDENADOR

Caro coordenador,

Esse questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Pós-graduação em Coordenação Pedagógica da Universidade de Brasília e a sua colaboração é importantíssima. Aqui você encontrará questões relacionadas à avaliação formativa, à prática pedagógica e ao papel do coordenador pedagógico no processo avaliativo escolar.

Trata-se de uma pesquisa, portanto, não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sua opinião sincera. Procure responder todo o questionário, lembrando que não é necessário se identificar e que suas respostas serão mantidas em sigilo.

Desde já agradeço sua contribuição.

- 1) Como coordenador pedagógico, é possível desenvolver as funções de acordo com as funções descritas no Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF? Por quê?

- 2) Quais as principais atividades que você desempenha no dia a dia?

3) Você conhece as funções do coordenador pedagógico contidas no regimento escolar das escolas públicas do DF?

4) Você conhece as Diretrizes Pedagógicas do BIA?

5) Você conhece as concepções de avaliação contidas nas Diretrizes Pedagógicas do BIA?

6) O que você entende por avaliação formativa?

7) Você costuma participar de estudos ou estudar por iniciativa própria sobre avaliação? Em caso afirmativo: você promove estudos sobre avaliação? Poderia comentar?

8) Você orienta/acompanha a avaliação desenvolvida pelos professores em sala de aula? Em caso afirmativo: Como?

Questionário 2



QUESTIONÁRIO ÀS PROFESSORAS

Cara professora,

Esse questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Pós-graduação em Coordenação Pedagógica da Universidade de Brasília e a sua colaboração é importantíssima. Aqui você encontrará questões relacionadas à avaliação formativa, à prática pedagógica e ao papel do coordenador pedagógico no processo avaliativo escolar.

Trata-se de uma pesquisa, portanto, não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sua opinião sincera. Procure responder todo o questionário, lembrando que não é necessário se identificar e que suas respostas serão mantidas em sigilo.

Desde já agradeço sua contribuição.

- 1) O espaço físico de sua escola atende às necessidades de organização de atividades que promovam o avanço das aprendizagens de seus alunos? Caso não atenda, justifique.

- 2) O que você entende por avaliação?

3) Você recebe algum tipo de orientação/atendimento, ou acompanhamento, do coordenador pedagógico relacionado à sua prática avaliativa em sala de aula? Se sim, como é feita(o)?

4) Você acha que o trabalho do coordenador pedagógico influencia de alguma maneira sua prática avaliativa em sala de aula?

5) Que instrumentos/procedimentos você utiliza para avaliar seus alunos?

6) O que você faz a partir dos resultados das avaliações de seus alunos?

7) Como são construídas estas avaliações?

8) Na sua opinião, como o coordenador pedagógico poderia contribuir para a melhoria de sua prática avaliativa?
