



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

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA ESCOLA DE ANOS FINAIS:

Um estudo sobre concepções e práticas docentes

Simone Moura Gonçalves de Lima

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

Brasília (DF), 18 de maio de 2013

Simone Moura Gonçalves de Lima

**PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA
ESCOLA DE ANOS FINAIS:**

Um estudo sobre concepções e práticas docentes

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Professora-orientadora Dra Edileuza Fernandes da Silva e da Professora orientadora Mestre Enilvia Rocha Morato Soares.

TERMO DE APROVAÇÃO

Simone Moura Gonçalves de Lima

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA ESCOLA DE ANOS FINAIS:

Um estudo sobre concepções e práticas docentes

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

Dra Edileuza Fernandes da Silva -
FE/UFSC

(Professora-orientadora)

Mestre Enilvia Rocha Morato Soares –
UnB/SEEDF

(Orientadora)

Profa. Mestre Vânia Leila de Castro Nogueira –
EAFE/SEEDF
(Examinadora externa)

Brasília, 18 de maio de 2013

À minha mãe Rose (in memoriam) que desde sempre compreendeu o lugar que a educação ocupa em minha vida. À minha filha Luisa Antônia que me ensina a cada dia que o mundo pode ser um lugar cheio de amor, alegria, solidariedade e justiça e que me inspira a continuar perseguindo o sonho de que a escola seja assim também.

“O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”.

Mia Couto

RESUMO

O presente estudo buscou analisar o papel ocupado pela avaliação no planejamento e nas práticas pedagógicas de duas professoras que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. A análise se valeu da abordagem qualitativa e o levantamento de dados efetivou-se a partir de procedimentos como a observação de coordenações pedagógicas e de aulas, bem como a realização de entrevistas com as interlocutoras. Verificou-se pressupostos da avaliação formativa presentes nas práticas pedagógicas das docentes pesquisadas e indicativos da existência de uma articulação entre o planejamento e as avaliações por elas desenvolvidas. Entretanto, não se comprovou haver articulação entre o trabalho individual desenvolvido pelas educadoras e os projetos coletivos da escola em que se realizou a pesquisa. O estudo indicou a formação continuada como um elemento que pode contribuir para que as docentes organizem seu trabalho numa perspectiva formativa e a coordenação pedagógica como espaço permanente de formação docente, com condições de promover reflexões e, em consequência, mudanças de concepções e posturas que propiciem aos estudantes melhores condições para o desenvolvimento de suas aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento; Avaliação; Formação Permanente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:.....	11
1.1- A concepção avaliativa na legislação educacional vigente:	11
1.2- Concepções avaliativas no contexto escolar:	13
1.3- O planejamento na organização do trabalho pedagógico:	18
2-METODOLOGIA:	20
2.1- As professoras participantes e a escola onde atuam:	20
2.2- Instrumentos e procedimentos de levantamento de dados:	23
3-COLETA E ANÁLISE DE DADOS:	26
3.1- Breve relato da coleta de dados:	26
3.2 – As categorias de análise:	28
3.2.1-O planejamento e a intencionalidade do trabalho pedagógico:	29
3.2.2-As concepções sobre avaliação e o que revelam as práticas:	34
3.2.3-Formação continuada e novos fazeres pedagógicos:	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44

REFERÊNCIAS	49
APÊNDICE 1:	52
APÊNDICE 2:	53
APÊNDICE 3:	54

INTRODUÇÃO

Minha trajetória como aluna de escola pública me colocou em contato com educadoras e educadores comprometidos com um trabalho que estimulasse os alunos a compreender e a refletir sobre as desigualdades sociais brasileiras. Éramos incentivados a desenvolver um posicionamento consciente de luta por melhores condições de vida e de trabalho visando superar essas injustiças. Por isso escolhi estudar História e decidi que me manteria numa instituição pública. Assim fiz: ingressei no curso de História na Universidade Federal de Minas Gerais e o concluí na Universidade de Brasília.

Mais tarde, já como educadora na rede pública de ensino do Distrito Federal, mantive o posicionamento claro de buscar contribuir para relações mais justas e democráticas no ambiente escolar, na perspectiva da formação de sujeitos críticos e engajados na superação das desigualdades sociais. Por isso, sempre procurei orientar minhas ações pedagógicas para promover as aprendizagens de todos em sala de aula.

Entretanto, logo notei que, no contexto escolar, o modo como a avaliação costumava ser realizada nem sempre contribuía para o alcance desse objetivo. A avaliação servia mais como um instrumento de punição, marcando muito claramente aqueles que se mantinham na escola à margem das aprendizagens. Os pressupostos da avaliação formativa, discutidos no espaço de formação na universidade, não se concretizavam na escola, onde as práticas mais comuns ainda promoviam a classificação e exclusão de muitos estudantes do processo educativo.

Sendo assim, gradativamente fui desenvolvendo a reflexão sobre como a avaliação escolar poderia ser desenvolvida para atender ao objetivo de promover as aprendizagens de todos os alunos. Neste contexto, a partir do foco escolhido nesta formação, que é a avaliação, senti a necessidade de buscar responder à questão: *que papel ocupa a avaliação no planejamento e na prática pedagógica de uma professora de Inglês do 9º ano e outra de Português do 6º ano de escolaridade do ensino fundamental?*

Desse modo, elegi como objetivo geral do estudo analisar o papel ocupado pela avaliação no planejamento e na prática pedagógica de uma professora de

Inglês do 9º ano e outra de Português do 6º ano de escolaridade de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal.

E como objetivos específicos os seguintes:

- Analisar o planejamento pedagógico das professoras participantes da pesquisa;
- Conhecer as concepções das professoras colaboradoras do estudo sobre avaliação, relacionando-as com suas práticas pedagógicas;
- Apontar fatores que possam estar obstaculizando a prática de uma avaliação formativa por parte das professoras pesquisadas.

Em seguida, discorrerei a respeito dos elementos teóricos que fundamentaram a elaboração deste estudo.

1-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

“Trabalhando o sal
Pra ver a mulher se vestir
E ao chegar em casa
Encontrar a família a sorrir
Filho vir da escola
Problema maior é o de estudar
Que é pra não ter meu trabalho
E vida de gente levar”

(Canção do Sal – Milton Nascimento e Fernando Brant)

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos que darão embasamento a este trabalho de pesquisa. Ele está subdividido em três partes. A primeira discorre sobre a concepção de avaliação presente na legislação educacional vigente. A segunda aborda o histórico das concepções avaliativas no contexto escolar e sua relação com as práticas educativas. E a terceira apresenta a importância do planejamento na organização do trabalho pedagógico.

O trecho da letra da canção acima demonstra um sonho que a educação escolar pode representar para muitas famílias pobres do nosso país: a possibilidade de melhoria das condições de vida, de trabalho e de oportunidades para seus filhos. Entretanto, os estudos até agora analisados e descritos a seguir demonstram que as concepções e práticas dos professores indicam muito mais a permanência das desigualdades sociais dentro do contexto escolar do que o esforço de superação das mesmas.

1.1- A concepção avaliativa na legislação educacional vigente:

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n.9394/96, estabelece em seu **Art. 24**, inciso **V**, alínea **a**, que o desempenho dos alunos será verificado através de uma “avaliação contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, o que indica a aplicação dos preceitos da avaliação formativa nas práticas pedagógicas das escolas públicas brasileiras.

No **Regimento Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**, a avaliação formativa se apresenta como orientação para a organização do trabalho pedagógico. Em seu **Art. 136** fica normatizada a operacionalização dos critérios avaliativos previstos na LDB: “avaliação formativa, contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos do desempenho do aluno”. (2006, p.58)

O **Art. 143** desse mesmo documento defende o desenvolvimento da avaliação formativa “envolvendo as dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora e social no processo avaliativo do aluno” (2006, p.61).

Assim, a legislação vigente garante a possibilidade de superação da avaliação somativa e classificatória, que reduz o processo de ensino à aquisição de notas e favorece as desigualdades sociais, promovendo o fracasso escolar de muitos alunos, defendendo a avaliação formativa que traz em seu cerne a preocupação com o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento pelo estudante, assegurando ao aluno seu papel de sujeito no processo educativo.

Entretanto, o estabelecimento de normas legais, por si só, não garante a operacionalização das leis e normas promulgadas. O documento que contém as **Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica da SEDF** confirma esse pressuposto quando coloca em foco o desafio de se trazer para a prática educativa a concepção formativa de avaliação (2008, p.13). Verifica-se, ainda, o distanciamento existente entre o discurso dos educadores e suas práticas pedagógicas. Afinal, ao defendermos a qualidade da educação pública e a garantia de aprendizagem para os estudantes precisamos avaliar em que medida nossas práticas educativas e avaliativas estão apoiando esse discurso.

O estudo de Freitas (2012, p.144) contribuirá nesse sentido, uma vez que aborda o assunto afirmando que “o exame da avaliação permite desvelar os

objetivos reais da escola e não somente os proclamados”. O que significa que é necessário que o professor compreenda qual é a função social da escola e em que medida ela está reproduzindo ou contribuindo para o cumprimento desse papel e, em consequência, para a superação das relações sociais existentes.

1.2- Concepções avaliativas no contexto escolar:

Analisar a relação entre as concepções pedagógicas e as práticas avaliativas dos professores requer considerar as quatro categorias referentes à avaliação escolar estabelecidas por Chueiri (2008).

Uma delas diz respeito à “Pedagogia do Exame”. A autora (idem) define essa concepção avaliativa referindo-se às práticas de avaliação ocorridas nas primeiras escolas religiosas brasileiras desde o século XVI. Entre seus pressupostos estão a competição e a meritocracia, ou seja, privilégios sociais podem ser alcançados por aqueles que se esforçam e se destacam nos exames. Este modelo excluiu do processo educativo a maioria da população brasileira. A limitação principal de tal concepção é que o exame escolar não corresponde a uma avaliação do processo de aprendizagem. O aluno “decora” fórmulas e aprende a responder a determinados tipos de questões, mas não necessariamente constrói conhecimentos a partir de habilidades e competências requeridas em uma proposta curricular básica.

Chueiri (2008) destaca ainda a “Concepção Pedagógica Tecnicista”, segundo a qual o nível de aprendizagem dos alunos poderia ser medido a partir de testes psicológicos comportamentais. Esta concepção teve início nos Estados Unidos através de estudos de Thorndike (1932). Um grande problema decorrente desta concepção está em se confundir avaliação e mensuração. O enfoque da quantificação da aprendizagem levou a maioria dos educadores e dos próprios alunos e familiares a focalizarem mais as notas do que o próprio processo de aprendizagem. A prova objetiva tornou-se, assim, o instrumento avaliativo principal deste modelo conceitual.

A terceira concepção pedagógica apresentada por Chueiri (2008) é aquela em que coexistem a proposta avaliativa somativa e a formativa, ainda muito presentes nas ações dos educadores brasileiros nas últimas décadas. A autora

identifica na análise de Perrenoud (1999) esse movimento de lógicas distintas que se apresentam nas práticas educativas: são opostas, mas não se excluem. Isso significa que apesar da avaliação formativa já estar garantida nos dispositivos legais (LDB, Regimento Escolar da SEDF e Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica da SEDF), o modelo avaliativo de classificação e exclusão permanece existindo na prática pedagógica de muitos professores.

Por fim, a autora (CHUERI, 2008) apresenta a “Concepção da Avaliação Qualitativa”. Desenvolvida a partir da década de 1960, surge como crítica às concepções tecnicista e quantitativa da avaliação da aprendizagem. Como proposta alternativa aos modelos anteriores, a autora apresenta esta modalidade a partir dos estudos de Saul (1988) quando afirma que uma avaliação emancipatória desenvolve a partir de uma perspectiva democrática, de criação coletiva e de pesquisa participante (CHUEIRI, 2008, p. 59). Isso representa um avanço para a avaliação escolar, entretanto, “ainda não é suficiente para a reconstrução global da práxis avaliativa” (CHUERI, 2008, p.60) porque não dispensa a análise quantitativa no processo. Se não houver um rompimento do paradigma classificatório da avaliação, estaremos ainda nos remontando a reformas e a inovações, mas não em verdadeiras transformações das relações pedagógicas.

Este breve histórico assinala que o educador desvela suas concepções pedagógicas através de suas práticas avaliativas, conforme assinala Chueiri: “como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais”. (2008, p.51).

O estudo de Villas Boas (2008) pode contribuir nesse sentido quando avalia a permanência da avaliação classificatória, seletiva e excludente nos fazeres pedagógicos de muitos educadores e propõe a mudança de paradigmas na educação e no cotidiano escolar através da avaliação desenvolvida a partir de pressupostos formativos.

A autora supramencionada informa ainda que as questões da permanência da reprovação e da repetência indicam a seletividade como sendo a função social da escola. Ou seja, no cotidiano escolar se observa que há um grupo de alunos que

aprende, avança nos estudos e se encaminha para os postos de trabalho mais nobres na sociedade; mas há outro grupo que “passa por caminhos tortuosos, demora mais tempo na escola, nem sempre consegue aprender e, conseqüentemente, dirige-se a ocupações menos nobres” (VILLAS BOAS, 2008, p.115). Assim, a escola endossa e promove em seus espaços as desigualdades presentes na sociedade capitalista.

Propondo então que se vire a escola do avesso por meio da avaliação, Villas Boas descreve os elementos capazes de modificarem a organização do trabalho pedagógico de modo a promoverem mudanças estruturais na educação. Entre estes elementos, a autora aponta a necessidade de “colocá-la (a avaliação) a serviço da aprendizagem do aluno, formando-o para ser protagonista do processo de aprendizagem e tornar-se um cidadão crítico, questionador e curioso”. (VILLAS BOAS, 2008, p. 136)

Em contraposição a um sistema educativo e avaliativo que promove a fragmentação do conhecimento e a passividade do estudante frente a ele, a avaliação formativa se apresenta como recurso pedagógico com condições de promover aprendizagens significativas e de instrumentalizar o aluno na construção do seu próprio conhecimento, sob a mediação do professor. Assim, alunos e professores se posicionam politicamente e se engajam na superação das desigualdades sociais, adotando posturas políticas que contribuam nesse sentido. Esta proposta pedagógica se coloca como uma opção que pode contribuir para a construção de uma educação pública e verdadeiramente democrática, incluindo especialmente aqueles que se encontram nas classes populares.

Vale destacar ainda a importância da adesão dos educadores aos pressupostos da avaliação formativa por meio da discussão e reflexão em espaços de formação, evidenciando que decretos, legislações ou planos de governo não são suficientes para modificar concepções e práticas dos professores. Esse tipo de mudança “começa é na escola mesmo” (VILLAS BOAS, 2008, p.139).

O conceito de avaliação formativa também está presente nos trabalhos de Hoffmann (2009; 2011) chamado pela autora de avaliação mediadora. Hoffman (2009) defende os princípios da teoria construtivista de Piaget e da teoria

sociointeracionista de Vygotsky. Tais princípios estarão também presentes neste estudo.

Resumidamente, a contribuição da teoria de Piaget para se entender o processo de aprendizagem está na afirmação de que o conhecimento não é dado como algo terminado, mas que se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social (HOFFMANN, 2009, p.44).

Numa análise dos principais pressupostos teóricos de Vygotsky, Oliveira (2006) apresenta a definição de aprendizagem como sendo “um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas” (p. 57). Por isso, esse fenômeno se realiza na interação com o outro, acontecendo por meio da internalização de um processo de troca coletivo.

A apresentação destes conceitos é importante porque os dois teóricos apontam para a essencialidade da mediação e da interação na construção do conhecimento (HOFFMANN, 2009, p.76), prática requerida em um processo avaliativo de caráter formativo. É fundamental para o trabalho pedagógico garantir a aprendizagem, assim como o é compreender o processo de desenvolvimento humano em suas diferentes fases: infância, adolescência e fase adulta. O foco do seu trabalho está em se promover a aprendizagem de todos os alunos, respeitando os ritmos, as possibilidades e as limitações de cada estudante. Nesse contexto, a avaliação formativa ocupa papel fundamental por possibilitar conhecer o estágio de desenvolvimento dos estudantes e reorientar sua prática no sentido de favorecer o avanço de suas aprendizagens.

Hoffmann não defende uma ruptura radical no paradigma da educação através da avaliação, mas acredita em mudanças de concepções e práticas entre os docentes a partir das discussões nos espaços escolares:

o grande dilema é que não há como ensinar melhores fazeres em avaliação. Este caminho precisa ser construído por cada um de nós, pelo confronto de ideias, repensando e discutindo, em conjunto, valores, princípios, metodologias. (2009, p. 11)

A mesma autora também faz referência às práticas avaliativas como um ato político, mesmo quando não há tal pretensão por parte do professor. “Tanto as

ações individualizadas, quanto a omissão na discussão dessa questão reforçam a manutenção das desigualdades sociais” (HOFFMANN, 2011, p.91), destacando que a avaliação mediadora é uma prática coletiva e que exige um posicionamento crítico.

É preciso também dar destaque ao estudo de Freitas (2012), uma vez que contribuirá para as análises que constituirão este estudo. Este autor esclarece que a escola capitalista cria uma organização do trabalho pedagógico incompatível com a igualdade de oportunidades de aprendizagens pra todos os alunos dentro da sala de aula. Isso acontece porque o trabalho pedagógico “toma como ponto de partida referencial estranho ao aluno, homogeniza o processo didático e os tempos de aprendizagem” (p.251). A partir daí a qualidade na educação passa a ser privilégio de um grupo, transferindo-se a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar para o próprio aluno, com base na perversa ideologia da meritocracia.

Sendo assim, a escola assume a função social seletiva e, se não houver o que o autor chama de “resistência” por parte dos educadores, a escola continuará traduzindo as desigualdades sociais e econômicas em desigualdades educacionais (FREITAS, 2012, p. 96).

Freitas (2012) apresenta ainda a definição de alienação, considerada importante para a concretização deste estudo. O conceito explicitado pelo autor deriva da teoria marxista que o relaciona ao trabalho pedagógico (p. 106 e 107) explicando que a fragmentação do processo produtivo no sistema capitalista se manifesta na escola quando o professor recebe prontas as propostas pedagógicas, os projetos da instituição, os materiais e os instrumentos de avaliação, sem participar ativamente de sua concepção, tornando-se mero executor.

Quando o educador deixa de planejar integralmente seu trabalho e de socializar seus conhecimentos e experiências, seu trabalho se torna alienante, passando a ocorrer o distanciamento entre seu discurso e suas práticas, dificultando o posicionamento crítico e consciente no sentido de garantir para seus alunos uma educação que de fato seja ética, equitativa e de qualidade.

Para a superação deste quadro, o autor identifica a possibilidade de construção de relações democráticas na escola quando professores e alunos deixarem de incorporar interesses de classes sociais antagônicas (FREITAS, 2012, p.104).

Resta discorrer sobre a importância do planejamento para o processo avaliativo.

1.3- O planejamento na organização do trabalho pedagógico:

Para Vasconcellos (2012), o planejamento deve ser o eixo da organização do trabalho pedagógico (p. 75), porque é um processo contínuo e dinâmico “de reflexão, de tomada de decisão, de colocação em prática e de acompanhamento” (p.80) das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo educador.

O autor aponta para o fato de que muitos professores ainda veem pouca importância na elaboração do planejamento do ensino. Assim como Freitas (2012), Vasconcellos (2012) atribui essa descrença do professor em relação ao planejamento ao processo de alienação que hoje vivencia. Superar esse quadro resgatando a importância do planejamento para a prática educativa escolar requer que o professor se coloque como sujeito do processo educativo planejando com autonomia seu próprio trabalho. (VASCONCELLOS, 2012, p. 39).

Segundo Vasconcellos, o que vai orientar a prática é “a teoria incorporada pelo sujeito” (2012, p.48). O planejamento funciona como uma forma de organizar o pensamento do professor para que sua prática pedagógica esteja imbuída de intencionalidade, garantindo o processo de aprendizagem, a valorização da construção do conhecimento por parte dos alunos e o esclarecimento das questões históricas e políticas que explicam as desigualdades do sistema capitalista.

Vale considerar algumas das finalidades do planejamento de ensino apontadas pelo autor (VASCONCELLOS, 2012, p.61-62):

- possibilitar a reflexão e a resignificação do trabalho;
- favorecer a pesquisa sobre a própria prática;
- resgatar o espaço de criatividade do educador;
- organizar adequadamente o currículo;
- não desperdiçar atividades e oportunidades de aprendizagens;
- resgatar o saber docente, a cultura pedagógica do grupo.

Vasconcellos destaca ainda a necessidade de articulação entre o planejamento de ensino do professor e o planejamento da escola, o projeto político-pedagógico, definindo a importância da superação do isolamento pedagógico para o fortalecimento de ações construídas coletivamente, possibilitando de fato a gestão democrática da escola.

Complementando esta análise, Hoffmann afirma que o planejamento pedagógico está diretamente vinculado ao processo avaliativo, quando as decisões metodológicas tomadas pelo professor estabelecem ou não as condições de aprendizagem. “É no cotidiano da sala de aula que se constitui o acompanhamento individual do alcance das aprendizagens” (2009, p.70).

Sendo assim, o presente estudo pretendeu analisar o papel ocupado pela avaliação no planejamento e nas práticas pedagógicas de duas educadoras de anos finais que atuam em uma escola pública do Distrito Federal. Considerou-se relevante analisar que concepções avaliativas se encontram presentes em seus planejamentos e em suas práticas pedagógicas. Para isso, optou-se pela observação de aulas e de coordenações pedagógicas, além de se realizar entrevistas com as participantes. A próxima seção discorrerá sobre estas questões.

2-METODOLOGIA:

Este capítulo aborda como a pesquisa foi organizada. Inicialmente apresenta informações referentes às professoras participantes do estudo e as características físicas da escola bem como sua estrutura organizacional. Em seguida, serão explicitados: o tipo de pesquisa e a abordagem utilizada na sua realização, os instrumentos e os procedimentos adotados para o levantamento, organização e análise dos dados obtidos.

2.1- As professoras participantes e a escola onde atuam:

Como este estudo contempla a participação de duas professoras, denominarei uma delas como professora Ana (Inglês) e a outra como professora Bia¹ (Português).

A professora Ana tinha, à época de sua realização, 46 anos de idade. É formada em Letras e tem voltado sua docência ao ensino da Língua Inglesa. Atua como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há 25 anos, trabalhando na escola onde se desenvolveu esta pesquisa há 14 anos. É especialista em Educação Inclusiva e tem participado de vários cursos de formação no ensino de Inglês: apenas no ano de 2012 fez o Public School Teachers' Development Program - PSTDP² - oferecido pela Embaixada dos EUA e um curso pela Casa Thomas Jefferson exclusivo para professores de Inglês. Participou também de um exame nacional sendo classificada para realizar um intercâmbio no mês de janeiro de 2013 na Universidade do Tennessee, cidade de Knoxville, USA, que é uma parceria entre a Comissão Fulbright e a CAPES para a qualificação de professores de Língua Inglesa.

¹ Os nomes são fictícios.

² Trata-se de um programa de aperfeiçoamento para professores brasileiros que atuam em escolas públicas, conhecendo novas metodologias de ensino da língua inglesa desenvolvidas em escolas norte-americanas.

A professora Bia tem 47 anos, possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais e sempre atuou no ensino de Língua Portuguesa. Trabalha na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há 12 anos, mas já atua como professora há mais de 18 anos. Está na escola onde se desenvolveu a pesquisa há dois anos. Possui especialização em Psicopedagogia e é mestranda em Cinema e Práxis da Linguagem de Imagens pelo Departamento de Comunicação da Universidade de Brasília. Concluiu vários cursos de formação do ensino da Língua Portuguesa, como Educação Audiovisual pela EAPE em 2010, Seminário Internacional de Mulheres na Literatura na UnB em 2011 e participou de cursos de formação da EAPE para atuar nas Olimpíadas de Língua Portuguesa em 2009, 2010 e 2012³.

A escolha destas educadoras se justifica pelo fato de terem se mostrado acessíveis e interessadas com a temática deste estudo desde que este foi apresentado ao grupo de professores que trabalha na escola em meados de setembro de 2012.

No caso da professora Ana, o fato ser uma professora que trabalha com o ensino de Inglês também se mostrou relevante porque o ensino dessa disciplina na Rede Pública do Distrito Federal ainda passa por diversas dificuldades: em muitas escolas não é possível disponibilizar uma sala ambiente para que os professores desenvolvam seu trabalho com maior qualidade; faltam recursos de mídia (TV, vídeo, data show, laboratório de informática em funcionamento e softwares educativos) mais propícios ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos da disciplina e a carga horária é, muitas vezes, insuficiente para uma aprendizagem significativa da língua estrangeira por parte dos alunos.

A professora Ana indicou duas turmas de 9º ano para os períodos de observação das aulas. A indicação da docente demonstrou ser adequada uma vez que se trata de um grupo de alunos bem diversificado, sendo que alguns deles já estudavam o idioma inglês há algum tempo, outros só tinham a experiência do contato com o idioma na escola. Uma turma apresentava bom rendimento na

³ EAPE é a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação da SEDF: semestralmente, oferece cursos aos professores e demais servidores. A professora interlocutora deste estudo citou alguns cursos que realizou na instituição, mas não conseguiu lembrar-se dos nomes desses cursos ou localizar os certificados dos mesmos.

maioria dos componentes curriculares, enquanto a outra apresentava problemas de comportamento e de rendimento nas disciplinas em geral. Considera-se importante para esta pesquisa conhecer como a professora orienta seu planejamento e suas ações pedagógicas, incluído sua forma de avaliar, afim de melhor atender às especificidades de cada grupo de alunos.

A professora Bia indicou, por sua vez, uma turma de 6º ano e isso se evidenciou interessante ao estudo porque esses alunos chegam de uma organização didática e metodológica com tempos e espaços de aprendizagem diferente da forma como se encontram organizados os anos finais, demandando uma necessidade de adaptação que muitas vezes se mostra difícil para os alunos e que para garantir o sucesso escolar, a postura pessoal e pedagógica dos professores costuma ser de grande importância.

Quanto à escola, sua escolha se justifica pelo fato da pesquisadora ter atuado nela entre os anos de 2004 e 2009. Por esse motivo, conhecer parte do grupo docente, alguns projetos pedagógicos já desenvolvidos na instituição e ter uma boa relação com os gestores e demais servidores que nela atuam, o que constituiu um facilitador para o levantamento de dados necessários ao trabalho investigativo.

Meu trabalho atual como coordenadora intermediária de anos finais da Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante responsável pelo acompanhamento dos trabalhos realizados nessa escola me permite continuar realizando visitas à instituição e acompanhando algumas de suas reuniões pedagógicas coletivas.

Tenho verificado que esse espaço, nomeado coordenação pedagógica coletiva, não tem sido plenamente aproveitado como deveria, ou seja, como um espaço de reflexões coletivas acerca de concepções e práticas educativas.

Tenho percebido ainda que os resultados das avaliações das aprendizagens dos estudantes nem sempre são considerados para o planejamento do trabalho pedagógico. Daí a necessidade de conhecer e analisar detida e sistematicamente o trabalho pedagógico desenvolvido por duas professoras dessa escola a fim de compreender o papel ocupado pela avaliação no planejamento que realizam e nas práticas que desenvolvem em sala de aula, podendo ainda, desse modo, confirmar ou refutar as inferências anteriormente apresentadas.

A escola localiza-se no Núcleo Bandeirante. Foi inaugurada em 1977 e oferece o Ensino Fundamental de Anos Finais. Seus turnos funcionam das 7h15 às 12h15 e das 13h15 às 18h15. Esta instituição atende a 477 alunos no turno matutino e a 425 alunos no turno vespertino, totalizando 902 alunos. Há 8 (oito) turmas de 6º ano que funcionam no período vespertino, totalizando 225 alunos e 5 (cinco) turmas de 9º ano que funcionam no período matutino, totalizando 167 alunos.

A estrutura física da escola dispõe de 15 (quinze) salas de aula, um laboratório de informática em atividade, um auditório com capacidade para 90 (noventa) pessoas, uma sala de leitura e duas quadras de esportes. No prédio administrativo há duas salas disponibilizadas para os professores, sendo que uma delas é utilizada para as coordenações pedagógicas. Uma sala de mecanografia, uma copa, duas salas para o uso dos gestores, uma sala de secretaria e banheiros masculino e feminino para o uso dos servidores da escola.

A escola ainda possui uma ampla área verde usada como espaço de convivência para os estudantes, um pátio com os banheiros masculino e feminino, uma cantina comercial e uma cantina da própria escola. Há estacionamento interno para o uso dos servidores.

2.2- Instrumentos e procedimentos de levantamento de dados:

Tendo em vista que o foco desta investigação consiste em identificar o papel ocupado pela avaliação no planejamento e na prática pedagógica de duas docentes, faz-se necessário analisar os seus planejamentos pedagógicos, bem como conhecer suas concepções e práticas avaliativas. A fim de viabilizar tais propósitos optou-se pela realização de um estudo de caso, cujos dados serão interpretados a partir de uma abordagem predominantemente qualitativa.

A pesquisa qualitativa permite “um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”, conforme assinala o estudo de Lüdke e André (1986, p. 11). Atende, portanto às expectativas do presente estudo, ou seja, acompanhar a organização do trabalho pedagógico das professoras, bem como as influências da avaliação que realizam sobre seus planejamentos e suas práticas pedagógicas diárias.

Outra característica da pesquisa qualitativa que atende bem aos interesses deste estudo é a “tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.12).

Os procedimentos escolhidos para levantamentos dos dados da pesquisa foram: observação de aulas e de coordenações pedagógicas individuais, análise de documentos de registros das professoras e uma entrevista semiestruturada com cada uma das interlocutoras.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 26), “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Assim, a observação foi um procedimento adotado para este estudo por permitir que se perceba se os resultados das práticas avaliativas das professoras pesquisadas são, de alguma forma, considerados para a planejamento do trabalho pedagógico que desenvolvem.

Observou-se duas coordenações pedagógicas individuais e 05 (cinco) aulas de cada professora interlocutora. Nas coordenações pedagógicas, as observações tiveram como foco principal verificar como as professoras pesquisadas organizam seus planejamentos pedagógicos e se suas avaliações eram consideradas para o replanejamento de estratégias de ensino. (ver Apêndice 1).

Já nas aulas, a observação buscou verificar a prática pedagógica das professoras privilegiando os seguintes aspectos: a operacionalização do planejamento, a preocupação com as aprendizagens de todos os alunos e a avaliação como processo potencializador dessas aprendizagens (ver Apêndice 2).

A entrevista, por sua vez, acrescentou dados à pesquisa por possuir o potencial de favorecer maior interação da pesquisadora e as professoras participantes do estudo, além de possibilitar o levantamento de dados que, contrastados com os obtidos por meio dos demais procedimentos, permitiu imprimir maior rigor e qualidade ao trabalho investigativo.

Optou-se também pela análise de documentos por se tratar de um estudo que procurou relacionar práticas avaliativas e os planejamentos das professoras. Assim, analisar registros no caderno de planejamento da professora e os registros feitos nos diários de classe também constituíram procedimentos para levantamento de dados desta pesquisa.

Para a entrevista semiestruturada, foi elaborado um roteiro com questões baseadas nos objetivos deste estudo (ver Apêndice 3).

A seguir, serão apresentados os dados obtidos por esta pesquisa, bem como a análise de seus resultados.

3-COLETA E ANÁLISE DE DADOS:



Esta tirinha da Mafalda de Quino (2010, p. 59) ilustra muito bem a necessidade de verificar de modo contínuo e sistemático as aprendizagens dos alunos no espaço da sala de aula. A avaliação formativa mostra ser um instrumento eficaz que os educadores têm para verificar se e como seus alunos estão aprendendo e quais são as necessidades individuais de ajustes para que se mantenham avançando no processo de construção do conhecimento.

A coleta de dados para esta pesquisa foi uma etapa que trouxe muitos elementos importantes que contribuíram na busca de respostas para o questionamento feito inicialmente, ou seja, para a verificação do papel ocupado pela avaliação no trabalho e no planejamento pedagógico de duas professoras dos anos finais do ensino fundamental. Conforme já explicado anteriormente, os instrumentos escolhidos foram uma entrevista semiestruturada com cada colaboradora e a observação de aulas e de coordenações pedagógicas.

3.1- Breve relato da coleta de dados:

Como a professora Ana (Inglês) participaria de um curso de aperfeiçoamento nos Estados Unidos entre os dias 11 de janeiro a 16 de fevereiro de 2013, foi sugerido que a entrevista se realizasse antes da viagem e o encontro ocorreu no dia 04 de janeiro desse mesmo ano.

A professora Bia (Língua Portuguesa) sinalizou que a entrevista poderia ser realizada logo no retorno do ano letivo de 2013. Entretanto, alegando compromissos e um breve afastamento por problema de saúde, só foi possível agendar o encontro para o dia 20 de fevereiro.

Quanto às observações das aulas, percebi logo que as duas docentes procuraram escolher horários e turmas que, do seu ponto de vista, poderiam colaborar mais com a pesquisa, por serem turmas mais participativas e com comportamento mais tranquilo. Insisti em acompanhar de 02 (duas) a 03 (três) aulas por turno em dias da semana alternados porque minha disponibilidade de tempo para a coleta dos dados era bem limitada. Como o argumento foi aceito, agendei os dias da semana e compareci nas manhãs combinadas. Acompanhei 05 (cinco) aulas com cada participante, o que aconteceu nos dias 25 e 26/02, 04 e 05/03.

No que diz respeito às observações das coordenações pedagógicas, foi possível combinar o acompanhamento para os dias 25 e 28/02 e 04/03. Meu interesse inicial era de acompanhar as coordenações e conhecer os planejamentos das professoras antes de observar as aulas. Embora meu propósito não tenha sido alcançado em função das dificuldades de agendamento dos encontros, foi possível perceber, por meio das observações, relações entre o proposto no planejamento e o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras em sala de aula. Isso demonstrou haver coerência entre o planejamento e a prática das duas professoras participantes do estudo.

Um aspecto referente às observações das coordenações pedagógicas que merece ser mencionado foi o fato de que a Subsecretaria de Educação Básica da SEDF, por meio das Gerências Regionais de Ensino, passou a promover estudos acerca do Currículo dos Anos Finais (Versão Experimental de 2010) nos horários de coordenação pedagógica. Na escola em que se realizou a pesquisa, as discussões se concentraram nas coordenações pedagógicas de quarta-feira, que são destinadas a discussões e estudos envolvendo todo o grupo de professores. Foi

dada a orientação de que a análise do Currículo deveria acontecer também nas coordenações pedagógicas em que os de professores se reuniam por área de conhecimento (às terças, quintas e sextas-feiras). No entanto, isso não ocorreu nos dias que acompanhei o trabalho das professoras, o que acabou facilitando a coleta de dados úteis para esta pesquisa.

Esta experiência evidenciou a importância de um bom planejamento para que a coleta de dados se realize dentro do prazo disponível. Demonstrou ainda também que um pesquisador depende muito da disponibilidade dos colaboradores e que muitas vezes, mesmo acertando datas e horários, ocorrem imprevistos que podem prejudicar o trabalho investigativo. É preciso encontrar o equilíbrio entre persistir nos propósitos inicialmente estabelecidos e flexibilizar algumas ações planejadas a princípio.

A análise dos registros de planejamento das professoras interlocutoras em seus diários de classe, algo planejado inicialmente, foi inviabilizada pelo atraso da SEDF no envio desses documentos à escola. Elas possuíam apenas registros informais em cadernos ou em listagens provisórias de alunos, material que considerei inapropriado para análise, uma vez que não possuem caráter legal.

3.2 – As categorias de análise:

O material reunido para esta pesquisa indicou a possibilidade de se construir três categorias de análise: o planejamento e a intencionalidade do trabalho pedagógico, as concepções sobre avaliação e o que as práticas revelam e o papel da formação continuada dos educadores na perspectiva do trabalho com a avaliação formativa.

Vale ressaltar que, embora não constitua objetivo desse estudo, a formação docente foi um dado evidenciado por meio das declarações das interlocutoras. Além disso, o referencial teórico adotado na pesquisa também apontou para a importância da formação dos professores para as mudanças nas concepções e práticas avaliativas. Por isso, o papel da formação continuada configura como uma das categorias de análise deste estudo.

3.2.1-O planejamento e a intencionalidade do trabalho pedagógico:

As professoras revelaram considerar importante trabalhar com um planejamento bem definido. A professora Ana possui um caderno para registrar seu planejamento e ali organiza passo a passo cada aula e as atividades que serão desenvolvidas, até mesmo definindo o tempo cronológico de cada uma. A professora Bia, por sua vez, afirma que planeja seu trabalho. No entanto, o que realiza a cada quinze dias, são anotações no próprio livro didático ou organizando, numa pasta, diversas folhas impressas com exercícios e textos. Ela não possui um caderno de registro do seu planejamento.

Foi possível observar que a utilização de um registro do planejamento pode ser muito útil para aperfeiçoar o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, ou replanejar prontamente alguma atividade quando necessário, como por exemplo, quando uma turma se mostra mais agitada e dispersa em uma aula específica. O registro funciona como um instrumento de reflexão sobre a ação docente. Zabalza (2004, p.137) define como “prática reflexiva” essa prática do professor, ao possuir seu registro diário de atividades, podendo revisar o que fez e analisar os pontos fortes e fracos do seu fazer pedagógico. Escrever sobre a prática permite ao professor a apropriação de seu trabalho diário e uma melhor adequação às necessidades dos alunos.

Esta afirmativa pode ser ilustrada por uma situação ocorrida durante uma aula da professora Ana. A turma acabara de retornar de uma aula de Educação Física e os estudantes se mostravam muito agitados e inquietos. A professora, então, fez uma inversão das atividades previstas no planejamento, propondo inicialmente uma breve discussão com uma das temáticas da aula, o que estimulou a atenção e a participação dos alunos. Somente depois a professora encaminhou a atividade que havia sido planejada para o início da aula, ou seja, a resolução de exercícios orais e escritos. É possível afirmar que esta estratégia foi exitosa, pois garantiu que os alunos se concentrassem mais e cumprissem com o proposto inicialmente para aquela aula.

Em uma aula observada da turma do 6º ano com a professora Bia, verificou-se que a docente havia definido que essa aula seria dedicada à resolução de alguns exercícios. Os alunos concluíram a atividade num tempo menor do que o inicialmente previsto. Enquanto a professora procurava em seu material, outra atividade complementar, os alunos ficaram ociosos e isso gerou uma grande agitação da turma e uma desorganização, que até aquele momento não se havia percebido.

As situações descritas nos possibilita perceber o valor do registro do planejamento para aproveitamento do tempo pedagógico e, em consequência, maior qualidade do ensino.

Para os professores de áreas específicas, a maioria sem a formação em magistério, parece pouco importante a elaboração e utilização desse material, ou seja, possuir um caderno de registro de planejamento. Vasconcellos (2012, p. 21) apresenta o resultado de uma pesquisa na qual se identificam algumas razões pelas quais muitos professores revelam ter descrença pelo ato de planejar. São apontadas pelo autor argumentos como: falta de um projeto educativo, falta de perspectiva de mudança, número excessivo de alunos, falta de condições favoráveis ao trabalho, entre outros. Em relação à gestão, para os docentes pesam os aspectos da excessiva formalidade e burocracia e o distanciamento da prática. Por fim, em relação ao sistema de ensino são elencadas alegações como a falta de apoio à escola e ao professor, excesso de exigências legais e falta de participação nas decisões.

Entretanto, o que se verifica é que a ausência do planejamento na prática do professor acaba diminuindo a qualidade do trabalho pedagógico que realiza e isso vai se refletindo nos resultados alcançados nas aprendizagens dos estudantes. Possuir um registro do planejamento pode ser um instrumento muito útil, funcionando como um auxiliar competente para o trabalho cotidiano. E revela o entendimento de que o professor reflete sobre o seu fazer pedagógico e estabelece objetivos claros de onde deseja chegar com seu trabalho, demonstrando preocupação com as aprendizagens.

Vasconcellos defende que o planejamento seja uma “forma de organizar o pensamento do professor tendo em vista a prática pedagógica.” (2012, p.48)

Portanto, se há uma intencionalidade no trabalho pedagógico, se há um desejo de intervenção, um projeto de investigação, “o professor terá interesse em acompanhar, em prever os passos... se não der certo, vai querer saber o porquê, pois está envolvido” (VASCONCELLOS, 2012, p.38).

Essa intencionalidade no trabalho pedagógico do professor é resultado da tomada de consciência de que ele é sujeito do processo educativo (VASCONCELLOS, 2012, p.39). O docente supera a alienação do seu trabalho, deixa de ser um mero executor de programas educacionais e toma para si a responsabilidade de mediar na sala de aula aquelas relações que são reflexo das condições gerais da sociedade, buscando superar desigualdades e competições, incentivando outros valores como a solidariedade e o respeito no processo de construção do conhecimento por parte dos alunos.

Quando planeja seu trabalho, o professor também demonstra ter clareza sobre quem são aqueles para quem ele direciona seu fazer pedagógico. Quem são os alunos? O que pensam? O que esperam da escola? Que tipo de educação o professor deseja oferecer para esses alunos? Ou seja, o sentido no planejamento está em se saber para quem trabalha e quais objetivos se pretende alcançar por meio de sua prática pedagógica. Vasconcellos defende que o primeiro passo do educador seja “no sentido de conhecer a realidade com a qual vai trabalhar. Para isto, inicialmente o professor tem que aprender com seus alunos” (1992, s/n).

Em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, o célebre mestre Paulo Freire defende que, entre os saberes necessários à prática educativa, o educador deve desenvolver a percepção de que os educandos precisam se transformar em “reais sujeitos da construção e reconstrução do saber” (FREIRE, 2011, p.14). Isso será resultado do comprometimento do educador em valorizar a “leitura de mundo” (FREIRE, 2011, p.77) que esses educandos trazem para a escola. Essa primeira leitura é condicionada por sua cultura de classe e revelada através de sua linguagem, mas o educador deve atuar tomando-a como um ponto de partida para que os educandos elaborem novos conceitos e compreendam os fenômenos culturais e sociais ensinados no ambiente escolar. Esta postura estimula nos alunos a curiosidade, o desejo de saber mais, a consciência de si e dos outros, além do interesse em atuarem como cidadãos mais críticos.

Ao planejar, o professor assume uma postura de organização e de reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Ele busca um embasamento teórico, desenvolve uma metodologia de trabalho e passa a atuar diante de sua realidade com clareza em seus posicionamentos, orientando suas ações para alcançar resultados concretos. É o que o Vasconcelos denomina como **Métodos da Práxis Pedagógica** (VASCONCELLOS, 2012, p.35), porque o planejamento se torna um instrumento de trabalho para o professor, passa a ser seu projeto de intervenção na realidade, situando-o como produtor e não mais como mero executor de projetos de outros.

No que se refere às práticas educativas da professora Ana foi possível perceber que, ao levar em conta as características das turmas, o ritmo e as dificuldades mais recorrentes, está orientando de maneira bem consciente seu planejamento para como seus alunos aprendem. O seu planejamento lhe dá maior clareza das possibilidades das intervenções que realiza durante as aulas.

As duas educadoras trabalham com diferentes recursos na preparação das aulas: o livro didático adotado pela escola, outros livros didáticos disponíveis na unidade escolar, obras literárias, músicas, filmes. A diversidade de recursos utilizados pelas docentes revela preocupação em tornar suas aulas em momentos mais favoráveis para a aprendizagem.

Entretanto, não foi possível verificar articulação entre o planejamento individual das professoras e o projeto político-pedagógico da escola. A leitura do documento revelou não haver uma identidade clara daquela escola quanto às concepções de educação que norteiam seu trabalho, ou seja, as percepções do grupo a esse respeito não estão bem definidas. O projeto político-pedagógico da instituição dá ênfase aos eventos que fazem parte do calendário escolar, mas não aborda de modo preciso o cunho pedagógico de suas ações. Observou-se ainda, que o documento não ficava disponível para consulta na sala de coordenação e em nenhum momento das entrevistas ele foi citado como um elemento de apoio para o trabalho pedagógico das professoras. Isso parece indicar a existência de certo individualismo de ações, ou seja, as práticas coletivas ainda não demonstram estar fortalecidas naquele espaço educativo.

Sobre esta questão, Veiga (2003, p. 279) defende que a elaboração do projeto político-pedagógico seja uma ação consciente, organizada e coletiva. Desse modo, o projeto pode contribuir para romper com o isolamento dos diferentes segmentos. A tendência é que os professores deixem de trabalhar sozinhos, os gestores deixem de trabalhar isoladamente. Todos: gestores, coordenadores, professores, famílias, servidores podem passar a articular suas ações em prol do sucesso de um projeto coletivo. A escola constrói, assim, uma identidade própria, os projetos pedagógicos deixam de ser apenas do professor A ou B e passam a ser da instituição. Ampliam-se as chances de que, quem chega à escola sinta a necessidade de conhecer sua proposta, a fim de adequar seu trabalho a ela. Quando todos participam da construção do projeto político-pedagógico, tendem a assumir o compromisso com seu acompanhamento e com seus resultados. As fragilidades, os erros passam a ser compartilhados e não apontados como sendo resultado do trabalho de uma parte do grupo. Todos passam a ser corresponsáveis pelo sucesso das metas propostas.

O mesmo ocorreu em relação ao Currículo Experimental dos Anos Finais (2010). Os currículos devem organizar conhecimentos, culturas, valores, artes a que todos têm direito de conhecer. A proposta curricular vigente até então na SEDF não apareceu entre os recursos que as professoras utilizavam para planejar seu trabalho pedagógico. Quando o currículo norteia o trabalho pedagógico de uma escola, é possível ampliar as possibilidades de maior qualidade nas ações e nos resultados alcançados porque a articulação entre as áreas do conhecimento demonstra ser mais viável e isso pode favorecer uma perspectiva formativa no trabalho pedagógico. Observou-se que este documento norteador do trabalho pedagógico ainda tem pouco discutido na escola em que desenvolveu esta pesquisa.

A possibilidade de acompanhar por um tempo maior o trabalho das professoras nos horários de coordenação poderia conduzir à percepção de uma articulação, mesmo que parcial, do planejamento individual das docentes com o projeto da instituição ou mesmo perceber a preocupação em utilizar o currículo como eixo do trabalho pedagógico. Considerando a escassez de tempo de realização desse estudo, que impossibilitou o alcance de tal propósito, fica como sugestão para outros trabalhos investigativos.

3.2.2-As concepções sobre avaliação e o que revelam as práticas:

É interessante iniciar esta consideração apontando como as professoras colaboradoras do estudo definiram avaliação da aprendizagem:

“Avaliar é uma maneira de ver no outro aquilo que ensinei. É o que vai me dar subsídios para continuar trabalhando” (professora Ana).

“Avaliar é um meio de diagnosticar o nível e as precariedades que o aluno apresenta e se há necessidade e onde fazer as intervenções” (professora Bia).

As definições expressam uma ideia de continuidade. É interessante começar a análise por este ponto. A avaliação formativa apresenta esta perspectiva de continuidade no processo educativo. Segundo Hoffmann ela deve deixar de ser um momento terminal para “se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento” (2009, p.19).

A autora supramencionada defende que o professor deve refletir sobre a produção de conhecimento do aluno, “favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder e construindo novos saberes junto com os alunos” (HOFFMANN, 2009, p. 63). Quando o professor acredita que seus alunos são sujeitos do processo de construção do próprio conhecimento, ele passa a direcionar suas ações para que, a partir de suas vivências, esses alunos comecem a construir novos conceitos, novos saberes.

Foi possível observar em uma das aulas da professora Ana esta intencionalidade no trabalho pedagógico. Para trabalhar o tema da aula, a professora passou a incentivar que os alunos relatassem suas experiências. Pacientemente, a professora ouviu os que desejaram se manifestar e incentivou os demais a escutarem. Isso promoveu um clima de envolvimento e curiosidade. A seguir, partindo do uso de imagens do livro didático, a professora esclareceu o tema que seria desenvolvido e solicitando sempre a participação, discutiu as diferenças culturais entre brasileiros e norte-americanos no que se refere aos hábitos alimentares: pediu que exemplos fossem dados a partir das observações que os alunos já haviam visto através de filmes, documentários ou reportagens.

Depois dessa introdução, a professora passou a apresentar os elementos de linguagem em inglês que deveriam ser trabalhados naquela aula. Os alunos demonstraram maior interesse em produzir o que era solicitado como atividades iniciais do livro didático. Fazendo perguntas, a professora estimulou os alunos a pensarem sobre o tema e a formularem suas próprias opiniões.

Outro elemento que chamou a atenção foi a organização espacial da sala. A professora não trabalha com os alunos em fileiras de carteiras, antes, um semicírculo é formado, o que favorece muito a comunicação e a interação entre a professora e os alunos. Observou-se que, desse modo, os estudantes se sentem muito à vontade para falar e treinar suas pronúncias, porque o tempo todo são incentivados para isso. Existe uma movimentação constante da professora em sala de aula e a preocupação em manter contato visual com todos. Ela facilmente identifica os que se dispersam ou demonstram pouco interesse com as atividades. Apesar de ser uma turma grande, havia 38 (trinta e oito) alunos, a professora conseguiu acompanhar bem o desenvolvimento das atividades. Os últimos minutos da aula foram reservados a uma avaliação: o que aprenderam naquela aula, como se sentiram, como podem melhorar sua participação. Uma conversa breve e informal, mas altamente produtiva porque serviu como orientação para o planejamento das aulas seguintes.

A professora percebeu o interesse de alguns alunos no tema dos distúrbios alimentares e prontamente se comprometeu em preparar uma aula para que lessem e conversassem mais sobre o tema. Na coordenação, a professora começou a planejar uma atividade pedagógica que envolvesse também a professora de Ciências e a de Educação Física na abordagem do tema dos distúrbios alimentares. Uma interessante tentativa de desenvolver um projeto interdisciplinar a partir do interesse demonstrado pelos estudantes. As colegas se prontificaram em elaborar o projeto.

Apesar de definir a avaliação como uma ação que busca verificar o que foi ensinado pelo professor, a prática da professora Ana evidencia preocupação com as aprendizagens, quando favorece em sala de aula o diálogo, a troca de experiências, a construção de novos saberes a partir da valorização das vivências dos alunos. Esta perspectiva de trabalho coaduna com uma prática avaliativa de caráter formativo.

A professora Bia apresentou seu entendimento sobre avaliação declarando sua preocupação em identificar o que os alunos já sabem e o que precisam aprender. Por meio das observações foi possível perceber que as ações pedagógicas iniciais da professora confirmaram sua preocupação em diagnosticar as aprendizagens já construídas pelos estudantes. Foram aplicados alguns exercícios avaliativos durante duas aulas. Os alunos desenvolveram as atividades muito tranquilamente, trocando algumas informações com colegas e solicitando a ajuda da professora quando encontravam dificuldades. A professora se movimentou pela sala de aula, ouviu atentamente as dúvidas sobre como responder às questões, considerando-as como dúvidas da turma e se dirigindo a todos para respondê-las. Talvez pelo fato de não se sentirem constrangidos e diminuídos pelo não-saber, os alunos procuravam esclarecer as dúvidas e motivados a responder os exercícios avaliativos.

No período de coordenação anterior à aula, a professora buscou materiais que pudessem auxiliá-la na identificação de dificuldades que os alunos pudessem ter na produção de textos, na sua inferência e na estruturação da linguagem. Elaborou uma avaliação diagnóstica e expressou que, a partir dos resultados, pretendia orientar seu planejamento para as aulas seguintes. A professora expressou que “não há como avaliar o aluno, se após a avaliação a intervenção na área⁴ e no nível necessário não forem feitos”. Compreende-se daí que a professora Bia espera possuir dados que possam nortear suas ações pedagógicas fazendo intervenções naqueles conteúdos em que fiquem evidentes as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Esta postura revela o comprometimento da professora em favorecer as aprendizagens dos alunos. Preocupação maior do que meramente cumprir a matriz curricular do 6º ano, deve ser a de resolver as deficiências que porventura os alunos apresentem. Quando essa preocupação se evidencia cotidianamente o ambiente favorável às aprendizagens é mantido e naturalmente há avanço no processo de construção de conhecimentos.

⁴ A professora explicou a utilização do termo “área” como uma referência ao conteúdo ministrado por ela.

Ao serem questionadas sobre como avaliam as aprendizagens, as professoras declararam que todas as atividades que realizam com os alunos fazem parte da avaliação, são atividades escritas e orais, individuais ou coletivas. Essa é uma prática característica de um processo avaliativo formativo, uma vez que, o que se espera da educação escolar é que o aluno vá, cotidianamente, produzindo e construindo suas aprendizagens com a mediação do professor. A avaliação formativa se insere nesse contexto, permitindo que se construa um processo de interação entre o educador e o educando, onde se configure uma aprendizagem mútua. Hoffmann defende esse pressuposto afirmando que a avaliação consiste na “reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento” (2009, p. 17).

Ao conceituarem a avaliação, as professoras demonstram a compreensão de que o processo é do educador para com os educandos. Entretanto, de acordo com os exemplos descritos, ao avaliar a aula com a participação dos alunos ou ao considerar suas necessidades para o planejamento do seu trabalho, as professoras revelaram em sua prática pedagógica que sua maneira de avaliar também representa aprendizagem para elas próprias.

Em conformidade com estas colocações, Villas Boas defende que a avaliação formativa deve promover

a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos. Despe-se do autoritarismo e do caráter seletivo e excludente da avaliação classificatória (VILLAS BOAS, 2009, p.33).

O presente estudo confirmou a existência de ações, mesmo que individualizadas, com o intuito de promover a avaliação formativa no espaço de uma escola pública de anos finais do ensino fundamental. Entretanto, é preciso superar as iniciativas individuais em prol de ações coletivas, articuladas dentro da escola para que a avaliação atenda à função formativa. É o que Villas Boas define como “cultura avaliativa” no ambiente escolar (VILLAS BOAS, 2009, p. 139). Todos os sujeitos atuantes no ambiente escolar: gestores, coordenadores, orientadores, professores, alunos, famílias, devem participar da organização do trabalho pedagógico com a intencionalidade de promover a avaliação formativa. Através da

discussão e da reflexão sobre as práticas educativas nos espaços de formação das coordenações pedagógicas, o grupo avalia os processos e os resultados. Assim, a escola garante sua autonomia, valoriza o trabalho dos educadores e trabalha em prol do objetivo maior deste esforço coletivo, que é a aprendizagem dos alunos.

Quando a equipe pedagógica da escola, incluindo seus gestores, assume o compromisso de acompanhar de modo permanente as aprendizagens dos estudantes, os projetos interventivos são elaborados coletivamente a partir dos diagnósticos realizados no início e durante todo o ano letivo. Gradativamente, as ações pedagógicas são planejadas e executadas e, num trabalho permanente de avaliação, os ajustes são feitos para que se alcance o resultado esperado, ou seja, obtém-se sucesso na educação escolar. Não para parte dos alunos, mas para todos eles.

A falta de articulação coletiva na organização do trabalho pedagógico na escola em que se desenvolveu a pesquisa pode ter influenciado na declaração que as professoras colaboradoras fizeram sobre a possibilidade de garantir a aprendizagem de todos os alunos. A professora Ana declarou que é possível garantir as aprendizagens de uma parte dos alunos. “Há aqueles que reprovam em muitas disciplinas, que se desinteressam pelos estudos de maneira geral”. A professora Bia assinalou que hoje há condições externas ao trabalho do professor que dificultam o propósito de ensinar a todos os estudantes, tais como o grande número de alunos por turma e a ausência de estudos sobre avaliação nas coordenações pedagógicas para garantir aprendizagens significativas. Portanto, o trabalho individualizado, o isolamento pedagógico, pode limitar os resultados do trabalho na perspectiva da avaliação formativa. Se a escola como um todo se envolve neste propósito, são maiores as chances de que os sujeitos passem a confiar e invistam no propósito de possibilitar a aprendizagem de todos.

Os dispositivos legais já contemplam a mudança de paradigma da avaliação para a educação pública no Distrito Federal. O desafio posto é torná-lo realidade dentro das escolas na prática docente.

Enfrentar este desafio é refletir sobre o modelo de sociedade e de escola pública que temos hoje. Nesse sentido, o estudo de Freitas aponta para o fato de que “a escola capitalista cria uma organização do trabalho escolar incompatível com

o tratamento igualitário” (2012, p. 251). Então, para mudar a avaliação de fato será preciso alterar grandemente as relações sociais e econômicas hoje presentes em nossa sociedade. Como crítico severo do modelo econômico capitalista, Freitas desnuda suas contradições e esclarece suas influências no ambiente escolar. O autor vai além, ao afirmar que se o professor não refletir sobre suas práticas, estará alienado e servindo como mero reprodutor das desigualdades sociais dentro da escola, quando permite que muitos alunos permaneçam na escola sem aprender, marginalizados e fadados a assumirem papéis sociais de subordinação e exploração.

Um dos caminhos apontados pelo autor para a superação dessa realidade é que o educador entenda os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico em uma sociedade capitalista e lute contra eles (FREITAS, 2012, p. 96). O educador pode “desconstruir, na prática, o uso da avaliação como elemento de exclusão social” (FREITAS, 2012, p. 263). Isso envolve a participação do professor na gestão da escola, sua aproximação com seus alunos, compreendendo sua realidade e suas dificuldades para intervir naquilo em que precisam para retomar seu percurso de aprendizagem.

As declarações das professoras participantes não evidenciaram possuir essa percepção em relação às influências do meio social em relação ao modo como avaliam. Contudo, evidenciaram em suas práticas, possuir a sensibilidade para com as necessidades dos seus estudantes e o desejo de agirem em prol do progresso de suas aprendizagens.

Um dos objetivos desta pesquisa consiste em apontar fatores que poderiam estar dificultando a prática da avaliação formativa por parte das professoras participantes. Os dados coletados demonstraram que as professoras desenvolviam um trabalho com objetivos formativos. E, conforme será desenvolvido a seguir, a participação dessas docentes em espaços de formação continuada propiciou que a avaliação formativa marcasse suas práticas em sala de aula.

3.2.3-Formação continuada e novos fazeres pedagógicos:

A reflexão sobre a prática pedagógica é um exercício importante para que o professor identifique as fragilidades e potencialidades do seu trabalho, assim como as possibilidades para imprimir maior qualidade ao seu fazer pedagógico, alcançando melhores resultados no ensino dos estudantes. Nesse sentido, Villas Boas declara que “um dos indicadores que exercem grande influência sobre a organização do trabalho pedagógico que acolha a avaliação formativa é a formação do professor” (2009, p.34).

Os espaços de formação continuada buscados pelas professoras participantes deste estudo parecem ter contribuído para que suas práticas se voltassem ao compromisso com as aprendizagens dos estudantes, num esforço cotidiano de acompanhamento e de avaliação da construção de conhecimentos em sala de aula.

A professora Ana declarou que, em seu período inicial de formação, a graduação, teve poucas oportunidades de refletir sobre a avaliação. Já a professora Bia afirmou que, apesar de ter estudado sobre avaliação na universidade, o que estudou “*está fora da prática atual, já perdeu o sentido*”.

Um elemento interessante do perfil profissional das duas colaboradoras é possuírem especialização na área de educação e permanecerem em processo de formação. As duas professoras participaram de cursos de formação em serviço nos dois últimos anos, o que indica preocupação em buscar aprimorar suas práticas pedagógicas. Numa entrevista concedida à Revista Nova Escola (2001, n.142), Antonio Nóvoa declarou que “só a reflexão sistemática continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática”. A perspectiva formativa na prática avaliativa das docentes pesquisadas indica ser resultante das reflexões promovidas em espaços de formação que buscaram ao longo de sua trajetória profissional, como demonstram as declarações a seguir:

Com o curso aprendi a trabalhar com portfólios. Realizamos diferentes tipos de avaliação e aprendemos como aplicá-las. Fizemos o JOURNAL, que é uma espécie de diário das experiências educativas, um exercício de escrita e reescrita, fazendo comentários e lendo os comentários dos outros colegas. Pretendo levar isso para o meu trabalho com os alunos. Vou aplica-lo assim: nos cinco minutos finais da aula vou propor que o aluno escreva o que achou da aula, do que foi estudado. Isso é um tipo de avaliação. A gente vai acompanhando o que eles aprendem e como estão se sentindo... (professora Ana).

Durante os cursos, especialmente no Gestar, recebi muito material interessante. Trocamos experiências ricas e isso me deu oportunidade de utilizar esse conhecimento em sala de aula. Foi de grande ajuda. Recomendo. (professora Bia).

Nóvoa destaca que “o aprender contínuo é essencial em nossa profissão” (NOVA ESCOLA, 2001, n.142) e ressalta que a aprendizagem permanente se concentra em dois pilares: na formação individual e na formação coletiva que se desenvolve na escola, vista como um ambiente de crescimento profissional permanente (idem). Para tanto, a escola precisa ser um local onde seus profissionais possam usufruir de momentos específicos de reflexão compartilhada. As práticas educativas eficazes se desenvolvem na troca de saberes, na busca por referencial teórico e metodológico contextualizado na realidade de cada comunidade escolar.

O espaço da coordenação pedagógica garantido na carga horária de trabalho dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, através da chamada Jornada Ampliada, foi uma conquista de muitos anos de luta dos trabalhadores em educação. Atualmente suas orientações estão especificadas na Portaria nº 29, de 29 de janeiro de 2013⁵, que dispõe sobre a escolha de turmas e o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica local. Segundo o referido documento, são destinadas aos professores regentes que atuam 40 (quarenta) horas, no turno diurno, no Ensino Fundamental Série/Anos Finais e no Ensino Médio, 15 (quinze) horas semanais para a coordenação pedagógica distribuídas nos dias na semana, conforme especificado abaixo:

- a) as quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na unidade escolar;
- b) as terças-feiras destinadas à coordenação coletiva dos professores da área de Ciências da Natureza e de Matemática;
- c) as quintas-feiras destinadas à coordenação coletiva dos professores da área de Linguagens;
- d) as sextas-feiras destinadas à coordenação coletiva dos professores da área de Ciências Humanas;

⁵ Portaria da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, publicada no DODF n.26, de 1 de fevereiro de 2013.

- e) um dia destinado á coordenação individual na unidade escolar e formação continuada;
- f) os demais dias da semana são destinados à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar.

Assim, dois dias de coordenação individual do professor podem ser cumpridos fora do âmbito escolar, totalizando seis horas por semana. Já a coordenação dos professores na unidade escolar se realiza em três turnos de quatro horas por semana, sendo que um dia é dedicado para formação continuada ou atividades pedagógicas individuais, um dia para atividades com outros professores da sua área de conhecimento e um dia, a quarta-feira, mais especificamente, para o desenvolvimento de atividades coletivas que envolvem todo o grupo de professores e os orientadores educacionais, e cuja organização costuma ser de responsabilidade dos coordenadores locais e do supervisor pedagógico da instituição.

Entretanto, um grande desafio consiste em qualificar este espaço, destinando-o prioritariamente à formação continuada dos educadores.

Os educadores precisam continuar aprendendo e a escola parece ser o lugar principal para que se dê este processo. Palestras, leitura especializada de material pedagógico, cursos, seminários e congressos, certamente são instrumentos valiosos a serviço da qualificação do trabalho pedagógico. Entretanto, a escola precisa ser vista “não só como o lugar onde o professor ensina, mas onde aprende” (RAPOSO e MACIEL, 2005, p.311).

As necessárias mudanças de concepções e práticas educativas ocorrerão a partir de reflexões coletivas, dentro do contexto de cada escola e em meio ao grupo docente que se esforça no sentido de encontrar respostas para os constantes desafios pedagógicos vivenciados. Garantir que as coordenações sejam momentos de estudo e reflexão compartilhada acolhe o grupo, dá-lhe força e favorece a superação do isolamento pedagógico para a construção de projetos coletivos.

Infelizmente, porém, em algumas escolas do DF, o espaço das coordenações pedagógicas ainda não tem sido devidamente utilizado para o fortalecimento de projetos coletivos exitosos. A realidade da escola pesquisada ilustra essa assertiva.

As professoras participantes descreveram as coordenações pedagógicas coletivas como tempos subutilizados para a formação docente:

Há resistência de alguns colegas para desenvolver atividades coletivas... O grupo sentar e estudar sobre avaliação ainda é difícil de acontecer. O que a gente faz é trocar experiências. Mas mesmo assim, há os que acham que já sabem tudo e que esse tipo de discussão é perda de tempo. Cada um escolhe os métodos de avaliação que são melhores pra ele.” (Professora Ana)

As coordenações pedagógicas são mais utilizadas para passar avisos administrativos, resultados de conselhos de classe e marcar datas de eventos ou de provas. Mas o pedagógico mesmo, refletir sobre avaliação, por exemplo, nunca é discutido.(Professora Bia)

Sendo assim, percebe-se que a formação continuada do professor poderia ser melhor aproveitada se, na escola, as discussões e reflexões fossem compartilhadas com os pares. Esforços isolados de mudanças nas práticas avaliativas dificilmente resultarão em diferença significativa nos resultados globais dos seus estudantes. O aluno precisa se sentir acolhido por toda a estrutura institucional, perceber que seus esforços são levados em consideração pelo grupo de professores nas avaliações que realiza, que seus avanços e limitações são considerados no percurso de aprendizagem. Ou seja, a estruturação do trabalho pedagógico da escola precisa ser construída coletivamente para garantir as aprendizagens de todos.

Assim, fica evidente que os esforços individualizados precisam estar articulados com os propósitos pedagógicos de toda a escola. A avaliação formativa poderá vir a tornar-se uma realidade no contexto escolar investigado quando se concretizar enquanto prática coletiva. Portanto, há ainda um caminho a ser construído.

Passemos, pois, às considerações finais a fim de se verificar o lugar ocupado pela avaliação no planejamento e nas práticas pedagógicas das professoras participantes deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando reeducarmos nosso olhar de mestres
não veremos nos educandos apenas analfabetos ou alfabetizados,
aprovados ou repetentes, lentos ou acelerados...
Reeducando nosso olhar nós nos reeducamos.”
(Miguel Arroyo)

Ainda prevalecem na escola pública as práticas avaliativas classificatórias que têm excluído do processo educativo muitos estudantes. Este trabalho de pesquisa demonstrou que existem educadores que estão trabalhando em sentido contrário a essa lógica, procurando organizar seu trabalho de modo a favorecer as aprendizagens dos estudantes. Entretanto, práticas escolares individualizadas ainda impedem a reversão de uma realidade que continua produzindo um contingente de crianças e jovens que reprovam na escola ou que a abandonam.

É relevante apresentar os resultados do último Censo Escolar⁶ da rede pública de ensino do Distrito Federal, do ano de 2011. Nele encontramos os rendimentos dos alunos nas diferentes etapas da Educação Básica. Os dados estão organizados por Coordenação Regional de Ensino⁷. Como este estudo apresentou a realidade de uma escola pública de Anos Finais do Ensino Fundamental da Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante, apresentam-se a seguir os resultados das instituições que oferecem esse período escolar:

⁶ Trata-se de um levantamento de dados estatístico-educacionais realizado pela SEDF, com coordenação do INEP/MEC. Seus resultados são considerados para formulação e implementação de políticas públicas e de programas na área de Educação.
Disponível em: <http://www.antigo.se.df.gov.br/sites/400/402/00003765.pdf>.

⁷ Chamadas à época de Diretoria Regional de Ensino.

DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DO NÚCLEO BANDEIRANTE					
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - DIURNO					
Série/Ano	5ª /6º	6ª /7º	7ª /8º	8ª /9º	TOTAL
Matriculados	2 153	1 867	1 530	1 416	16.063
Aprovados	1 571	1 407	1 148	997	13.230
Reprovados	481	365	280	298	2.302
Abandono	83	68	56	90	346

Os números absolutos dão a real dimensão do quanto o ensinar e o aprender estão dissociados e as aprendizagens fora do alcance de grande parte dos estudantes. Como aceitar que escolas de apenas uma região do Distrito Federal, que se intitulam democráticas, ao final de um ano letivo, reprovem mais de dois mil estudantes?

A escola que reprova seus estudantes precisa se reinventar, mudar seus paradigmas a fim mobilizar recursos para alterar esta realidade. É preciso que o grupo docente, a partir de sua realidade, discuta o que fazer para garantir as aprendizagens de seus estudantes. A avaliação precisa estar no foco desta reflexão. Os educadores e os demais profissionais que atuam na escola precisam repensar suas concepções a respeito da educação, da função social da escola pública, do projeto de sociedade que se almeja e, a partir dessas reflexões, revisar suas metodologias, suas práticas pedagógicas.

Silva, Hoffmann e Esteban (2010, p. 11) defendem que a escola seja um espaço com possibilidades de “significar, de dar sentido, de produzir conhecimentos, valores e competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem”. A avaliação ocupa papel central nesse contexto, uma vez que

possibilita acompanhar este processo de ensino e aprendizagens mantendo “o diálogo entre as intervenções dos docentes e dos educandos” (SILVA, HOFMANN e ESTEBAN, 2010, p. 12).

Alguns pressupostos da avaliação formativa foram vivenciados nas práticas pedagógicas das professoras participantes desta pesquisa. As dimensões diagnóstica e processual da avaliação se mostraram compreendidas por ambas, que procuravam utilizar recursos diversos para planejar suas aulas e avaliar com diferentes instrumentos e procedimentos. As relações entre as docentes e os estudantes eram marcadas pela interação e o diálogo, e as experiências dos estudantes eram valorizadas e consideradas como ponto de partida para a construção dos conhecimentos. Assim, as professoras demonstraram preocupação em desenvolver um trabalho com foco nas aprendizagens dos estudantes. No entanto, não se verificou, nas declarações dadas, haver, por parte das docentes, a conscientização política de que a adoção da avaliação formativa implica em defender outro modelo de escola e de sociedade.

Para que a operacionalização de um trabalho pedagógico voltado à formação global dos estudantes se efetive no ambiente escolar e se traduza em aprendizagens significativas, a avaliação precisa ser parte de um projeto coletivo. Lima (2012, p. 57) declara que “a avaliação formativa não pode ser um projeto solitário de um professor; ela irá requerer certa orquestração com o projeto político-pedagógico da escola para esse fim.” Mudar o paradigma avaliativo, portanto, requer envolvimento e disposição do grupo docente, dos coordenadores e gestores para refletir e rever conceitos e concepções. As coordenações pedagógicas coletivas constituem espaço privilegiado para a concretude deste movimento.

Ao propor investigar o papel que a avaliação ocupa no planejamento e nas práticas pedagógicas das professoras colaboradoras, verificou-se que, de modo geral, existiu uma articulação entre os objetivos do trabalho que se pretendia desenvolver e as ações para sua concretização, ou seja, no trabalho das docentes pesquisadas existe preocupação em se definir o que pretende realizar, indicando haver intencionalidade no trabalho. Busca-se colocar o planejamento em prática através do desenvolvimento do trabalho pedagógico e a avaliação é parte dele, constituindo o suporte para verificar o que foi alcançado e o que precisa ser revisto e

retomado. Assim, planejamento e avaliação estarão diretamente relacionados e serão interdependentes proporcionando o sucesso do processo educativo.

A este respeito, Luckesi afirma que “o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir e a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto” (2011, p. 137). Planejar o trabalho pedagógico parece algo óbvio, entretanto, para alguns profissionais que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ele perdeu o sentido e se resumiu ao preenchimento de registros burocráticos. Torna-se importante, então, retomar esta prática na escola de anos finais, refletindo sobre o seu uso como um recurso para organizar os objetivos pedagógicos dando, assim, maior sentido ao trabalho docente.

Não se observou, no caso das professoras participantes, distanciamento entre suas concepções a respeito da avaliação e suas práticas, entretanto, parece não haver que articulação entre seus planejamentos individuais, o projeto político-pedagógico da instituição e a proposta curricular dos anos finais, o que interfere no resultado final das avaliações praticadas na escola. Essa desarticulação pode ser decorrente de insuficiência ou até mesmo falta de planejamentos coletivos, uma vez que, assim como no caso da avaliação, o planejamento não pode perder sua dimensão de trabalho coletivo. Luckesi defende que o planejamento da atividade escolar seja coletivo porque “o ato de ensinar na escola é um ato coletivo, não só devido a nossa constituição social como seres humanos, mas, devido ao fato de que o ato escolar de ensinar e aprender é coletivo”. (LUCKESI, 2011, p. 182) Desse modo, a dificuldade de articular projetos coletivos, observada na escola onde atuam as professoras participantes, pode ter contribuído para a dissonância entre o planejamento das professoras e o planejamento da escola.

Conforme já explanado, frequentar espaços externos de formação foi elemento decisivo para que se verificasse entre as professoras práticas pedagógicas formativas. Mas o que se defende neste estudo é que a própria escola se constitua neste espaço de formação permanente do professor. A escola como lugar de aprendizagem também para o professor. Escola como um ambiente de pesquisa que saiba, a partir dos desafios e dificuldades evidenciadas no seu contexto, ressignificar práticas, adequando-as às expectativas e necessidades educativas de todo o grupo.

Portanto, para que a escola de Anos Finais se constitua num *lócus* de reflexões sobre o ensinar e o aprender, faz-se necessário que essas práticas sejam tomadas como elementos que se complementam e que envolvam os sujeitos com suas vivências e individualidades.

Faz-se necessário ainda que uma nova organização dessa escola passe a ser pensada a partir da indignação de seus profissionais ao identificarem que parte significativa de seus estudantes não está conseguindo aprender. Que os professores compreendam suas práticas como inacabadas, precisando, portanto, ser constantemente revistas, investigadas, debatidas. E que, a partir dessa postura reflexiva, encontrem permanente sentido para o seu fazer pedagógico.

Por fim, que seja a escola de Anos Finais um lugar onde o coletivo prevaleça, superando as ações individuais em prol de um projeto construído a partir do envolvimento de todos aqueles que fazem parte de sua comunidade. Que seja uma escola que saiba acolher seus estudantes, que valorize e que inclua a todos os que a ela recorrerem porque dela fazem parte por direito.

REFERÊNCIAS

Brasil, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96**, Brasília – DF, 20 de dezembro de 1996.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

Distrito Federal (Brasil). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF. **Diário Oficial do Distrito Federal, n. 26, de 01 de fevereiro de 2013**. Portaria n. 29, de 29 de janeiro de 2013, Anexo I, Capítulo I, p. 11.

_____ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF. **Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica**. Brasília – DF, 2008.

_____ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais de Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 4 ed. Brasília, 2006.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Guia do trabalho científico: do projeto à redação final: monografia, dissertação e tese**. São Paulo: Contexto, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. 11.

GROPPO, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Passagem de professor a professor coordenador: a dimensão afetiva em foco. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 31. GT-20: Psicologia da Educação. Caxambu, 2008. Anais.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT20-4737--Int.pdf>.
Acesso em: 20 mar. 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora; uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____ **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2011. 41. ed.

_____ **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 11. ed.

LIMA, Erisevelton Silva. **O diretor e as avaliações praticadas na escola**. Brasília: Editora Kiron, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 2012.

NÓVOA, Antonio. "Professor se forma na escola". In: *Revista Nova Escola*. São Paulo, Editora Abril, n. 142, maio de 2001.

Disponível em: <<http://www.revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>> Acesso em: 06 fev. 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

QUINO. **10 anos com Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RAPOSO, Mírian; MACIEL, Diva Albuquerque. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. *Psicologia: Teoria e pesquisa*. Brasília, v.21, n.3, set-dez 2005, p. 309-317.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n3/a07v21n3.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia dialética em sala de aula. *Revista de Educação AEC*, Brasília: abril de 1992, n.83. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>. Acesso em 11 mar. 2013.

_____ **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** São Paulo: Libertad Editora, 2012.

VEIGA, Ilma P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória o emancipatória? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1:

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

- 1- Que recursos são utilizados para o planejamento das aulas?
- 2- Como são feitos os registros do planejamento das aulas?
- 3- O que demonstra ser a principal preocupação no momento do planejamento: como vou ensinar ou como meu aluno aprende?
- 4- O planejamento é individualizado ou há interesse em articular as ações com outras áreas do conhecimento?
- 5- Existe alguma preocupação da professora em avaliar se as ações pedagógicas planejadas estão favorecendo as aprendizagens?
- 6- As atividades avaliativas são consideradas para o planejamento? Como?
- 7- Os resultados das atividades avaliativas promovem um replanejamento das ações pedagógicas?

APÊNDICE 2:

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

- 1- Existe coerência entre o proposto no planejamento de aula e o que foi realizado na prática pela professora?
- 2- Como a professora lida com as diferenças em relação ao ritmo de aprendizagem dos alunos?
- 3- De que forma a mediação desenvolvida pela professora contribui para uma aprendizagem significativa?
- 4- A prática pedagógica da professora apresenta-se estimulante e desafiadora para os estudantes?
- 5- As estratégias educativas contemplam um processo contínuo de avaliação das aprendizagens?
- 6- Quais os pontos considerados positivos na prática pedagógica da professora?
- 7- Quais os pontos considerados negativos na prática pedagógica da professora?

APÊNDICE 3:

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:

- 1- O que entende por avaliação?
- 2- Como avalia as aprendizagens de seus alunos?
- 3- Como costuma proceder a partir dos dessas avaliações?
- 4- Sua formação acadêmica contemplou o estudo sobre práticas avaliativas escolares? Em caso afirmativo: Quais as contribuições desses estudos?
- 5- Participou de alguma formação continuada que a estimulasse a refletir sobre práticas avaliativas escolares? Em caso afirmativo: Quais as contribuições desses estudos?
- 6- As coordenações coletivas na escola em que atua promovem alguma reflexão sobre suas práticas avaliativas? Justifique.
- 7- Planeja seu trabalho pedagógico? Se sua resposta for afirmativa, explique como.
- 8- Você considera as avaliações de seus alunos no momento de planejar o seu trabalho? Em caso afirmativo, como?
- 9- É possível garantir a aprendizagem de todos os estudantes? Como? .Qual o papel da avaliação nesse contexto?