O papel do/a coordenador/a pedagógico na avaliação da aprendizagem em uma Escola de Referência do Ensino Médio

Carolyne Paulina Dangelo Silva¹
Fatima Maria Leite Cruz²

RESUMO

Este trabalho investiga o papel do/a coordenador/a pedagógico/a na avaliação da aprendizagem em uma Escola de Referência do Ensino Médio localizada em Jaboatão dos Guararapes. Nesta escola há o anúncio de que o modelo educacional é diferenciado e as políticas de avaliação desempenham um papel crucial na formação dos alunos. Na metodologia foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a coordenadora e os docentes focando a mediação entre as diretrizes educacionais e a prática docente na construção de uma cultura de avaliação contínua e formativa. Esperava-se que a escola cumprisse com os direcionamentos mais inovadores, todavia, foi visto que há incoerências quanto ao que é proposto e o que é realizado.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Avaliação da aprendizagem. Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido no curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, campus Recife. A pesquisa tratou do papel do coordenador pedagógico relacionado à avaliação da aprendizagem em uma escola de referência de Ensino Médio, visando a formação de alunos com melhores oportunidades de desenvolvimento intelectual, crítico e moral.

Regra geral, temos que o aluno em vários níveis de escolarização é avaliado em seus processos de aprendizagem, apenas pelo seu desempenho em uma prova com erros e acertos. Segundo Hoffmann (2002), todo o método avaliativo tem por intenção: observar o aprendiz, analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem e tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo. Para obter êxito nestas etapas é necessário observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem junto aos alunos. Com isso, torna-se imprescindível que o processo de mediação aconteça e redimensione os atores envolvidos no processo: os professores

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia - Centro de Educação - UFPE - Turma PM 2024.1.
E-mail: carolyne.dangelo@ufpe.br

² Professora Orientadora, Docente Titular - Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação - DPSIE-CE - UFPE. E-mail: fatima.cruz@ufpe.br

para a reorganização do saber docente e reelaboração de seus encaminhamentos didático-pedagógicos; os estudantes para que saibam onde errou, porque errou e como pode consertar o seu erro. Quando essa intervenção pedagógica não acontece o resultado é a reincidência de problemas de não aprendizagem e não superação de desafios relativos aos conteúdos não desenvolvidos.

A motivação acadêmica para a realização desse trabalho se deu a partir de estudos realizados no Grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas na Formação de Professores e Psicologia na Educação (NUFOPE) sob a coordenação da Professora Dra Fatima Maria Leite Cruz, como também leituras realizadas para a pesquisa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPE) que versaram nessa temática dos processos avaliativos e, também, é fruto de minhas inquietações particulares, pois, acredito que o processo de aprendizagem acontece com a ressignificação dos erros.

Analiso as minhas experiências enquanto estudante e concluo que, em muitas vezes, os professores não faziam seus papéis mediadores e as dúvidas e erros, quase nunca tinham uma resposta, explicação ou outro meio para que eu repensasse sobre o conteúdo em questão. Todo o processo de avaliação que eu passei, durante minha vida escolar, na grande maioria das vezes, foi pautado em atividades que só consideravam erros e acertos, por tais situações, juntamente com o que dizem os estudiosos do campo da avaliação que tive acesso na educação superior, me senti motivada a desenvolver uma investigação científica sobre esta temática.

A pesquisa apresenta importância científica, acadêmica e social por ser a avaliação da aprendizagem uma atividade que marca os diversos níveis de ensino, desde o ensino básico até o ensino superior, e é uma das principais causadoras de problemas de retenção, abandono e sofrimento no processo escolar e acadêmico dos estudantes. Na perspectiva do ensino médio, acreditamos que os métodos de avaliação de aprendizagem utilizados por muitos professores não são favoráveis ao processo de aprendizagem e são excludentes, na medida em que faltam aspectos não considerados nos processos de aprender, como sensibilidade, respeito, compreensão da diversidade dos contextos socioeconômicos e culturais e às singularidades dos alunos.

Mesmo que haja variações culturais dessa fase de contestação juvenil, é de extrema importância levar em consideração que as práticas docentes de avaliação podem afetar a vida acadêmica dos alunos. Nos estudos de doutoramento de Cruz (2006) podemos entender que os estudantes da educação básica e superior, não percebiam que o erro poderia estar nas formas avaliativas que eram apresentadas e entravam em um processo de auto culpabilização pela obtenção do baixo rendimento. Muitas vezes, o estudante justifica o fracasso acadêmico como natural ou por fragilidades no ensino básico, o que se torna um dos fatores causais do abandono do ensino médio ser recorrente.

Posto isso, é válido ressaltar que o trabalho pretende contribuir para os coordenadores pedagógicos e docentes a respeito das formas de realização de avaliação da aprendizagem, para que levem em consideração o acervo social, cultural e econômico dos alunos vistos como pessoas que estão em processo de formação educacional, que possuem ideias e conhecimentos e que precisam ser avaliados de maneira abrangente.

Pretendemos compreender o papel do coordenador pedagógico junto aos professores relacionado à avaliação da aprendizagem em turmas de Ensino Médio de uma escola de referência. E nos objetivos específicos pretende-se conhecer os modelos de avaliação que são aplicados na escola para as turmas de Ensino Médio; identificar as estratégias adotadas pelo coordenador pedagógico para integrar a avaliação da aprendizagem ao contexto mais amplo do processo pedagógico e delinear como o coordenador pedagógico fornece suporte aos professores na implementação de avaliações formativas que visam o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos.

Luckesi (2011) afirma que a avaliação da aprendizagem precisa cumprir o seu verdadeiro papel, que é o de auxiliar o crescimento do aluno. Para o autor, a avaliação existe como um ato amoroso que leva em consideração as questões singulares de cada aluno, criando reciprocidade, confiança, respeito, diálogo e cumplicidade na relação professor e aluno. Estas dimensões irão refletir no processo avaliativo da aprendizagem. Segundo Jussara Hoffmann (2017, p. 97):

É papel do avaliador a “rigoriedade amorosa”, como nos ensinou Paulo Freire. Acompanhar com muito rigor toda produção de conhecimento do aluno, mas com apoio

permanente, amoroso, para promover a sua superação, favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder e construindo novos saberes junto com os alunos.

Sendo assim, defendemos a escolha por avaliações formativas feitas com um olhar humano, que apresente aos alunos os melhores caminhos educacionais para que sejam capazes de compreender e dominar as situações resolvíveis, bem como o direcionamento de novos caminhos de desenvolvimento nos processos didático-pedagógicos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Avaliação da Aprendizagem: aportes teóricos conceituais

O termo avaliação da aprendizagem é considerado um termo recente de acordo com o histórico da legislação educacional brasileira. O termo precedente era “verificação de aproveitamento ou rendimento escolar” e somente na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, que o termo aprendizagem foi incluído.

[...] analisando a Parecer nº 102, de junho de 1962 (BRASIL, 1962), do Conselho Federal de Educação (CFE), com a proposta de uma interpretação em relação ao artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), documento este, que propõe que a avaliação não seja realizada apenas com a aplicação de exames e provas isoladamente, mas que a aprendizagem do aluno seja verificada e observada, por meio de um processo, ao longo de todo o ano letivo (Brasil, 1962; Martins e Guisso, 2019 p.3).

Para realizar esse processo, o/a docente adota práticas avaliativas que incluem a troca de conhecimento que integrem professor e aluno, pois dessa forma, o aluno terá mais autonomia para reorganização dos saberes, como também, para a reflexão sobre determinado conteúdo. Vygotsky (1991) também aborda a respeito da perspectiva interacionista na qual a avaliação é vista como um processo contínuo e o aprendizado ocorre por meio da interação do aluno com o meio cultural e social. O autor chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a distância do que o aluno já consegue realizar sozinho, sem a necessidade de interferência de um adulto, e o que o aluno é capaz de desenvolver com a ajuda de um adulto ou de outra pessoa

que seja mais desenvolvida o que favorece o progresso do estudante dentro da sua ZDP.

As avaliações nos modelos autoritários acabam por limitar e deter o conhecimento prévio do aluno quando são considerados apenas os erros e acertos e é de extrema importância que o processo de avaliação seja contínuo para que o resultado não seja dado como algo concluído. Sendo assim, o aluno terá o seu processo de aprendizagem realizado de maneira que leve em consideração suas questões singulares, com objetivo de crescimento e desenvolvimento intelectual.

Segundo Libâneo (2004), o trabalho do professor também é avaliado na avaliação, haja vista que, a depender do resultado dos alunos, o professor pode fazer interferências nas ações de ensino, visando a eficácia da aprendizagem do aluno e se conscientizar do seu próprio trabalho. Dessa maneira, o aluno também se apropria criticamente a respeito do seu aprendizado, como é notável no que diz Luckesi (2011, p.50):

A avaliação não é para classificar ou excluir, mas para ajudar a realizar um diagnóstico que nos permita compreender o processo de construção do conhecimento. Ela deve ser dialógica, participativa e estar centrada na promoção do crescimento humano.

Com isso, podemos perceber que muitas vezes as práticas avaliativas estão firmes no ato de examinar, em exclusividade, considerando apenas o registro de notas, exames e resultados satisfatórios e/ não satisfatórios. É muito comum encontrar escolas que as únicas formas de avaliação sejam através da pontuação de instrumentos e atribuição de notas, sem intervenções com a finalidade de mudanças e melhorias dos resultados e que desconsideram a qualidade da aprendizagem dos estudantes. O ato de avaliar, ao contrário dessa visão conservadora, pode ser tecido pela avaliação formativa, que acontece durante os processos de ensino e com vista à aprendizagem, identificando e realizando ajustes no ensino.

Segundo Hoffmann (1991), a avaliação mediadora é quando toda observação ou “exigência” do professor passa a vir acompanhada de apoios, tanto intelectuais quanto afetivos. Quando a avaliação passa por esses tipos de intervenções pedagógicas, a questão de erros e acertos são desmanchadas, tendo em vista que serão feitos ajustes que irão favorecer a aprendizagem

levando em consideração a bagagem de aprendizagens prévias que o próprio aluno já possui e desse modo, se dá vez ao professor para mediar e refletir junto com os alunos as melhores estratégias visando sua aprendizagem. O objetivo é oferecer melhores condições de aprendizagem de forma contínua e evolutiva.

Muitos professores acreditam que apenas realizar várias atividades parciais é uma forma de acompanhar, mas na verdade se trata também de um procedimento classificatório, porque não possuem uma intervenção pedagógica desafiadora, tampouco promove oportunidades de desenvolvimento para os alunos e são corrigidas no final do processo. Dessa forma, não é possível fazer ajustes e orientações enquanto a atividade ainda esteja sendo realizada, pois o aluno aprende e desenvolve, a partir desta mediação. As anotações periódicas servem para o professor como uma referência na continuidade avaliativa, mas não deve ser determinante, pois é a avaliação de um processo que é contínuo e evolutivo.

Seguindo o que diz Spinillo et al. (2014), o docente tem algumas maneiras verbais para se aproximar do aluno, que consiste em realizar perguntas diretivas como: “me explica como descobriu que era este o resultado?” e assim abrirá para o aluno um espaço para que ele consiga esclarecer seus modos de pensar para o docente e juntos irão transformar o possível erro em estratégia didática. Outro exemplo é expor para todos na sala de aula um erro que já seja esperado, levando em consideração que há erros que funcionam a partir de um conhecimento prévio, e questionar os alunos sobre as possíveis formas de resolução para chegar em um resultado satisfatório. Assim, o docente e os próprios alunos poderão ouvir diferentes maneiras de pensar sobre uma mesma questão com espontaneidade e conseguirá conduzir os alunos com base no que os mesmos trazem como soluções.

A partir dessas considerações teóricas sobre a mediação, pode-se transpor para a prática avaliativa três princípios essenciais:

- O princípio dialógico/interpretativo da avaliação: educadores e educandos trocam ideias na intenção de construir conhecimento juntos;
- O princípio da reflexão prospectiva: educador observa os comportamentos dos alunos buscando ver além das expectativas;

- O princípio da reflexão-na-ação: pôr em prática, ajustar constantemente sua intervenção pedagógica e refletir criticamente sobre o processo em andamento.

Temos, portanto, que o ato de avaliar em um sentido emancipatório tem como objetivo o progresso no desempenho dos alunos e a eficácia dos métodos de ensino, o que vai além de atribuição de notas. Ao realizar práticas educacionais que promovam a aprendizagem dos alunos, os resultados serão os guias para outras atividades, estimulando o desenvolvimento intelectual e incentivando os alunos no processo.

2.2 Educação, avaliação e coordenação pedagógica

Após realizar leituras dos livros: *Pedagogia do Oprimido* (1968) e *Pedagogia da Autonomia* (1996) de Paulo Freire, fica evidente que o autor preza por uma educação libertadora e participativa e aborda a avaliação de maneira crítica com a qual nos identificamos. Para Freire, o método de memorização de conteúdos não deve ser aplicado no ensino e aprendizagem, porque o ensino deve ser sistematizado, pensado e criticado, fazendo com que os alunos pensem 'fora da caixa' e consigam ter a percepção e desenvolvimento de suas ideias e uma leitura crítica da realidade. O aluno que faz parte de uma educação libertadora, não apenas recebe e memoriza as informações, mas questiona e chega às suas próprias conclusões.

O capítulo dois do livro "Pedagogia do Oprimido", traz um pouco de como a educação é inquietadora e que para fazer a diferença é necessário que os professores vejam os alunos além de um depósito de conhecimento e que estimulem a aprendizagem, haja vista que o aluno já tem um repertório de vida e de experiências que precisam ser incentivados para que sejam vistos como protagonistas de seus próprios aprendizados.

Nesta direção, é essencial que o professor e aluno se coloquem em igualdade para construir conhecimento e que compreendam o mundo ao seu redor de forma transformadora. Desse modo, os alunos irão construir conhecimento de forma ativa, além de serem ativos no processo de ensino, ao darem a devolutiva ao professor de como estão aprendendo. No livro "Pedagogia da Autonomia", é posta uma reflexão acerca do papel do educador na construção do conhecimento dos alunos. A importância da educação

continuada do educador destaca a necessidade de que o professor tem de estar sempre buscando novos conhecimentos e formas de aprimorar suas práticas.

Para tanto, é de grande importância destacar que um dos papéis do coordenador pedagógico é o de acompanhar o docente em atividades, docência e avaliações, fornecer subsídios para aperfeiçoar o trabalho docente, promover reuniões com a comunidade escolar e auxiliar os professores na prevenção e solução de possíveis problemas. Com essa perspectiva ampla, muitos coordenadores não sabem sequer sobre suas obrigações reais.

A esse respeito, Beltrão e Aguiar (2006) apontam que os coordenadores apresentam um conflito de identidade profissional, e acabam, no dia a dia escolar, como um “faz tudo”, porque desempenham papéis dentro da escola que não estão dentro das suas atribuições, como por exemplo questões administrativas e serviços gerais, e ficam desprovido de tempo para executar suas tarefas pedagógicas com a escola, docente e estudantes.

Nesse viés, é válido inteirar-se do que diz Fonseca (2001), afirmando que o coordenador deve ser orientado para, dentre inúmeros afazeres, ser instrumento de transformação da realidade e propiciar eficiência e eficácia dos fins essenciais do processo educacional, que deve ser realizado baseado em diálogo, respeito e consenso, sobretudo, com os alunos e professores. À vista disso, cabe ao coordenador pedagógico promover formação continuada aos educadores no cotidiano institucional que permita e provoque leituras para além dos muros da escola. Além disso, outras contribuições segundo Oliveira (2017) são que:

[...] o coordenador pedagógico é responsável pela organização da escola junto com a direção e pela promoção de atividades que possam servir como instrumentos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Ele também atua junto ao diretor em tarefas que tratam da organização da escola a fim de “beneficiar o atendimento ao aluno” (1998b, p.8-9).

Por todas estas ponderações o trabalho do coordenador pedagógico não pode se realizar de forma individual e singular e é necessário sempre diálogo com a comunidade, compreendendo a realidade e analisando as raízes dos problemas para propor formas de prevenção e intervenção.

A prática avaliativa pode funcionar como uma aliada nos processos de ensino e de aprendizagem e auxiliar os coordenadores e docentes a respeito de atividades que são realizadas durante o ano letivo juntamente com os estudantes. Poderá, como mencionamos anteriormente, sair do método de provas que consideram apenas erros e acertos, e acontecer de forma prática na localidade da instituição, como por exemplo, pedir para os alunos realizarem uma intervenção para determinado problema que esteja afetando a comunidade, a fim de desenvolver habilidades práticas e utilizando ferramentas de elaboração, tais como: identificação do problema, objetivos, planejamento, execução e por fim, realizar uma reflexão da intervenção realizada.

Assim sendo, os estudantes irão se sentir com voz para resolução dos problemas que eles mesmos enfrentam em suas localidades, e perceberão que são cidadãos assistidos que podem mudar a realidade sócio, econômica e cultural em que estão inseridos.

2.3 O Ensino Médio e a educação

O ensino médio no Brasil foi instaurado pelos jesuítas no período colonial, entre o século XVI e o século XVIII, e era uma modalidade de ensino que apenas a elite tinha acesso, haja vista que nesse período da história, marcado por princípios religiosos do catolicismo, a educação estava relacionada ao modelo de reprodução social que favorecia apenas a minoria da sociedade. Assim sendo, o Ensino Médio tinha o objetivo de preparar a elite para conseguir ingressar nos cursos superiores. A partir do século XX, a preparação de mão de obra aflorou-se com a chegada das indústrias no Brasil, Moelhecke (2012) afirma que a primeira expansão do ensino secundário destinado “às massas”, foi o profissionalizante, para atender as demandas do país e, em 1988, a Constituição Federal, traz no Art. 205 que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (p. 87).

Com isso, podemos acrescentar que nos anos de 1990 foi proposto uma maior ênfase no ensino profissionalizante, para que fossem atendidas as três

finalidades da Educação: pleno desenvolvimento do educando, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, e percebemos que as finalidades são de cunho profissionalizante, com ênfase no ensino tecnicista para atender as demandas do período e diante dessas atualizações, é válido questionar sobre que tipo de formação profissional as escolas oferecerão aos estudantes. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, ressalta no Art. 36 – a respeito da Educação Profissional ao nível médio:

A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

No entanto, tal texto da LDB/96, trouxe a dualidade entre a educação de forma geral e a formação profissional, a qual era ofertada em cooperação com o ensino médio. Essa divisão garante aos alunos, sobretudo, das camadas populares o acesso à educação básica em sua integralidade, o que permite candidatura ao ensino superior. Neste caso, a proposta é democratizar o acesso à educação superior e a formação profissional, como decisão individual de acesso mais imediato ao mundo do trabalho. Segundo Oliveira (2018), o mercado de trabalho está solicitando maior nível de escolarização e com isso o ensino médio passa a ser requisito mínimo, ainda que para um emprego precário.

A implantação de escolas de referência do Ensino Médio em Pernambuco foi realizada visando a melhoria da qualidade de ensino e o maior desempenho dos alunos, para isso foram propostas mudanças como: a educação em horário integral, onde o aluno passa dois turnos na escola e consegue se aprofundar mais em determinados conteúdos e habilidades das disciplinas; oferta de disciplinas eletivas e projetos integradores; parcerias com instituições privadas. Tais mudanças mostram que o foco é para que o aluno saia do ensino médio com uma certa autonomia e siga para o mercado de trabalho, sem passar pelo ensino superior, o que gera uma problemática educacional. Segundo Freitas (2019), as escolas estão introduzindo práticas de mercado como a avaliação por resultados, a padronização curricular e a busca por eficiência e competitividade que direcionam o futuro dos jovens para um viés negativo quando relacionado à educação libertadora e emancipatória.

2.4 A avaliação no Ensino Médio

A avaliação é considerada um destaque nos processos de ensino e de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. Como já foi posto anteriormente, a avaliação é um exercício que visa o maior proveito e desenvolvimento do estudante frente ao conteúdo em questão e não a sua decadência. Para isso, o professor deve utilizar competências diversas para que os estudantes sistematizem os saberes que já possuem, sejam eles de vida ou de outras etapas de ensino, e articulem com os novos saberes. Sendo assim, essa prática se torna inovadora frente às práticas mais comuns que existem nas escolas, que são pautadas em notas, erros e acertos e que estagnam o pleno progresso do educando.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), no que diz respeito às avaliações tem-se que:

Art. 8º As propostas curriculares do ensino médio devem: III - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC e estimulem o protagonismo dos estudantes; IV - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação, por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades online, autoria, resolução de problemas, diagnósticos em sala de aula, projetos de aprendizagem inovadores e atividades orientadas, de tal forma que ao final do ensino médio o estudante demonstre: a) competências e habilidades na aplicação dos conhecimentos desenvolvidos; b) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que estão presentes na produção moderna; c) práticas sociais e produtivas determinando novas reflexões para a aprendizagem; d) domínio das formas contemporâneas de linguagem;

Art. 9º As redes de ensino devem pautar a construção dos seus currículos e as instituições escolares a elaboração das suas propostas pedagógicas, na seleção dos conhecimentos, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, com base nos princípios definidos no art. 5º desta Resolução.

Art. 18. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino devem estabelecer critérios para reconhecer competências dos estudantes, tanto da formação geral básica quanto dos itinerários formativos do currículo, mediante diversas formas de comprovação, a saber: I - avaliação de saberes; II - demonstração prática; III - documentação emitida por instituições de caráter educativo.

Art. 27. A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar: XI - avaliação da

aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo.

Silva (2003) afirma que, durante várias décadas os altos índices de evasão e repetência escolar na educação pública no Brasil, são frutos de uma educação que é centrada no ensino padronizado e excludente, que contribui para marginalização social, econômica e cultural da grande parcela da população brasileira. Espera-se que o professor deverá acompanhar as aprendizagens fazendo avaliações, dos progressos e também das dificuldades dos alunos, constantemente, podendo, dessa maneira, ajudar cada um em suas individualidades de forma mais prazerosa e complexa.

A alteração apenas na forma de avaliação para as escolas, talvez não seja a melhor solução para que haja o aperfeiçoamento da qualidade do ensino e da aprendizagem, haja vista que cada escola possui as suas próprias particularidades, assim como os métodos que são utilizados e considerados mais eficientes para os docentes e estudantes. A mudança é mais ampla, haja vista que envolve todos os atores que fazem parte do processo educacional e, o papel de alguns destes, em especial, impulsiona essa transformação.

Dessa forma, é válido conhecer como o coordenador pedagógico contribui nas escolhas das avaliações nas escolas de referência do Ensino Médio; identificar as estratégias adotadas pelo coordenador pedagógico para integrar a avaliação da aprendizagem no contexto mais amplo do processo pedagógico; e delinear como o coordenador pedagógico fornece suporte aos professores na implementação de avaliações formativas que visam o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos.

3. METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa foi qualitativa visto que se pretende compreender de que forma as avaliações são pensadas e realizadas pelos professores e coordenadores em uma Escola de Referência do Ensino Médio. Segundo Guerra (2014), esse tipo de abordagem:

objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação.

Em estudos de base qualitativa, há uma tentativa de “capturar a perspectiva dos participantes”, ou seja, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (Ludke e André, 1986, p.12). Considerando que o foco foi a escuta acerca do papel do coordenador pedagógico relacionado à avaliação da aprendizagem nas turmas de ensino médio, foi considerado que as expressões dos entrevistados e suas falas, poderiam retratar suas posições para contextualizar e pontuar descobertas em relação às atribuições idealizadas para esta função.

Quanto à análise documental, que, segundo Sá Silva, Almeida e Guindani (2009), é um procedimento para apreensão, compreensão e análise de documentos utilizando-se de métodos e técnicas variadas. O objetivo da realização da análise consistiu na proposta de análise das avaliações adotadas na escola, o que nos permitiria ter acesso direto às informações contidas nesses documentos e conhecer se estas estão de acordo com que os professores e coordenadora revelaram nas entrevistas, assim como verificar se as orientações definidas, coletivamente pelo grupo gestor e docente, estão de acordo com as respostas dos entrevistados sobre a prática avaliativa em curso no cotidiano.

O campo de pesquisa escolhido foi a Escola de Referência do Ensino Médio Rodolfo Aureliano em Jaboatão Dos Guararapes, porque trata-se de uma instituição que segue o modelo de Escola de Referência que tem ganhado destaque na rede estadual de Pernambuco por implementar práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas com as diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Além disso, essa escola apresenta características demográficas e sociais que permitem a investigação dos impactos e desafios do Ensino Médio em contextos mais específicos.

A escolha por uma escola de referência também se justifica pela necessidade de observar e analisar como as recentes práticas pedagógicas, como a inserção de disciplinas eletivas, ampliação da carga horária e os itinerários formativos, são aplicadas e como influenciam o desenvolvimento docente e discente no contexto da reforma educacional atual.

Os sujeitos da pesquisa foram a coordenadora pedagógica e dois professores da Língua Portuguesa que atuam no ensino médio, haja vista que a coordenadora detém a função institucional da visão ampla do processo educacional e é uma figura chave na implementação das políticas

educacionais. A escolha dos professores de Língua Portuguesa foi motivada pela relevância da disciplina no desenvolvimento das competências gerais da BNCC, como o letramento crítico e a construção do pensamento reflexivo dos alunos.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados foi aplicada uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de analisar como os professores realizam as avaliações e como os coordenadores entendem por sua função e que saberes eles/elas mobilizam em suas práticas pedagógicas. Realizamos, também, a análise das avaliações aplicadas no sentido de investigar a coerência entre o que anunciam e a prática realizada.

As entrevistas foram realizadas na sala da coordenação pedagógica da Escola de Referência de Ensino Médio Rodolfo Aureliano, no período da manhã durante os intervalos dos horários das aulas dos professores e duraram em média 15 minutos cada uma. Para iniciar a entrevista eu me apresentei e falei o tema que estou pesquisando e durante toda a entrevista eu realizei a leitura das perguntas e gravei as respostas, por meio de áudios via Whatsapp para facilitar e deixar o processo mais fluido e rápido. Após terminada, transcrevi todas as entrevistas em um documento para ler e realizar as análises e considerações.

Como procedimento de análise dos resultados, utilizamos a análise de conteúdo com base nos estudos de Bardin (1997), que tornou viável entender e analisar os questionamentos levantados neste trabalho por meio das três etapas sugeridas pelo autor que são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtido e interpretação. A pesquisa qualitativa que realizamos possibilitou, dessa forma, a análise de discrepâncias ou inconsistências nas práticas, o que contribuiu para uma reflexão crítica sobre as propostas curriculares (Martins, 2015) e adequação às práticas docentes.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Depois de ter lido algumas vezes todas as entrevistas, encontrei algumas contradições entre as respostas dos professores e da coordenadora. De maneira geral, as respostas da coordenadora referentes ao processo de elaboração das avaliações não condiziam com que os professores relataram, já que a coordenadora afirmou que se fazia presente em todo processo, desde a

sequência de planejamento das aulas até a análise das avaliações dos professores, nas atividades extracurriculares, projetos e provas de larga escala. Perguntada sobre o acompanhamento docente, a coordenadora pedagógica relatou que:

[...] a gente faz reunião com os professores, reuniões tanto de planejamento com todos os professores, como planejamento por área, reuniões por área de conhecimento. E, além disso, a gente acompanha os professores diariamente nessa questão de sequência de aulas, algumas necessidades que às vezes aparecem, de repente uma atividade extracurricular, que o professor está precisando, precisa planejar aquela aula, a gente vai também ajudar [...]

Para a coordenadora existe uma ação pedagógica de formação continuada que subsidia a prática docente desde a concepção da aula até o momento avaliativo. A intervenção didático-pedagógica seria, na concepção expressa na fala da coordenadora, tanto nas questões do cotidiano da prática, quanto nos projetos especiais que possam ser implementados pelos/as docentes.

Os professores, por sua vez, negaram essa intervenção sistemática e falaram com muita convicção que não recebem da coordenação pedagógica nenhum auxílio no trabalho docente. Um dos entrevistados apenas afirmou que recebe auxílio somente no momento de aplicação das provas, pois seguem uma dinâmica da própria escola, e que além disso não conta com outro tipo de ajuda e deixou essa informação clara quando foi perguntado se possuem algum tipo de auxílio na realização das avaliações de aprendizagem:

Só na aplicação que a escola tem outra mecânica de aplicação. A gente se divide na aplicação. Mas a gente que elabora, aplica e aí corrige. A gestão da escola só dá os direcionamentos a respeito dos conteúdos que temos que abordar nas provas [...].

Vimos aqui que o/a docente aborda apenas a questão operacional da aplicação da prova e definição dos conteúdos a serem abordados, sem se referir ao processo de elaboração, planejamento e apreciação da avaliação realizada. Existe outra discrepância, pois foi dito pela coordenadora que as avaliações ocorrem na mesma hora para todas as turmas para que não haja o compartilhamento de perguntas e respostas das avaliações e isso esclarece

que as provas são iguais para todas as turmas e assim sendo, não é levado em consideração as individualidades dos alunos e são vistos de modo massificado.

A partir disso, outra incoerência encontrada foi a respeito da elaboração das avaliações tendo em vista os contextos socioeconômicos e culturais que as turmas estão inseridas, pois o docente afirmou que ajusta as realidades das turmas, tendo em vista que não é possível trabalhar de forma muito minuciosa e individualizada em turmas com mais de quarenta alunos.

Quando analisei a avaliação bimestral, que foi a que a escola cedeu, percebi que não há temas principais que sejam focados nas realidades dos alunos, as questões são apresentadas de forma descontextualizadas das realidades vivenciadas, os textos são desconectados, e são utilizados textos como fragmentos sobre diversos assuntos que não conduzem os alunos para que respondam com êxito. Além disso, todas as questões seguem o modelo de assinalar entre múltiplas escolhas a única opção correta, independente da natureza dos conteúdos.

Tal escolha de instrumento avaliativo inibe as possíveis expressões e pensamentos críticos e reflexivos que os alunos poderiam desenvolver se fosse utilizado procedimento de questões abertas, por exemplo. O modelo seguido, é padronizado no estilo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), porém com textos mais curtos, e questões que abordam sobre assuntos dispersos e desorganizados e que talvez não sejam da realidade do aluno. Por eles não conhecerem, se sentem incapazes para responder, como por exemplo foi visto uma sequência de questões da mesma avaliação e cada uma representava um tema diferente, gerando uma avaliação descontínua, por exemplo questões que envolviam: indígenas, uso do celular, chat GPT, Galileu e Aristóteles, Monalisa e outros textos soltos em cada questão.

Além disso, de acordo com as entrevistas realizadas, foi visto que algumas das características planejadas para o ensino médio nas escolas de referência não são realizadas da maneira que foi idealizado. Por exemplo, há falta de professores para administrar as disciplinas eletivas, o que resulta uma sobrecarga nos professores das disciplinas regulares que precisam se responsabilizar pelas outras, muitas vezes, sem a devida formação específica para assumir uma área disciplinar diferente da sua formação inicial.

Por se tratar de uma Escola de Referência do Ensino Médio, como já foi dito, esperava-se que a escola cumprisse com os direcionamentos mais

inovadores, que até servem de inspiração para que as demais sigam o exemplo. Foi visto, todavia, que existe uma equipe de funcionários para que haja o bom funcionamento pedagógico e administrativo, mas as situações avaliativas não avançam como deveriam, para se aproximar de um sentido mais progressista e inovador.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho sobre “*O papel do coordenador pedagógico na avaliação da aprendizagem em uma Escola de Referência do Ensino Médio*”, ficou evidente que a função do coordenador pedagógico é indispensável para o bom desempenho da escola, do ensino dos docentes e da aprendizagem dos estudantes e precisa ser realizada com competência. Com a realização das entrevistas semiestruturadas, vimos que a coordenadora assume em tese que tem um papel de liderança, e que consegue mediar e equilibrar as práticas de avaliações docentes, a partir das diretrizes que a escola segue. Os professores alegaram, no entanto, não ter esse apoio efetivo vindo da coordenadora, enfatizando que realizavam o planejamento das aulas e as avaliações sem nenhuma ajuda pedagógica.

Tendo em vista os objetivos propostos no trabalho, foi possível conhecer o modelo de avaliação que é aplicado nas turmas de Ensino Médio e ao nos debruçar sobre as questões que são postas, chegamos a conclusão de que a escola campo do estudo não segue o modelo de uma avaliação contínua que vise os contextos em que os alunos estão inseridos. Segundo o que dizem os próprios professores, a respeito do suporte que a coordenadora pedagógica oferece na implementação das avaliações formativas, foi explicitado nas falas das entrevistas que os professores trabalham de forma individual e não recebem suportes da coordenação.

Quanto à identificação das estratégias adotadas pelo coordenador pedagógico para integrar a avaliação da aprendizagem ao contexto mais amplo do processo pedagógico, concluímos que houve dualidade nas respostas dos entrevistados. A coordenadora passou uma visão e ações que seriam realizadas, mas os professores falaram que realizam as avaliações e estratégias somente com os outros professores da mesma área e que a coordenadora pedagógica não é presente nesse momento. Essa ambiguidade

sugere que sejam realizadas pesquisas futuras específicas para estudar melhor tal questão.

Pela análise realizada neste reduzido quantitativo de participantes concluímos que, na escola campo da pesquisa, as avaliações não são realizadas de forma contínua e formativa. Os/as professores/as seguem as provas com um agendamento pré-datado, seguindo o calendário da escola e a nota que o aluno obtém é a que determinará a classificação do seu nível de desempenho. As avaliações também não abordam questões que estejam relacionadas às situações do cotidiano de vida deles, afastando a relação entre teoria e prática e dificultando a aprendizagem.

Com as análises realizadas esclarecemos que, ao decorrer deste trabalho percebemos que esse é um tema que envolve muitas problemáticas educacionais, muitos sujeitos, e por esta complexidade precisam ser pesquisadas outras realidades de escola e de práticas, a fim de que as pesquisas tragam subsídios que promovam a melhoria no ensino das várias etapas da educação básica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BELTRÃO, J. L. ; AGUIAR, M. C. C. . **Identidade Profissional de Coordenadores Pedagógicos: o olhar dos estudantes de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco**. Revista COCAR, v. 10, p. 69-93, 2016.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Parecer do CFE nº 102. 09 de jun. 1962.

BRASIL. Lei nº 4.024. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação**. D.O.U, 20 DE. 1961.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 3, de 21 de Novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

CRUZ, F. M. L. **Expressões e significados da exclusão escolar: representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em matemática.** 2006. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

do Socorro Carvalho Amariz Gomes, Maria; Maria Da Silva Salsa, Célia. **Ensino Médio na escola pública : continuidades e rupturas um estudo sobre a construção do saber docente.** 2005. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

FONSECA, J. P. **Projeto pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar.** São Paulo-SP: Jornal da APASE. Secretaria de Educação. São Paulo. ASE SP. Ano II – Nº. 03, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **MANUAL PESQUISA QUALITATIVA.** Belo Horizonte Edição Grupo Ânima Educação. 2014

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 2. ed. São Paulo : Cortez, 2005.

LIBÂNEO JC. **Organização e gestão da escola: teoria e prática/José Carlos Libâneo.** 5. ed. revista ampliada - Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, P. G.; DOS SANTOS, S. M. **O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.** Educere et Educare, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

LUCKESI CC. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, C. J. DE M. FREITAS, Luis Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p. **Revista Políticas Públicas**, v. 23, n. 2, p. 729, 2019.

MARTINS, L. e GUISSO, L. **Avaliação: um desafio no processo de ensino-aprendizagem na educação - revisão de literatura.** Revista Eletrônica Acervo Saúde. 2019.

OLIVEIRA, J. C. DE. **O cotidiano escolar do coordenador pedagógico: diversidades, tensões e possibilidades.** Momento - Diálogos em Educação, v. 26, n. 1, p. 143–160, 2017.

OLIVEIRA, Ramon. **O ENSINO MÉDIO E A INSERÇÃO JUVENIL NO MERCADO DE TRABALHO.** Revista Científica Eletrônica Scielo. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00116>

Ozella, S., & Aguiar, W. M. J. D. (2008). **Desmistificando a concepção de adolescência.** Cadernos de pesquisa, 38(133), 97-125.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>.

SANTOS, Vilma de Albuquerque. **Avaliação da aprendizagem na perspectiva dos professores que lecionam a disciplina de química no ensino médio integrado do IFPE.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

SILVA, J. F. **Avaliação do Ensino e da Aprendizagem numa Perspectiva Formativa Reguladora.** In: SILVA, J. F. ; HOFFMANN, J. & ESTEBAN, M. T. (Org.). Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SPINILLO, A. G. et al. O erro no processo de ensino-aprendizagem da matemática: Errar é preciso? **Boletim GEPEN**, n. 64, 2014.

Vygotsky, L. S. (1991). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (Perguntas para a coordenadora pedagógica)

- 1) Nome, função, formação e tempo de experiência.
- 2) Como é sua rotina pedagógica? O que você faz diariamente?
- 3) Existem funções na escola que você realiza que não deveria? Se sim, quais?
- 4) Quais são as formas de acompanhamento do trabalho docente?
- 5) Você considera que é capaz de resolver com maestria os problemas que não lhe cabem mas é exigido só pelo fato de ter um papel de liderança? Tem alguma situação específica?
- 6) Qual é o seu papel perante o processo de ensino nas turmas de ensino médio?
- 7) Qual é o seu papel perante o processo de aprendizagem nas turmas de ensino médio?
- 8) Qual é o seu papel a respeito do planejamento e correções da avaliação?
- 9) O que você faz com os resultados da avaliação?

APÊNDICE 02

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (Perguntas para o professor de Língua Portuguesa)

- 1) Nome, função, formação e tempo de experiência.
- 2) Já atuou em outras modalidades de ensino que não o Ensino Médio?
- 3) Como vê o processo ensino e o de aprendizagem com os educandos do Ensino Médio?
- 4) Na escola, além das atribuições docentes que desenvolve, há outras tarefas? Quais?
- 5) Alguém lhe auxilia em relação ao trabalho docente?
- 6) Alguém lhe auxilia em relação a realização das avaliações de aprendizagem? Se sim, quem?
- 7) Como é feita a avaliação? O que é levado em consideração?
- 8) De que forma as avaliações são pensadas e realizadas pelos professores? É visto o contexto em que o aluno está inserido ou apenas pelas competências da BNCC?