



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

KELLY HENRIQUE TAMIARANA

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NA REDE
MUNICIPAL DE FORTALEZA.**

**MARANGUAPE/CE
2024**

KELLY HENRIQUE TAMIARANA

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NA REDE
MUNICIPAL DE FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação

Orientador: Prof. Dra. Andréa Moura da Costa Souza

**MARANGUAPE/CE
2024**

Dados internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará- IFCE
Sistema de Bibliotecas-SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo (a) autor(a)

T158a Tamiarana, Kelly Henrique.

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPALDE FORTALEZA./ Kelly Henrique Tamiarana. – 2024.
98f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Andréa Moura da Costa Souza.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Coordenador pedagógico. 3. Ensino Fundamental. 1.Título.

KELLY HENRIQUE TAMIARANA

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andréa Moura da Costa Souza (Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Sinara Socorro Duarte Rocha

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Campus Paracuru

Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Campus Maranguape

A Deus que me permitiu concluir mais uma etapa importante de minha vida. Aos meus pais que sempre acreditaram em mim e me apoiaram. Ao meu marido Valdenor por toda a ajuda e compreensão. À minha irmã Michelle e meu irmão Hindenburg pelo entusiasmo e consideração, e ao meu filho, Miguel, que mesmo com pouca idade se mostrou tão altruísta e companheiro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela sua proteção, por me conceder sabedoria, determinação e coragem para prosseguir na conclusão deste projeto. A meu pai, Hindenburg, por sempre estar presente em todos os momentos da minha vida, sempre me ajudando e me apoiando. A minha mãe, minha inspiração, minha força e minha fortaleza. Agradeço aos dois por terem sempre se dedicado ao máximo e que sempre fizeram tudo ao seu alcance para que eu realizasse os meus sonhos.

Ao meu marido, Valdenor, e ao meu filho, Miguel, pelas vezes que abdicaram da minha presença e companhia em prol do meu sonho. Sempre companheiros e sempre me motivando nos momentos de maior dificuldade.

Aos meus irmãos, Hindenburg e Michelle, meu sogro, Valdenor, minha cunhada Janaína, minha prima, Ayla e demais parentes que torceram pela minha conquista e que vibraram com a conclusão desse sonho.

À Secretaria Municipal de Educação (SME), que por meio do Programa Observatório da Educação me proporcionou participar dessa seleção de Mestrado.

Ao IFCE- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia por me oportunizar o curso de mestrado.

À minha Orientadora, Dra. Andrea Moura de Costa Souza, pelo acompanhamento receptivo e delicado. Um exemplo de professora e pesquisadora, além de uma pessoa admirável.

À professora Dra. Sinara Socorro Duarte Rocha, excelente profissional, principalmente pela sua disponibilidade, pelo seu incentivo nos momentos de ansiedade, com excelência metodológica e sugestões preciosas no decorrer e no final da pesquisa.

Ao professor Dr. Emanuel Rodrigues Almeida, pelo seu estímulo durante todo o curso, pelo seu acolhimento humano e pelo seu conhecimento compartilhado.

Aos meus colegas de Curso de mestrado (UNILAB-IFCE), pela convivência agradável, pelos laços de amizade criados e por todo aprendizado compartilhado.

A todos os professores do programa de mestrado (UNILAB-IFCE), meus sinceros agradecimentos.

À diretora da escola, E. M. Professor José Parsifal Barroso, Caroline Vasconcelos de Almeida Martins, pelo acolhimento gentil, pela sua generosidade e por me permitir fazer a pesquisa nessa instituição de ensino.

À secretária da escola, E. M. Professor José Parsifal Barroso, Ivone Vieira de Moraes, por sua amizade, sua solicitude, por todos os momentos em que me ajudou com a pesquisa e principalmente pela torcida para que eu concluísse mais esta etapa importante em minha vida.

Aos professores participantes do questionário, que mesmo com toda demanda de trabalho aceitaram responder ao questionário auxiliando nesta pesquisa.

A todos os colegas de trabalho, familiares e amigos que torceram pela realização dessa etapa tão importante.

“A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática” (FREIRE, 1996, p. 32).

RESUMO

A avaliação da aprendizagem está a serviço de um projeto de ação que tem por objetivo o aprendizado e desenvolvimento dos educandos, investigando a qualidade da aprendizagem com o intuito de diagnosticar problemas e, conseqüentemente, propor soluções. Esse processo por estar diretamente ligado ao desenvolvimento da aprendizagem envolve toda a comunidade escolar, especialmente, professores, alunos e coordenador pedagógico. O objetivo geral do texto é: investigar a participação do coordenador pedagógico no processo de avaliação da Escola de Ensino Fundamental do Município de Fortaleza/CE. Os objetivos específicos consistem em: 1) descrever o processo de avaliação da aprendizagem no contexto do ensino fundamental; 2) explicar as funções exercidas pelo coordenador pedagógico que contribuem para uma avaliação da aprendizagem exitosa; 3) desenvolver um produto educacional que promova a participação dos professores e coordenadores no processo avaliativo da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF). A presente pesquisa parte da abordagem qualitativa. Do ponto de vista dos objetivos é uma pesquisa descritiva com técnica de coleta de dados e contará com a fundamentação teórica de: Tyler (1975), Luckesi (2011), Hadji (1994), Vasconcellos (2006), entre outros autores relevantes na literatura. Conclui-se que a avaliação da aprendizagem, enquanto parte do ato pedagógico, promove encaminhamentos adequados para propiciar ao aluno o desenvolvimento de habilidades necessárias para a sua realização como sujeito crítico, a serviço de si mesmo e do outro. Contudo, para a realização efetiva e eficaz desse processo, faz-se necessária a participação do coordenador pedagógico por seu caráter articulador do planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas visando a melhoria da educação no contexto social que vivemos.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Coordenador Pedagógico. Ensino fundamental.

ABSTRACT

Learning assessment is at the service of an action project whose objective is the learning and development of students, investigating the quality of learning with the aim of diagnosing problems and consequently proposing solutions. This process, being directly linked to the development of learning, involves the entire school community, especially teachers, students, and the pedagogical coordinator. The general objective of the text is: To investigate the participation of the Pedagogical Coordinator in the evaluation process of the Elementary School of the Municipality of Fortaleza/CE. The specific objectives consist of 1) Describing the learning assessment process in the context of elementary education; 2) Explain the functions performed by the pedagogical coordinator that contribute to a successful assessment of learning. 3) Develop an educational product that promotes the participation of teachers and coordinators in the evaluation process of the Municipality of Fortaleza (PMF). This research uses a qualitative approach. From the point of view of the objectives, it is descriptive research with a data collection technique and will rely on the theoretical foundation of: Tyler (1975), Luckesi (2011), Hadji (1994), Vasconcellos (2006), among other relevant authors in the literature. It is concluded that the assessment of learning as part of the pedagogical act promotes appropriate referrals with the aim of enabling the student to develop the skills necessary for their fulfillment as a critical subject, at the service of themselves and others. However, to carry out this process effectively and efficiently, the participation of the pedagogical coordinator is necessary due to its articulating role in the planning and development of pedagogical actions aimed at improving education in the social context in which we live.

Keywords: Assessment of learning. Pedagogical Coordinator. Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Gráfico do gênero dos respondentes do questionário	56
Figura 2- Gráfico da idade dos respondentes do questionário.....	56
Figura 3- Gráfico do vínculo dos respondentes com a SME.....	57
Figura 4- Gráfico do tempo de serviço dos respondentes	58
Figura 5- Gráfico sobre instrumental facilitar comunicação entre coordenador e professores.....	59
Figura 6- Gráfico sobre a percepção dos objetivos alcançados.....	59
Figura 7- Gráfico sobre importância do instrumental para o processo de ensino aprendizagem.....	60
Figura 8- Gráfico sobre o instrumental configurar um formulário burocrático	61

LISTA DE SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
DOM	Diário Oficial do Município.
FMI	Fundo Monetário Internacional.
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
PABAAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar.
PE	Produto Educacional.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
UECE	Universidade Estadual do Ceará.
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.
SME	Secretaria Municipal de Educação.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	17
2.1	Abordagem.....	17
2.2	Objetivos.....	18
2.3	Métodos.....	18
2.4	Etapas da pesquisa.....	19
2.5	Sujeitos da pesquisa.....	19
2.6	Instrumento para levantamento de dados.....	20
2.7	Local de pesquisa.....	20
2.8	Análise dos dados.....	21
2.9	Apresentação do produto educacional.....	22
3	AVALIAÇÃO.....	24
3.1	História da avaliação.....	24
3.2	Conceitos de avaliação.....	28
3.3	Avaliação da aprendizagem.....	34
3.3.1	<i>As modalidades da avaliação.....</i>	34
3.3.2	<i>Os problemas da avaliação da aprendizagem nas escolas.....</i>	38
3.3.3	<i>Avaliação da aprendizagem na construção do desenvolvimento humano.....</i>	40
4	O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS ATRIBUIÇÕES.....	43
4.1	Trajetória da coordenação pedagógica no Brasil.....	43
4.2	A origem do coordenador pedagógico no município de Fortaleza.....	45
4.3	O coordenador pedagógico: demandas e prerrogativas.....	47
4.4	O coordenador pedagógico como articulador do processo de ensino aprendizagem.....	48
5	APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: QUESTIONÁRIO INTEGRADOR DE AVALIAÇÃO.....	52

6	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	55
6.1	Perfil da amostra.....	55
6.2	Avaliação pedagógica.....	58
7	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	64
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
	REFERÊNCIAS.....	69
	APÊNDICE A- DIGNÓSTICO SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL	75
	APÊNDICE B- PRODUTO EDUCACIONAL	78
	ANEXO A- CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	90
	ANEXO B- TERMO DE ANUÊNCIA.....	92
	ANEXO C- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA.....	94
	ANEXO D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...	97

1 INTRODUÇÃO

Início a apresentação desta pesquisa apresentando o lugar de onde falo e das minhas preocupações que me propeliram a buscar respostas para este estudo. Nesta pesquisa o tema central alude sobre a importância de se investigar o trabalho do coordenador pedagógico no processo avaliativo a fim de promover uma educação de qualidade nas escolas municipais de Fortaleza, no estado do Ceará.

O interesse pelo tema exposto surgiu em 2010 quando iniciei um curso de extensão em gestão escolar na UECE (Universidade Estadual do Ceará) e pude perceber tamanha a responsabilidade do coordenador pedagógico no processo avaliativo e como a maioria dos docentes não têm conhecimento dessa atribuição importantíssima que deve ser exercida por esse profissional.

Em 2012, assumi, mediante concurso público, o cargo de professora na rede pública municipal de Fortaleza/CE. Inicialmente, lecionava as disciplinas de artes e religião nas turmas de 6º ao 9º ano e, posteriormente, consegui lotar-me na disciplina na qual sou formada e para qual prestei concurso: língua portuguesa.

Por onze anos, vivenciei a sala de aula e me vi, por muitas vezes, solitária na execução do processo avaliativo, assim como, por vezes, responsabilizada, exclusivamente, por algum prejuízo nesse processo. A incumbência exclusiva dada aos professores sobre a avaliação, além do deficitário acompanhamento pedagógico que orientasse e assessorasse esse processo me chamou a atenção para essa problemática. Essa ausência do coordenador pedagógico na prática avaliativa foi gerada, diversas vezes, pelo excesso de atividades burocráticas dadas a esse profissional e outras vezes, pela sua atuação como salvador da pátria, desvinculando-o da sua função pedagógica, a qual deveria centrar-se no processo de ensino-aprendizagem. “Não é apenas o professor que precisa ser reflexivo, mas sim o conjunto da escola” (FREITAS, 2014, p.34).

Dentro deste contexto, para além da minha experiência, pude compartilhar a vivência de colegas que atuaram na gestão e, nessa trajetória por mim percorrida, destacou-se evidente a precarização do processo avaliativo utilizado nas escolas da rede municipal de ensino em Fortaleza/CE, devido, principalmente, à falta de compreensão dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sobre a real função do coordenador pedagógico.

Diante dessa falta de compreensão, pude perceber nas escolas onde atuei; a utilização quase que exclusiva de avaliações somativas pelos professores, que eram utilizadas por serem

vistas como de fácil aplicação, além de fácil mensuração, obtendo assim, a média exigida ao fim do bimestre. Retratando uma preocupação exclusiva com um processo seletivo, comparativo, que mede, quantifica e exclui os estudantes espelhando o modelo social atual, desenvolvido dentro da lógica das relações de poder.

Enquanto os professores se sentiam confortáveis com a utilização da avaliação somativa, os alunos se mostravam desinteressados e desvalorizavam o processo por considerá-lo vazio de significado. Além disso, o núcleo gestor, por muitas vezes, não questionava por não ter tempo hábil para participar de nenhum momento das etapas do processo de ensino-aprendizagem.

Vasconcellos (2002) propõe que o coordenador/a pedagógico/a deve ter consciência de que seu papel está intrinsecamente ligado às práticas inerentes ao processo de ensinar e aprender.

Com base no exposto, depreende-se que, para a materialização do processo avaliativo faz-se necessária a concepção de que não é apenas trabalho do professor garantir um processo avaliativo construtivo. Cabe ao coordenador pedagógico-articular todos os envolvidos nesse processo, já que sua ausência nesse acompanhamento pedagógico compromete o processo de avaliação no ambiente escolar.

Libâneo (1994, p. 56) afirma que; “o ato pedagógico pode ser então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível intrapessoal como no nível de influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos. “Logo, o ato de avaliar associado ao planejamento e execução formam o ato pedagógico, com o objetivo de oferecer ao educando condições de aprendizagem tencionando formar um cidadão crítico e capaz de transformar a sociedade em que vive.

Luckesi (2011) defende que a prática educativa tem por principal objetivo oportunizar ao educando condições de aprendizagem visando sua formação como sujeito e cidadão.

A avaliação, para se concretizar como um dos componentes do ato pedagógico, deve ser concebida como uma ação construtiva que sempre pode ser melhorada, além de estar a serviço de uma concepção desenvolvimentista do ser humano com o propósito de expressar a qualidade da realidade para mediações adequadas, pois “só um ser humano que se move em direção ao crescimento pode ser ajudado nesse processo; se está ‘pronto’, nada mais se fará com ele e para ele” (LUCKESI, 2011, p. 73).

Neste cenário, surgem as inquietudes da presente pesquisa: o processo de avaliação de aprendizagem e a participação do coordenador pedagógico. Como mensurar a participação do coordenador pedagógico no processo de avaliação da aprendizagem?

A importância da pesquisa estará na colaboração com ensino e formação. Dessa forma, essa pesquisa favorece o processo de ensino-aprendizagem com o intuito de fomentar uma educação de qualidade para os alunos da rede pública municipal de Fortaleza/CE, beneficiando não só os alunos, mas a sociedade em geral, ao desenvolver um instrumental que tornará mais acessível a comunicação entre professores e o coordenador pedagógico, a fim de auxiliar no processo de avaliação formativa.

Assim, é fundamental investigar o processo de avaliação, bem como a importância do coordenador pedagógico nesta etapa do processo de ensino-aprendizagem por meio de estudos teóricos para que se possa compreender melhor esses processos nas instituições de ensino e sua contribuição para a sociedade como um todo.

Esse panorama tem ocupado lugar de destaque no âmbito nacional por apresentar importantes reflexões sobre a avaliação e coordenação pedagógica por autores que expressaram contribuições relevantes sobre o tema, bem como nesta pesquisa Ralph W. Tyler (1975), Charles Hadji (1994), Cipriano Luckesi (2011), Vasconcellos (2006), entre outros.

A presente dissertação tem como objetivo investigar a participação do coordenador pedagógico no processo de avaliação da Escola de Ensino Fundamental do Município de Fortaleza/CE.

Os objetivos específicos são:

- 1- Descrever o processo de avaliação da aprendizagem no contexto do ensino fundamental;
- 2- Explicar as funções exercidas pelo coordenador pedagógico que contribuem para uma avaliação da aprendizagem exitosa;
- 3- Desenvolver um produto educacional, um questionário que promova a reflexão dos professores e coordenadores no processo avaliativo da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF).

O referido produto tem como escopo auxiliar o coordenador pedagógico no acompanhamento do processo avaliativo. O estudo do tema justifica-se verificando nos autores consultados e na pesquisa realizada uma melhor compreensão do mesmo. Analisar a similitude desses princípios entre si e em relação ao processo de aprendizagem constitui a preocupação desse estudo.

O presente trabalho está estruturado em sete seções, descritas a seguir:

A primeira seção, Introdução, identifica o problema da pesquisa, anuncia os objetivos, justifica e contextualiza o processo de avaliação utilizado nas escolas municipais de Fortaleza e as demandas do coordenador pedagógico.

Na segunda seção, Procedimentos metodológicos, objetivou-se explicitar a metodologia percorrida no desenvolvimento dos estudos do mestrado, bem como focalizar na descrição do cenário da pesquisa que investiga a relevância do coordenador pedagógico no processo de avaliação da aprendizagem.

Na terceira seção, Avaliação, o intuito foi compreender a história desse processo e a concepção que diversos autores têm sobre o tema; a importância da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem e suas modalidades; compreender os problemas que esse processo ainda enfrenta nas escolas além da importância da avaliação para o desenvolvimento humano.

Na quarta seção, O coordenador pedagógico e suas atribuições, buscamos revelar a história desse profissional no Brasil, sua origem no município de Fortaleza/CE, as demandas e prerrogativas do seu trabalho, bem como sua relevância como articulador do processo de ensino aprendizagem.

Na quinta seção foi apresentado o produto educacional, sua aplicabilidade, eficácia, avaliação técnica e sua finalidade, além do seu propósito no processo de ensino-aprendizagem.

Na sexta, análise dos resultados, foi traçado o perfil da amostra e a avaliação pedagógica do produto.

Na sétima seção, resultados e discussões, foi feita a descrição de como os dados da pesquisa foram obtidos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem por propósito explicitar o percurso metodológico utilizado na construção deste trabalho, assim como explicar as particularidades da investigação que consiste em salientar a relevância do coordenador pedagógico no processo de avaliação da aprendizagem.

Ao descrevermos o caminho percorrido para a organização da presente pesquisa, fomos vendo a aproximação com o contato, com as fontes, os problemas, o cuidado com o material recolhido, as primeiras tentativas de análise, enfim, todo o trajeto até chegar ao objeto pesquisado.

2.1 Abordagem

Ao desenvolver um trabalho de pesquisa é preciso definir qual abordagem mais apropriada, que possa se adequar à natureza do que se pretende investigar. Essa pesquisa aplicada com abordagem de cunho qualitativo surgiu da necessidade da construção de uma hipótese de pesquisa que tivesse como característica o trabalho com concepções, valores e convicções, abrangendo sujeito e subjetividade.

A pesquisa qualitativa, preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais [...] As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização dos processos de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Essa abordagem foi utilizada com o intuito de conhecer a realidade pesquisada e compreender a unidade de análise deste trabalho, fundamentado na concepção do fenômeno educativo motivado por múltiplos fatores, constituído por diversos fatores e sujeitos.

Para Gatti e André (2010, p. 30,31): “[...] as pesquisas chamadas de qualitativa vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano[...]”. Na abordagem qualitativa, são de fundamental importância no processo de investigação, a interação entre o

projeto de estudo e o observador; as informações coletadas; além da interpretação do pesquisador, tendo como foco, a realidade social.

Dessa forma, buscou-se conhecer a forma de se avaliar na escola, bem como a contribuição do coordenador pedagógico neste processo, além da eficácia do produto educacional (Questionário integrado coordenador professor) com o intuito de auxiliar a comunicação acerca do processo avaliativo. Diante do exposto, a pesquisa qualitativa evidenciou-se a mais adequada.

2.2 Objetivos

A presente pesquisa trata-se de um estudo do tipo aplicado, qualitativo, com abordagem descritiva com técnica de coleta de dados e método de estudo de caso, visto que investiga a prática do coordenador escolar na perspectiva da avaliação em uma escola da rede municipal de Fortaleza/CE.

Tendo em vista o alcance do objetivo geral desta pesquisa, que consiste em investigar a participação do coordenador pedagógico no processo de avaliação da Escola de Ensino Fundamental do Município de Fortaleza/CE, a partir da qualidade dos diagnósticos e das proposições didático metodológicas, o processo de investigação se processa a partir da abordagem qualitativa, quanto aos objetivos é descritiva, ao passo que visa observar, registrar e descrever as características do fenômeno ocorrido, descrevendo o fato em si. Segundo Silva & Menezes (2000, p.21) “a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento.”

2.3 Métodos

O estudo de caso foi o método utilizado por ser um estudo que busca a compreensão e interpretação mais profunda de fenômenos específicos e também por, segundo Gil (2002), ser um estudo aprofundado de maneira que permita seu detalhado conhecimento, sendo adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real.

Como instrumento de coleta, foi utilizado um questionário diagnóstico por ser o melhor método com finalidade de produzir versões de um acontecimento dentro de um

contexto nacional, que seja investigar a eficácia e aplicabilidade do produto educacional (Questionário integrado coordenador professor).

Gil (1999, p. 128), destaca alguns pontos relevantes que o questionário possui como técnica de coleta de dados:

- a) Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) Implica menores gastos com o pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) Garante o anonimato das respostas;
- d) Permite que as pessoas o respondam no momento em julgarem mais conveniente;
- e) Não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

2.4 Etapas da pesquisa

Foi realizada uma pesquisa observacional, de caráter qualitativo, em duas etapas: primeiro foi feita a revisão literária e definição do objeto de estudo e análise das questões do problema, a avaliação no sentido mais amplo, sua história e principais teóricos. Com fundamentações teóricas de Vianna (2000), Tyler (1975) dentre outros; A avaliação como um componente do ato pedagógico, que subsidia as decisões sobre atos pedagógicos com o intuito de obter resultados satisfatórios, exibindo as contribuições dos estudos de Hadji (1994), Haydt, (2008), Luckesi (2011) e a relação do coordenador pedagógico e o êxito no processo de avaliação da aprendizagem. A partir dos estudos de Vasconcellos (1998, 2006, 2007), Lima e Santos (2007), e etc.

Na segunda etapa, foi desenvolvido um questionário diagnóstico com perguntas voltadas para a utilização do produto educacional (questionário integrado coordenador professor) possibilitando ao pesquisador saber a opinião dos envolvidos no processo avaliativo. Depois, foram coletadas as informações que serviram de insumos permitindo um panorama sobre o questionário integrado coordenador professor e logo em seguida foram expostos os resultados viabilizando a compreensão do descobrimento sobre o objeto de estudo.

2.5 Sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa 10 professores das quatro áreas de ensino (ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, linguagens código e suas

tecnologias, matemática e suas tecnologias) do ensino fundamental anos finais e uma coordenadora pedagógica, todos da escola participante do estudo. Vale ressaltar que responderam da pesquisa, servidores efetivos e temporários com idade entre 20 e 60 anos.

2.6 Instrumento para levantamento de dados.

O instrumento escolhido para o levantamento de dados desta pesquisa foi o questionário (APÊNDICE B) por sua importância para traçar o perfil do coordenador e dos professores. Segundo Gil (1999, p. 28), o questionário pode ser definido como “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas e etc.”

Antes da aplicação do questionário diagnóstico, tive um encontro presencial com os envolvidos na escola em seus dias de planejamento em que foram orientados sobre os critérios éticos, sobre o respeito a sua privacidade, bem como ao direito de desistência dela ao assinarem o termo de consentimento livre esclarecido. (ANEXO D).

Nesse encontro presencial, os docentes também foram orientados sobre o pré-teste do questionário diagnóstico que foi feito com cinco pessoas com o intuito de constatar a viabilidade do produto educacional (Questionário integrado coordenador professor), além de explicar o preenchimento do questionário integrador pelo google forms e a disponibilidade do link de acesso. Logo após essas etapas, foi aplicado o questionário diagnóstico com questões subjetivas e objetivas utilizando também o recurso digital do google forms contendo 11 questões (09 objetivas e 02 subjetivas). As perguntas que integraram o questionário diagnóstico buscam analisar a eficácia e aplicabilidade do que é o produto educacional e tem por propósito a comunicação entre professores e coordenadores sobre o processo avaliativo.

A escolha pelo google forms foi feita nas duas etapas para facilitar seu preenchimento a qualquer horário e em qualquer lugar, facilidade e agilidade nas respostas, baixo custo, ser uma ferramenta já conhecida pelos docentes, além de proporcionar maior facilidade na análise dos dados. Mota (2019) afirma que o google forms possibilita que o respondente responda de qualquer lugar via link ou email, além de apresentar a vantagem de organizar em formas de gráficos e planilhas, de forma prática e organizada facilitando assim a análise dos dados.

2.7 Local de pesquisa

Esta pesquisa ocorreu em uma escola de Ensino Fundamental dos anos finais, em que compreende, 6º, 7º, 8º e 9º anos. A escola situa-se no bairro Jardim Guanabara em Fortaleza/CE.

A pesquisa na E.M. Professor José Parsifal Barroso, situada no bairro Jardim Guanabara, Fortaleza/CE, foi autorizada pela diretora da escola mediante a assinatura do termo de anuência, documento que solicita a autorização para fazer a pesquisa junto aos professores da instituição (ANEXO B), no qual ficou esclarecida a pesquisa com seus objetivos e sua relevância para a acadêmica (UNILAB/ IFCE/ PPGEF) e para a Secretaria Municipal de Educação (SME).

Visto que atuo como professora há onze anos nessa escola pude perceber nesse período a importância de se melhorar o diálogo entre coordenador e professores sobre o processo avaliativo formativo pois, mesmo havendo boa vontade e esforços em prol de um processo avaliativo adequado, a sobrecarga de serviços burocráticos e disciplinares outorgados ao gestor tornava inviável a comunicação sobre esse processo.

Por essa importância, me senti propelida a investigar sobre a participação do coordenador pedagógico no processo de avaliação nessa escola de ensino fundamental do município de Fortaleza/CE. Diante do exposto, depreende-se que há uma lacuna no que se refere aos instrumentos utilizados pelos professores no processo avaliativo e a participação do coordenador pedagógico no acompanhamento desse processo. Daí a necessidade de uma investigação voltada a essa temática nessa instituição.

A referida escola possui 526 alunos matriculados. Quanto ao espaço físico a escola possui 10 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de inovação, um pátio, uma quadra em reforma, uma cozinha, almoxarifado, uma sala para direção, uma para coordenadores, uma sala para planejamento dos professores e uma sala de recepção para pais e alunos que precisem falar com a gestão.

2.8 Análise dos dados

Antes da aplicação do questionário diagnóstico, houve um encontro com os professores e coordenador pedagógico, todos interlocutores desta pesquisa, em seus dias de planejamento em uma reunião presencial para uma explicação sobre o produto educacional e a coleta de dados.

A técnica utilizada para a coleta de dados foi análise e apresentação. O método utilizado para a coleta de dados foi o questionário e para a análise foi a estatística descritiva

por, de forma sistemática, organizar, descrever, analisar e interpretar dados tendo como função auxiliar a descrição do fenômeno observado. O questionário diagnóstico utilizado constou com questões abertas e fechadas no nível nominal. Não foi assistido, e quanto ao nível de mensuração foi utilizado a escala nominal. No que se refere a classe de variáveis, foi utilizada a categoria de atributos, conhecimentos e atitudes, concluindo com a utilização da escala diferencial-semântica.

De acordo com Ferber (1974 *apud* NOGUEIRA, 2002, p. 3) é de extrema importância uma correta e balanceada elaboração de um questionário e que para essa operacionalização eficaz aconteça, é necessário que: possua um balanceamento completo de completude e relevância; apresenta questões que o respondente tenha condições de responder; não se divulgue o nome do interessado na pesquisa, a fim de evitar tendenciosidade nas respostas; não sobrecarregar a página com excesso de questões; evitar ambiguidade no entendimento das questões; ser pré-testado com indivíduos que poderiam vir a participar da pesquisa.

2.9 A apresentação do produto educacional

Este estudo tem por propósito apresentar um produto educacional com o intuito de auxiliar nas práticas pedagógicas. A formulação do produto pedagógico pressupõe um processo formativo contínuo, onde a pesquisa é a base, o alicerce (FREIRE *et al.* 2017).

Partindo dessa proposta foi criado um questionário integrado coordenador professor que tem por propósito a comunicação sobre o processo avaliativo. Partindo dos objetivos que pretende alcançar, quais foram alcançados e quais ainda precisam ser retomados com o intuito de promover uma avaliação reflexiva. “Com clareza e consciência das bases expostas, podemos, então, partir para a tarefa concreta de elaborar o instrumento, de modo que traduza as definições prévias que temos do nosso ideário político” (LUCKESI, 2011, p. 350).

O produto educacional elaborado a partir do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (UNILAB-IFCE) promove ao professor/profissional refletir sobre suas práticas teórico-metodológicas.

Material didático/instrucional: são propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas, material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou em divulgação [...] (RIZZATTI, 2020, p. 5).

A escolha deste produto contribuirá significativamente com o processo de ensino aprendizagem, visto que a avaliação está intimamente ligada a esse processo subsidiando-o com o intuito de promover uma educação de qualidade.

3 AVALIAÇÃO

Nesta seção, levantaremos um referencial teórico alusivo à descrição do processo de avaliação e a explicação do processo de avaliação da aprendizagem no contexto do ensino fundamental com o intuito de favorecer a sua compreensão.

Para efeito didático dividiremos a seção em três partes, a primeira contempla a história da educação, com estudos realizados por, Hoffman (2010); Grinspun (2001); Vianna (2000); Scriven (2018); Hadji (1994); Luckesi (2011); Afonso (2005); Azevedo (2007); Souza (2016); Sousa (1986) e Manacorda (1989); a segunda apresenta os conceitos de avaliação com visão dos estudos realizados por, Rissi e Luccas (2019); Haydt (2008); Vasconcelos (1998); Hadji (1994); Tyler (1975); Souza (2016); Vianna (2000); Stake (1967); Freitas (2009); Vilas Boas (2010); Azevedo (2008); Sobrinho (2003); Belloni, Magalhães e Sousa (2007); Tenório (2010); Melo (2009) e Santos e Varela (2007); a terceira alude sobre a avaliação da aprendizagem, com estudo dividido em três subseções: Modalidades da avaliação com visão do estudo dos autores, Haydt (2008); Luckesi (1991), (2011); Gadotti (2003); Uler (2010); Vianna (2000); Sobrinho (1998); Abramowickz (2005); Carvalho (2022); Abrecht (1994), a segunda: Os problemas da avaliação da aprendizagem nas escolas, trás estudos de Godoi (2010); Luckesi (2011); Hoffmann (2010); Bordieu e Passeron (1992) e Melo;Bastos (2012), e por fim a terceira subseção: A avaliação da aprendizagem na construção do desenvolvimento humano, com estudo dos autores, Vasconcelos (1998); Lock (2000); Freire (1996); Luckesi (2011); Krahe (1990); Darsie (1996); Haydt (2000) e Tyler (1975);

3.1 História da avaliação

Trataremos do tema avaliação iniciando esta incursão com sua origem e desenvolvimento contextualizando assim a área de estudo deste trabalho para em seguida abordar alguns teóricos da educação com o intuito de compreender a evolução desse processo para que possamos intrincá-lo a conjuntura do nosso trabalho.

A avaliação está presente no cotidiano do ser humano em todas as situações em que se faz necessário determinar escolhas. Scriven (2018, p.189) afirma que a avaliação “Enquanto objeto multifacetado atinge diferentes propósitos, com expectativas e resoluções distintas diante de determinadas situações.

A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada (HOFFMANN, 2010, p.10).

Desde os tempos mais remotos do processo civilizatório, o homem já avaliava. Quando verificava, julgava, dava um conselho, o homem avaliava. Logo, a avaliação é uma prática acima de tudo, humana. Segundo Vianna (2000, p.22), “[...] avaliação surgiu com o próprio homem.”

Desde a Antiguidade, a avaliação está ligada às práticas sociais devido ao seu caráter eminentemente humano. Está intrincada com os movimentos da própria sociedade, tendo seu conceito e sofrendo forte influência dos contextos históricos, políticos e sociais. Grinspun (2001) afirma que, assim como a sociedade, a avaliação tem um conceito simples e um processo complexo. Hadji (1994) propõe que é essencial à credibilidade na avaliação no que confere não só nas intenções para a sua realização, mas para o uso dos resultados na sociedade.

Nesse período ainda, surgiram provas como forma de admissão dos adolescentes no meio adulto em tribos primitivas. Em Atenas, Sócrates utilizava a autoavaliação como pressuposto básico. Seu método pedagógico, “maieutica”, sujeitava os alunos a interrogatórios como indício da aquisição da verdade e da sabedoria. Já na China, em épocas remotas, os chineses utilizavam testes com intenção de selecionar pessoas para o exército (MANACORDA, 1989).

Os exames escolares, da forma como foram sistematizados nesse período, têm aproximadamente quinhentos anos de vigência. Eles são conhecidos e utilizados há milênios (eram utilizados na China 3.000 anos antes da era cristã para selecionar soldados para o exército), mas da forma como eles são praticados ainda hoje na escola, têm suas configurações situadas no período acima indicado (LUCKESI, 2011, p. 28).

Na Idade Média, com a soberania das normas cristãs, surgiram os primeiros indícios para a realização das práticas avaliativas. Afonso (2005, p.29) afirma que, “Com o surgimento da Universidade medieval de caráter escolástico, os exames, até então predominantemente orais e esporádicos, passam a ser escritos e regulares”.

Na era da Revolução Industrial surgiram métodos científicos de medição nas indústrias tendo como propósito a sistematização, padronização dos meios de produção com o propósito de buscar a eficiência dos trabalhadores. No século XIX, com a Modernidade, a

Cientificidade e a influência do paradigma positivista que legitima o conhecimento mediante a objetividade, a avaliação foi utilizada como mensuração de mudança de comportamento, utilizando como seu instrumento de medida, o exame. Porém, as práticas de avaliar e de examinar executam funções antagônicas apesar de serem utilizadas como palavras sinônimas.

De acordo com Vianna (2000), na primeira década do séc. XX, a transformação técnico-científica, iniciada nos tempos modernos, causou o envelhecimento dos currículos e programas, que se tornaram ultrapassados e discordantes com a vida moderna e acelerada. Esse processo se refletiu, também, nas práticas de ensino, que se tornou inútil para um ensino de qualidade eficiente. A avaliação, então, terá um papel de relevância na crítica para uma remodelação dos currículos e programas da escola, possibilitando o desenvolvimento da pesquisa, da avaliação educacional, além da tecnologia dos instrumentos de medida e técnicas de análise quantitativa principalmente nos países de Primeiro Mundo para depois acontecer em países emergentes. Isso ocorreu, devido uma grande preocupação em se associar processo socioeconômico a valores e conhecimentos propagados por intermédio da educação.

Segundo Vianna (2000, p.23) “As grandes agências financiadoras nacionais e internacionais são em parte, responsáveis pelo desenvolvimento que à avaliação vem tendo.”

Nesse período, esperava-se que o projeto de avaliação confirmasse seus resultados em termos de custo-benefício para que se justificassem os altos investimentos financeiros exigidos. Visava a concepção econometrista¹ da educação desvalorizando seu componente humanista.

De acordo com Azevedo (2007), o modelo produtivo capitalista se revela quando vinculado aos exames escolares passando então a ser utilizados como procedimentos de previsão de sucesso dos indivíduos na escola, na sociedade e principalmente no mercado de trabalho.

Em nossa prática escolar, hoje, usamos a denominação de avaliação e praticamos provas e exames, uma vez que é mais compatível com o senso comum exigido pela sociedade burguesa e, por isso, mais fácil e costumeira de ser executada. Provas e exames implicam julgamento, com consequente exclusão; avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação. As finalidades e funções da avaliação da aprendizagem são diversas das finalidades e funções das provas e exames. Enquanto as finalidades e funções das provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa, as da avaliação a questionam; por isso, torna-se difícil realizar a avaliação na integralidade do seu conceito, no exercício de atividades educacionais, sejam individuais ou coletivas. (LUCKESI, 2011, p. 204).

¹ A econometria é a aplicação das leis da matemática aos modelos econômicos. É por meio de premissas estatísticas e equações que os economistas fazem análises e simulações de modelos que deveriam refletir condições reais de mercado.

Segundo Worthe, Sanders e Fitzpatrick (2004, apud Souza, 2016, p. 51) “Na era da Revolução Industrial surgiram métodos científicos de medição nas indústrias tendo como propósito a sistematização, padronização dos meios de produção com o propósito de buscar a eficiência dos trabalhadores. “

Souza (2016) afirma que em 1922, com o surgimento da primeira Guerra Mundial, foram criados testes docimológicos com a intenção de recrutar novas pessoas. Esses testes, utilizavam rigor metodológico buscando retirar as visões pessoais dos avaliadores com o intuito de dar um caráter formal aos testes. Novamente percebemos que avaliação e mensuração são utilizadas como termos sinônimos de forma errônea já que o primeiro consiste em coleta de dados, ao contrário da avaliação que busca um juízo de valor.

Em 1942, foi criado o projeto Eight-Year Study, planejado e desenvolvido por Ralph W. Tyler, que tinha por alicerce, segundo Souza (2016), a análise dos resultados de programas de acordo com as necessidades dos alunos. Essa nova visão da avaliação educacional consiste em comparar os objetivos pretendidos aos que foram realmente alcançados. A importância do esquema de Tyler se constitui a partir dos objetivos comportamentais preocupando-se com os resultados provenientes da aprendizagem.

Com a adesão de professores brasileiros a cursos nos Estados Unidos e somando a isso acordos internacionais, fez com que avaliação no Brasil seguisse o modelo norte-americano. O modelo de Tyler acabou por impregnar não só o ambiente acadêmico como contribuiu com uma legislação com leis, decretos e pareceres sobre práticas de avaliação em escolas de 1º e 2º graus.

Entre 1946 a 1957, aconteceram algumas produções sobre avaliação, contudo, não passavam de modelos experimentais e procedimentos estatísticos que não tinham por intuito melhorar os serviços educativos.

Por volta de 1960, a prática pedagógica é utilizada com função controladora. Controlando desde as ações dos alunos aos professores através de atividades repetitivas, sem reflexão, defendendo o princípio da neutralidade, a eficiência e principalmente a produtividade.

Souza (2016), relata que de 1958 a 1972, denominada de época do realismo, foram implantados, nos Estados Unidos, programas educativos e projetos nacionais tentando o desenvolvimento de currículos e avaliação de programas que utilizavam documentos frágeis para explicar a realidade. “A finalidade da avaliação, expressa até a legislação de 1961, era apenas classificatória, sendo-lhe acrescida, a partir de 1971, a função de retroinformação,

visando fornecer dados para o acompanhamento, controle e reformulação das propostas curriculares” (SOUSA, 1986, p.110).

Na década de 90, surgiu uma abordagem avaliativa que deixou de lado seu rigor científico para uma avaliação que também considerava aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos. Logo, nesse período a avaliação tinha por finalidade:

[...] fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Converte-se então em um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa, estrutural, que se concretiza por meio de relações partilhadas e cooperativas. (SOUSA 1997 *apud* BORBA & FERRI, 1999, p. 133).

A avaliação está presente em todas as ações humanas, não se limitando apenas ao ambiente escolar. Ela é utilizada em todas as situações do nosso cotidiano seja uma tomada de decisão simples ou uma laboriosa. Devido seu caráter multifacetado, seus vários papéis foram estudados por alguns autores durante toda a sua história.

No próximo tópico deste trabalho, serão apresentados os vários papéis da avaliação na no desenvolvimento deste trabalho.

3. 2 Conceitos de avaliação

A avaliação transcorre em nosso cotidiano de forma espontânea e imperceptível. Sempre que nos deparamos com escolhas a decidir, essas escolhas implicam em avaliação que tem por propósito refletir sobre determinado assunto além de direcionar a uma decisão apropriada para determinada situação.

A avaliação é responsável por promover resultados satisfatórios, não por si só, mas subsidiando as ações humanas. Ela reflete a respeito dos obstáculos obtidos, promovendo mudanças com o intuito de melhorar a qualidade da ação e a obtenção dos resultados desejados.

Alguns estudiosos então, procuraram definir o conceito de avaliação de acordo com suas posturas filosóficas:

“A avaliação consiste em uma ação pela qual se analisa algo tendo em vista um padrão como referência, em que se compara o real com o ideal, atribuindo um juízo de valor a esses resultados. A sua execução é imprescindível quando há a necessidade de obter indícios do que está ocorrendo, tendo como condição o

cumprimento dos critérios tidos como parâmetros do que está sendo realizado.” (RISSI e LUCCAS 2019, p.02)

Para Haydt (2008, p. 13) “No seu conceito, a avaliação é um método, um instrumento; portanto ela não tem um fim em si mesma, mas é sempre um meio, um recurso, e como tal deve ser usada”.

Haydt (2008, p.13) também apresenta alguns elementos que ajudam a elencar características sobre a avaliação, que são:

- *A avaliação enquanto processo contínuo e sistemático, onde não deve ser esporádica e sim planejada;
- * A avaliação deve ser funcional já que são à partir dos objetivos que ela se norteia.
- * A avaliação é orientadora à medida que visa orientar os alunos a atingir os objetivos previstos ao invés de eliminá-los.
- * A avaliação é integral a partir do momento que avalia o aluno nos seus aspectos cognitivos, emocionais e psicomotor.

Segundo Vasconcelos (1998, p.43): “A avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento.”

De acordo com Hadji (1994) o sentido global da avaliação é o modo de julgar, contudo para se obter com clareza a realização de uma avaliação faz-se necessária uma abordagem denominada inicialmente como variáveis da avaliação que distingue nove questões: formar, avaliar, definir qual o objeto, quais instrumentos, quem avaliará, quando, para quem, para tomar que gênero de decisão e qual a utilidade. Hadji (1994, p.29), também afirma que:

Quando avalio, começo por me distanciar do objecto sobre o qual me vou pronunciar. Introduzir assim uma ruptura na ordem das coisas e das relações imediatas que elas mantêm. Distancio-me e constituo-me como um sujeito exterior às coisas avaliadas enquanto produtor de um discurso que julga essas “coisas.” (HADJI,1994, p.29).

O autor citado afirma que, para Jacques Ardoino e Guy Berger (apud, HADJI,1994, p.29) avaliação e controle são de ordens diferentes já que o controle verifica o grau de conformidade entre os fenômenos que ocorrem numa dada situação e um modelo preexistente de referência, enquanto a avaliação questiona sobre o sentido do que é produzido em uma situação observada.

Para Jacques Ardoino, avaliação é um processo e não um conjunto de procedimentos e que se interessa por todas as dimensões temporais, não se concentrando apenas no passado.

A avaliação ocorre quando alguém declara e julga a nota como aceitável ou não aceitável atribuindo algum tipo de qualidade, emergindo assim o caráter quantitativo (nota) e qualitativo (avaliação subjetiva do objeto) da avaliação. Nesse sentido, a avaliação qualitativa representa a descontinuidade da escala de valor usada no processo avaliativo quantitativo. (SOUZA, 2016, p.61)

Ralph Tyler (1975, p. 98) afirma que “o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino”. Para o autor, a avaliação assume um caráter funcional, já que se efetiva em função dos objetivos previstos. Tyler (1975) também propõe que esse parecer sobre avaliação se realiza sob dois aspectos, o primeiro que aprecia o comportamento dos estudantes e outro, em segundo plano, que afirma que a avaliação além da apreciação em um momento qualquer, deve-se partir de um momento inicial e outro mais tarde, para que se possa identificar as mudanças no processo.

Para esse estudioso, a avaliação tem como função oferecer elementos para uma crítica assentada na instituição, com base em dados empíricos, promovendo assim uma conferência sobre sua competência. Para ele, a avaliação deve abranger dimensões de forma que garanta uma orientação segura ao aluno durante seu percurso escolar.

Tyler, em seu ensaio clássico- General Statement on Evaluation-(1942) deixa claro que cabe a avaliação verificar, periodicamente, até que ponto a escola demonstra eficiência como instituição responsável pela promoção da educação. A avaliação, desse modo, proporcionaria subsídios para uma análise crítica da instituição, possibilitando a reformulação de sua programação curricular. (VIANNA, 2000, p. 50).

Ainda de acordo com o pensamento de Tyler (1975), a avaliação proporciona o aperfeiçoamento dos programas, desconsiderando o ineficiente, enquanto aprimora os aspectos que tiverem se evidenciado positivos.

De acordo com Vianna (2000), Cronbach é um dos estudiosos que têm domínio pelos estudos complexos da avaliação em suas diferentes perspectivas, afirmando que a avaliação tem por finalidade oferecer formas que possibilitem o aperfeiçoamento do currículo.

Cronbach (1963), com a sua perspicácia habitual soube imediatamente compreender o caráter multidimensional dos resultados da aprendizagem, e, a esse respeito, demonstra claramente que essa situação não pode ser constatada em um único compositório, agregando diferentes elementos.” (VIANNA,2000, p. 56).

Para esse estudioso, é de extrema importância as fases divergente e convergente, onde a primeira levanta questões enquanto a segunda estabelece prioridades para essas questões.

Haydt (2008, p.12) afirma que para Michael Scriven, “a avaliação é uma atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que leve a classificações comparativas ou numéricas.” A avaliação, para esse estudioso também desempenha muitos papéis, porém, um único objetivo: determinar o valor do que está sendo avaliado. Em sua obra clássica- *Methodology of Evaluation* (1967), ele se posiciona de forma restritiva no que se refere às avaliações que se baseiam, completamente, em *goals*, por não permitirem o julgamento do valor ou do mérito dos objetivos adequados.

A partir dessa obra surgiram dois conceitos de avaliação que influenciaram a prática da avaliação: avaliação formativa e somativa.

A avaliação formativa é constante e as informações que fornece servem como base para realizar modificações quando forem necessárias. Já a somativa, possibilita, julga a importância ou mérito do indivíduo, programa ou currículo ao final do programa avaliativo.

Os estudos sobre essas avaliações tornaram-se cada vez mais importantes para aperfeiçoar o desenvolvimento dos sistemas educacionais.

Haydt (2008) enfatiza que Daniel Stufflebeam destaca como importante o caráter processual da avaliação em três fases: delinear, obter e fornecer informações. Para esse autor existe uma estreita relação entre avaliação e tomada de decisão e que aquela jamais deve ser assinalada como medida, por ser limitada e inflexível.

Para Stake (1967) a avaliação não deve ser considerada se utilizada de forma abrupta, e sim, permitir uma percepção de todo o processo, interposto por um levantamento de informações para então transcorrer uma tomada de decisões.

Stake (1967) parte do pressuposto que a avaliação apesar de ter muitos papéis tem como único objetivo determinar o valor do que está sendo avaliado. Para ele a avaliação tem dois lados, um formal e um informal, onde a primeira depende de testes padronizados e comparações controladas, enquanto a avaliação informal depende de objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamento subjetivo.

Ainda sobre a avaliação informal Freitas (2009) colabora com o que foi dito anteriormente quando afirma que:

(...) a avaliação que o professor faz em sala de aula não se revela somente em momentos formais, como uma prova. hoje sabemos que o processo é repleto de troca entre momentos formais e informais de avaliação. Isso faz da avaliação um processo

contínuo em que os instrumentos formais e considerações verbais, nem sempre elogiosas, feitas pelo professor ou por outros alunos de maneira informal de alternam e se complementam direcionando o futuro do estudante. A informalidade do processo avaliativo é fator decisivo no desenvolvimento do aluno, pois envolve a formação de juízos gerais sobre si mesmo, os quais afetam sobre sua autoestima, e terminam alterando a forma pedagógica com o qual o professor interage com o estudante em sala de aula. (FREITAS, 2009, p.07).

Villas Boas (2010) propõe que o professor que tem interesse no aprendizado do aluno utilize todas as informações da avaliação informal juntamente com a formal, para assim compreender o desenvolvimento de cada aluno.

Luckesi (2011, p. 13) afirma que “a avaliação é um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua qualidade. “Logo, ela tem como função subsidiar as decisões na expectativa de obter seus resultados desejados.

Para Haydt (2008), Bloom, Hastings e Madaus, conceituam a avaliação sobre várias dimensões. Entre elas:

- a) a avaliação é um método de coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino;
- b) a avaliação tem uma grande variedade de dados, não apenas o exame final;
- c) a avaliação é um processo em que determina a medida em que o aluno está se desenvolvendo e se de maneira desejada.;
- d) a avaliação controla as etapas do processo de ensino-aprendizagem, se está sendo eficaz ou não;
- e) por fim, a avaliação permite conferir se os procedimentos alternativos são eficazes na construção dos objetivos educacionais.

Nessa abordagem, a avaliação é utilizada para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Azevedo (2008), Glaser também contribuiu bastante no desdobramento do pensamento avaliativo centralizado na objetividade, desenvolvido através da diferenciação entre teste referente à norma e teste referente a critério.

Haydt (2008) reitera que se a avaliação puder verificar o nível de aprendizagem dos alunos, ela, indiretamente, estabelecerá a qualidade do processo de ensino, logo, também, o êxito do professor.

Vianna (2000) expõe que de acordo com Guba e Lincoln (1981, 1985) e (1989) são apresentadas novas concepções quanto à avaliação, onde a situa em um profuso contexto humano, político, social e cultural, em que o pensamento indutivo irá exercer um papel significativo.

Sobrinho (2003) corrobora com essa afirmação quando afirma que a avaliação emite um juízo de valor, mas que deve ser utilizada em conjunto, estabelecendo relações para que haja uma ação transformadora.

A palavra avaliação contém no seu radical o valor, portanto, tem que haver uma emissão, um juízo de valor. Se não houver isso, não há avaliação no sentido pleno. Podemos ter belas estatísticas, medidas fabulosas-as quais são muito importantes e necessárias-, enfim ter todas as informações, mas se não houver emissão de juízos de valor, que passaram pela compreensão, isto é, pela apreensão da totalidade, estabelecimento de relações, interpretações em conjunto, ainda não temos avaliação. E não basta o juízo de valor. Ainda não. É preciso tomar decisões e agir. É preciso que todas estas informações compreendidas, em seu conjunto, interpretadas, relacionadas e valoradas sirvam para tomadas de decisões que levem a empreender ações transformadoras (SOBRINHO, 2003, p. 167).

Ainda de acordo com Vianna (2000) Parlett e Hamilton apresentam uma visão mais pragmática do planejamento e da materialização da avaliação, pretendendo, assim, enfraquecer um dogmatismo metodológico. Esses estudiosos propuseram uma avaliação na tradição humanística, responsiva às necessidades de diferentes grupos, iluminativa no que se refere ao organizacional utilizando uma linguagem acessível a todos os interessados.

Belloni, Magalhães e Sousa (2007, p.15) concebem a avaliação “como um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações com vistas a estimular seu aperfeiçoamento.”

Tenório propõe que:

[...] que a avaliação seja um processo de coleta de informações de qualidade para melhoria de um determinado processo. Essa definição realiza, de antemão, uma comunhão entre as ações de avaliar e a realização da tomada de decisão. Implica que a avaliação não é uma atividade neutra, o julgamento que carrega como parte do seu processo já traz em si uma tomada de decisão (TENÓRIO, 2010, p. 15).

Todos os conceitos precisam ser conhecidos, sua origem e evolução dentro de uma perspectiva de desvelamento e contextualização para que possa ser utilizado de forma a promover uma prática avaliativa que colabore com os fins a que se propõem.

De acordo com Melo (2009), os modos de avaliar não devem ser considerados como verdade absoluta, e sim, verdade relativa, pois as diferentes concepções de avaliação estão associadas a uma determinada ideia articulada a um contexto histórico.

A avaliação também conduz a uma tomada de decisão. O julgamento de valor, por sua constituição, desemboca num posicionamento de não-diferença, o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado, e uma tomada de

decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem (SANTOS; VARELA, 2007, p. 9).

Com base no que foi exposto nesse capítulo tivemos uma compreensão geral sobre o processo de avaliação, o que contribuirá para a assimilação da próxima seção deste trabalho intitulada: Avaliação da aprendizagem e terá como foco de estudo o processo avaliativo nas instituições escolares com o intuito de promover o processo de ensino-aprendizagem.

3.3 Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem está intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Contudo, o processo de avaliação que ainda se encontra latente nas instituições de ensino do país, apesar de toda a pesquisa, literatura e discussões sobre o assunto, precisam ser implantados e atualizados, já que, mesmo sendo utilizada a denominação de avaliação, não passam de testes e exames que têm como função julgar e como consequência excluir. Nesta seção, iremos nos aprofundar sobre a avaliação da aprendizagem, os tipos de avaliação de acordo com suas funções, a problemática da sua utilização nas escolas e sua relevância na construção do desenvolvimento humano, com o intuito de clarificar o propósito desta dissertação.

Santos e Varela (2007) afirmam que a avaliação, no cenário educacional, tem um caráter sistematizado, serve a múltiplos propósitos e é fundamental para a obtenção de uma prática pedagógica competente.

De acordo com Tyler (1975), a avaliação desempenha uma forte influência sobre a aprendizagem, pois além de assumir um papel de extrema relevância na orientação individual dos alunos, também se apresenta como forma importante de informar a clientela da escola sobre o sucesso desta.

Estabelecida a avaliação inserida na conjuntura da progressão continuada como um processo que tem por intuito potencializar novas aprendizagens, constitui-se necessária a apresentação dos tipos de avaliação no próximo tópico para que se possa elucidar os objetivos deste trabalho.

3.3.1 As modalidades da avaliação

Para que se possa compreender o processo de ensino-aprendizagem como um processo de transformação social, é imperioso compreender a avaliação, suas práticas e suas funções. Esse tópico iniciará com a modalidade somativa por ser a avaliação mais utilizada nas instituições de ensino no Brasil.

A avaliação somativa tem por função classificar os alunos com o intuito de selecionar as aprendizagens alcançadas com a finalidade de uma promoção ou reprovação e que tem como período de aplicação o final de ano ou semestre.

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro (HAYDT, 2008, p. 18).

Outra atribuição dada a esse modelo de avaliação é a de pressionar com o intuito de promover a disciplina em sala de aula, o que culmina com a falta de interesse do aluno em aprender, já que o intuito, o foco, está em aprovar ou reprovar sem considerar o processo de construção do conhecimento. Luckesi corrobora com essa proposição quando afirma que:

... através da avaliação da aprendizagem escolar, especialmente quando está centrada no processo de qualificação, classificação e promoção do estudante, desenvolve-se um modo de controle disciplinar, tornando os educandos submissos e “dóceis” direta e imediatamente ao professor, porém indireta e mediatamente a todo um sistema de poder da sociedade. (LUCKESI, 1991 p. 91).

Nessa perspectiva de avaliação, os que não conseguem dominar o conteúdo são excluídos, já que os procedimentos avaliativos se concentram nos resultados impossibilitando a mediação da construção do conhecimento por não orientar os processos e não corrigir as estratégias. É utilizado um sistema de notas com o intuito de registrar sucessos e fracassos sem preocupar-se com a efetiva formação do aluno.

A nota, no meio escolar, é um julgamento de aproveitamento de estudos, expresso em números; contudo, uma nota dez, por exemplo, não é garantia de uma qualidade virtuosa. A virtude um dos fins da educação em valores é construída a partir do sentimento de dever e do dever e nada tem a ver com notas ou conceito de rendimento escolar (GADOTTI, 2003, p.89).

Para Uler (2010), essa modalidade de avaliação é utilizada como instrumento de meritocracia que se preocupa com o desempenho qualitativo dos alunos com enfoque voltado para o produto da educação, reproduzindo as relações sociais vigentes do capitalismo.

Para Haydt (2008), na avaliação somativa, o aluno é classificado de acordo com o seu aproveitamento e rendimento onde geralmente é comparado aos demais colegas, e essa ênfase no aspecto comparativo é característico da pedagogia tradicional.

Luckesi corrobora com essa afirmação ao afirmar que:

Por outro lado, com sua característica de seletividade, os exames, no seio da pedagogia tradicional, respondem ao modelo burguês de sociedade, seletivo e marginalizador, o qual, por sua vez, também se opõe à avaliação em si, dinâmica e inclusiva. Ou seja, o “estar pronto” também responde aos interesses da sociedade moderna burguesa, por esta desejar que o seu *status quo* seja o único válido e se sustente permanentemente dessa forma, o que implica, de alguma forma, uma visão estática do ser humano. (LUCKESI, 2011, p. 68).

Para Luckesi (2011), na pedagogia tradicional, o educando encontra-se pronto no aqui e agora, sendo avaliado no ponto em que se encontra e se seu desempenho for considerado insatisfatório a consequência é a reprovação, ou seja, a exclusão.

Ao contrário da função somativa, temos a avaliação formativa, que segundo Hadji (1994) afirma que, desde 1967, quando foi proposta por Scriven, tem por finalidade pedagógica a sua integração a acção de “formação” incorporada no próprio ato de ensinar.

Scriven mostrou que a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento do programa, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação (VIANNA, 2000, p. 86).

Para Luckesi (2011), a avaliação formativa concebe que o ser humano não nasce pronto, mas que se forma a partir de sua relação com o meio e com as pessoas. “Por princípio formativo, do qual já fizemos menção anteriormente, compreende o fato de que todo ser humano se forma seguindo uma direção do simples para o complexo, à semelhança do que ocorre em tudo na natureza.” (LUCKESI, 2011, p.74).

A partir dessa concepção que o ser humano não nasce pronto, mas está em constante transformação é que a avaliação formativa se aplica durante todo o processo, procurando aperfeiçoá-lo, interessando-se tanto pelo processo quanto pelos resultados.

Essa modalidade de avaliação possui uma diversidade de instrumentos avaliativos que podem ser utilizados no decorrer do ano letivo verificando se os objetivos foram alcançados, e caso não tenham sido, oportuniza a reformulação do trabalho didático visando a aprendizagem do aluno. De acordo com Haydt (2008, p.17-18) “É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático”.

Segundo Uler (2010), essa avaliação é flexível e procura adaptar-se às situações individuais valorizando os resultados assim como todo o percurso. Seu caráter formativo está associado a intervenções realizadas durante o processo.

..., mas também pela implementação de dispositivos que transformam a realidade ainda em plena ação. Essa qualidade, ou seja, a possibilidade de transformação durante o processo, é assegurada pela dimensão participativa e pela organização intersubjetiva que constituem a avaliação como uma ação fundamentalmente pedagógica (SOBRINHO, 1998, p. 68-69).

A avaliação formativa tem caráter regulador à medida que concilia as dificuldades encontradas aos processos registrados, considerando o desempenho e a competência com o intuito de alcançar os objetivos planejados para que se concretize o processo de aprendizagem.

A avaliação formativa pretende auxiliar o aluno a aprender usando tudo o que for possível e viabilizando a comunicação professor-aluno pelo diálogo. Trabalhar com esse tipo de avaliação significa mudar consideravelmente as condições de trabalho em sala de aula, as relações professor-aluno, aluno-aluno, a troca de experiências, o partilhar saberes, os espaços e os tempos de formação, que são mais qualitativos, possibilitando a reflexão, a construção de si mesmo e do conhecimento (ABRAMOWICZ, 2005, p.135).

Carvalho (2022) considera que, professor e núcleo gestor devem compreender o tempo de aprendizagem de cada aluno, valorizando suas experiências e conhecimentos diferentes. Partindo do pressuposto de que a educação deve fornecer condições para que o aluno se desenvolva como sujeito, a avaliação pressupõe a concepção de diferentes práticas pedagógicas que oportunizem o individual, às diferenças sociais e culturais.

Carvalho (2022, p.31) ainda sobre a avaliação formativa, expõe que “o estudante é visto como corresponsável pela construção do próprio conhecimento”, pois cabe ao aluno dar sentido às suas aprendizagens. Logo, essa modalidade é centrada no aluno. “A avaliação formativa é dirigida ao aluno, a quem diz respeito em primeiro lugar, tornando-o consciente da sua própria aprendizagem, levando-o a implicar-se cada vez mais nela, não interrompendo, mas fazendo parte da própria aprendizagem” (CARDINET, 1997 *apud* ULER, 2010, p. 33).

A avaliação quando focada no educando possibilita a construção de sua individualidade e no seu desenvolvimento como cidadão em busca de emancipação humana.

A avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado de conhecimentos, dando à sua trajetória e não um estado de conhecimentos, dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o deste modo, a buscar, ou nos casos de menor autonomia, solicitar os meios para vencer as dificuldades (ABRECHT, 1994, p.19).

A outra modalidade de avaliação do processo ensino-aprendizagem é a avaliação diagnóstica que parte do princípio para a organização dos conteúdos e atividades a serem trabalhados, orientando o redirecionamento pedagógico. Ao ser realizada no início de um curso ou período letivo, auxilia na captação do domínio ou não dos pré-requisitos necessários para os alunos, além de verificar problemas de aprendizagem e suas causas com o intuito de remediá-las.

Ao fornecer informações relacionadas às habilidades exploradas pelo professor nas aulas e sobre como e quando foram adquiridas pelos alunos, a avaliação diagnóstica não só terá permitido verificar as aprendizagens realizadas pelos estudantes, como também convidará o professor a refletir sobre as causas necessárias: uma para os alunos, no sentido de fazer intervenções, a fim de conduzi-los aos resultados esperados (dando novas oportunidades, conforme o caso); e a outra para o próprio professor, no sentido de orientar o redirecionamento pedagógico (CARVALHO, 2022, p. 29).

A avaliação diagnóstica deve conduzir a uma melhor adaptação do processo de ensino-aprendizagem, desde o conteúdo às formas de ensino com as características dos alunos.

Não é apenas no período do ano letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino-aprendizagem (HAYDT, 2008, p. 20).

Esse modelo de avaliação oportuniza ao sistema de ensino verificar se os objetivos previstos estão sendo alcançados e como estão sendo alcançados. Deve ser a solução para a tomada de decisões com o intuito de superar os problemas detectados.

Logo, a avaliação diagnóstica é um instrumento que propõe uma reflexão crítica sobre a prática, determina o grau em que o aluno alcançou os objetivos, promove a automotivação, verifica se o trabalho do professor está sendo eficaz, além de propor resoluções adequadas para a aprendizagem participando assim do processo de democratização do ensino.

A avaliação da aprendizagem varia em complexidade além de servir a múltiplos propósitos com o intuito de promover a melhoria da qualidade da educação. Contudo, o que encontramos atualmente nas instituições de ensino é a má utilização que se faz dela, prejudicando todo o processo de ensino-aprendizagem, como será exposto no próximo tópico.

3.3.2 Os problemas da avaliação da aprendizagem nas escolas.

Muitas vezes, a avaliação é utilizada nas escolas como uma forma burocrática para se atribuir uma nota que ao final do ano irá selecionar e/ou excluir o aluno, que já ciente dessa realidade, passa a entender esse processo não como um algoritmo do ato pedagógico que tem por função auxiliar na sua formação como indivíduo e cidadão, mas sim, a função de punir, disciplinar e controlar.

O ato de examinar tem como função a classificação do educando minimamente em “aprovado ou reprovado”; no máximo em uma escala mais ampla de graus, tais como as notas, que variam de 0 (zero) a 10 (dez) ou como é uma escala de conceitos, que pode conter cinco ou mais graus. Ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta. Deste modo, o ato de examinar está voltado para o passado, na medida em que deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu; o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse (LUCKESI, 2011, p. 62).

Nas instituições de ensino do país encontramos a utilização de exames, sendo nomeados como avaliação. Essa prática preocupa-se mais com o que foi assimilado e não com as dificuldades que não foram sanadas. Para Tamiarana *et al* (2022), a prática avaliativa muito confundida com uso de notas pelas instituições escolares é utilizada como um processo descritivo e excludente, onde o aluno é responsabilizado unicamente pelo fracasso, sem nenhuma reflexão quanto à prática educativa adotada. “Tradicionalmente, a avaliação é feita sem levar em conta a subjetividade dos educandos, é imposta de cima para baixo, limitadora, opositora ao princípio básico da educação, fatores que podem contribuir com a desigualdade social, evasão e repetência” (ZANCHIN, 2014, p.19).

Além disso, encontramos uma prática de avaliação estática e imutável nas escolas. O planejamento não é modificado de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos e o conteúdo não é retomado. Os exames são pontuais e independente do grau de aprendizado as notas são somadas e contabilizadas.

“O autoritarismo em avaliação não está na exigência do cumprimento de tarefas ou da realização de leituras, mas está em se exigir respostas corretas todo o tempo, em delimitar-se o tempo previsto para as construções individuais, em não valorizar as respostas que estão em construção, por exames” (HOFFMANN, 2010, p. 106).

Essa prática de avaliação estática é ditada pela pedagogia tradicional que não permite ao educando movimento, pois parte do pressuposto de que se está pronto. Luckesi afirma que “A aprendizagem não é algo dado, mas construído.” (LUCKESI, 2011, p. 73). Daí as críticas sobre a avaliação tradicional que não prioriza os conhecimentos prévios do aluno, mas sim, o

ensino de conteúdos de diversas áreas de conhecimento que refletem os valores e ética estabelecidos na sociedade burguesa, representados pela classe dominante, promovendo o fracasso escolar das camadas populares, excluindo-as e marginalizando-as. Bordieu e Passeron afirmam que:

É somente com a condição de revelar no exame a função de dissimulação da eliminação sem exame, que se pode compreender completamente porque tantos traços de seu funcionamento como processo como patente de seleção obedecem ainda à lógica que rege a eliminação que esse dissimula...Assim, uma análise das funções do exame que pretende romper com a sociologia espontânea leva a substituir o estudo puramente docimológico do exame, que serve ainda às funções ocultas do exame, por um estudo sistemático dos mecanismos de eliminação, como ponto privilegiado da apreensão das relações entre o funcionamento do sistema de ensino e a perpetuação da estrutura da relação de classes (BORDIEU e PASSERON, 1992, p. 154).

A avaliação, nessa concepção, não traz benefícios ao processo de aprendizagem, visto que o docente transmite informações acabadas, sem possibilitar ao aluno o questionamento, o levantamento de hipóteses e possíveis soluções, além de posteriormente exigir através de provas exatamente o que foi repassado sem nenhum significado para esse discente.

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar para se dar bem na prova e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias MELO; BASTOS, 2012, p.185).

Ora, se a aprendizagem deve ser construída, a avaliação que compõe o ato pedagógico auxiliando no processo de aprendizagem não pode ser algo pronto. A avaliação deve ajudar no processo de crescimento do ser humano.

De acordo com Luckesi (2011), só uma compreensão pedagógica desenvolvimentista do ser humano poderá dar suporte a uma prática avaliativa, pelo fato de a avaliação ser construtiva e sustentar-se na crença de que os resultados de uma ação (no caso, de uma aprendizagem do educando) sempre podem ser melhorados.

De acordo com o que foi exposto sobre os problemas da avaliação tradicional para o processo de aprendizagem, no tópico seguinte iremos compreender a importância que a avaliação da aprendizagem pode desenvolver na construção do conhecimento.

3.3.3 Avaliação da aprendizagem na construção do desenvolvimento humano

A avaliação da aprendizagem está intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Logo, o processo de avaliação que ainda se encontra latente nas instituições de ensino do país, apesar de toda a pesquisa, literatura e discussões sobre o assunto, se torna defasado e inválido. Neste tópico será apresentada uma visão da avaliação com o propósito de reflexão sobre o mundo, sobre o conhecimento a fim de garantir ao aluno a compreensão e assimilação dos conhecimentos que garantam a sua cidadania a fim de auxiliar no processo de transformação social. “A avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento” (VASCONCELLOS, 1998, p.43).

Para Loch, avaliar é:

[...] não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da auto-crítica, auto-conhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos. (LOCK, 2000, p.31).

A prática da avaliação construtivista propõe uma nova relação entre professor, aluno e conhecimento, onde o professor é apenas o mediador do conhecimento criando condições acertadas à aprendizagem do aluno disponibilizando atividades necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento, possibilitando o questionamento sobre sua realidade e o meio que o cerca. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p.47). Ao perceberem que fazem parte de um todo, logo trabalharão sua autoconstrução individual e social. “Por intermédio da nossa práxis, individual e coletiva, modificamos o meio; à mesma medida que o modificamos, também modificamos a nós mesmos em decorrência de agirmos” (LUCKESI, 2011, p. 32).

Nessa perspectiva onde o aluno constrói seu próprio conhecimento, a prática da avaliação é voltada para a transformação propondo a participação democrática de todos, garantindo a igualdade de oportunidades e condições, assumindo seu papel de diagnóstico do crescimento.

“A avaliação não serve mais para simplesmente qualificar a aprendizagem do educando, e com isso moldá-lo para um padrão social já existente, mas sim, para através de uma interação entre o avaliando e o avaliado, repensar a situação crítica dentro de um compromisso com a práxis dialética em um processo de transformação” (KRAHE, 1990, p.21).

O aluno enquanto ser social e político deve ser capaz de atuar como sujeito do seu próprio desenvolvimento. Darsie (1996, p. 49) afirma que, “A aprendizagem deve possibilitar ao indivíduo sua inserção num contexto social concreto, deve contribuir para o desenvolvimento humano, de maneira reflexiva, crítica e criativa”.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem irá mediar objetivos e conteúdos e a intencionalidade no processo de socialização, apreendida como um instrumento a serviço de intencionalidade educativa que se fará permanente ao longo do mesmo. Logo, a avaliação passará de um momento terminal à fomentação de novos ensejos de conhecimento.

Haydt (2000) propõe que a avaliação enquanto processo dinâmico visa uma mudança no comportamento do educando e do seu compromisso com a sociedade.

Para Tyler (1975), o princípio para um processo de avaliação parte dos objetivos que, enquanto juízos de valor das pessoas responsáveis pela escola, devem ser sugeridos também com o propósito de estudar fatores condicionantes a vida em comunidade sob a premissa de que a educação deve ajudar uma comunidade a utilizar seus recursos de forma eficaz com o intuito de preparar de forma adequada essas pessoas para que possam enfrentar problemas sociais eminentes.

A avaliação deve estar a serviço da educação com o intuito de promover o desenvolvimento crítico para autonomia e emancipação do aluno promovendo a transformação social.

Para um processo de avaliação qualitativo que tem por propósito a emancipação do ser humano, que ao refletir sobre o mundo e o ser humano se conscientiza também da sua constante transformação requer uma decisão democrática que envolva todos os componentes da comunidade escolar.

Na seção seguinte, iremos nos aprofundar na participação do coordenador pedagógico como um grande elo entre professores e alunos, pais e professores, além de mediador do PPP da escola, e também um dos principais agentes do processo transformador do processo avaliativo.

4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS ATRIBUIÇÕES

Nesta seção, O coordenador pedagógico e suas atribuições, será retratada a origem do coordenador no Brasil. Buscou-se revelar a história desse profissional no Brasil, sua origem no município de Fortaleza, as demandas e prerrogativas do seu trabalho, bem como sua relevância como articulador do processo de ensino aprendizagem.

Para uma melhor alusão ao tema a seção será dividida em três partes: a primeira alude a trajetória da coordenação pedagógica no Brasil, com estudos de, Saviani (2006); Arribas (2008); Silva (2004); Varjal (1993); Vasconcellos (2007); Silva (2002); a segunda apresenta a origem do coordenador pedagógico em Fortaleza; e a terceira propõe um melhor compreensão sobre as demandas e prerrogativas do coordenador pedagógico, com a visão dos autores, Lima; Santos (2007); Libâneo (2005); Piletti (1998); Fernandes (2004); a quarta seção irá tratar da articulação do processo de ensino aprendizagem pelo coordenador pedagógico, com os estudos dos seguintes autores, Almeida(2003), Tamiarana et al (2022); Vasconcellos (2006); Amado e Monteiro (2012); Rodrigues (2013); Freitas (2009).

4.1 Trajetória da coordenação pedagógica no Brasil

Nesta seção iremos refletir sobre a função do Coordenador pedagógico, sua origem, sua história e teorias para que possamos analisar com profundidade essa parte importante deste trabalho.

Para analisarmos esse objeto de estudo com profundidade, precisamos buscar sua raiz conceitual, que é a supervisão escolar.

De acordo com Saviani (2006, p.14), “a supervisão existe desde os primórdios das comunidades primitivas, quando a educação se dava de forma difusa, coletiva e espontânea.”

Para analisarmos esse objeto de estudo com profundidade, precisamos buscar sua raiz conceitual, que é a supervisão escolar.

Em 1549, no Brasil, surge a função de supervisor, no plano de ensino do Padre Manoel de Nóbrega, conforme explica o documento da época, o Ratio Studiorum (1570). Essa função em 1759 se consolidou com o início das aulas régias. “(...) a ideia de supervisão englobava os aspectos políticos administrativos (inspeção e direção em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, coordenação e orientação do ensino, em nível local” (SAVIANI, 2006, p.22).

Com a Reforma Couto Ferraz, em 1854, foi implantada de forma permanente a função de supervisor. Agora, sua função não era mais de simples inspeção escolar, cabia a esse profissional, também, a formação dos professores.

Contudo, com o Período Republicano, surgiram as críticas a essa função. Saviani (2006, p.24), afirma que: “burocratizar a ação educativa é fazer incidir sobre a rotina a preocupação do inspetor, que deveria ser de orientador.” Então, a partir do Decreto Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, foi criado o Curso de Pedagogia com o intuito de além de formar profissionais para a docência, também formar o técnico em Educação para a função de supervisor.

Em meados de 1950, diante do acordo entre Estados Unidos e o governo brasileiro foi criado o Programa de Assistência Brasileiro - Americana ao Ensino Elementar- PABAE, que tinha por finalidade combater a evasão e repetência dos alunos através de cursos e formações para os professores que eram responsabilizados pela sua baixa qualificação.

A função de supervisor escolar surgiu de acordo com as necessidades da época, onde apresentava-se uma divisão de trabalho no modo de produção capitalista preocupada com o lucro e produtividade. Como a preocupação era a produção e controle de metas, a preocupação da escola era a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Sendo assim Arribas (2008, p.30) afirma que: “A função da supervisão escolar surge, no contexto das escolas brasileiras, a partir de novos modelos de regulação e revela a tendência de valorização das especializações- no caso da educação, a divisão do trabalho escolar.”

Em 1964, o Golpe Militar, além de promover uma mudança no modelo político e econômico, também modificou o modelo educacional. Pois de acordo com Silva (2004, p.27), a educação “explícita ou implicitamente, [...] é o reflexo de uma política e está a serviço de uma política”.

E foi justamente nesse contexto que, em 1969, junto a Reforma Universitária de 69, foi implantado ao Curso de Pedagogia as especializações em educação, inclusive a de supervisão escolar (Parecer nº 252/69). Essa reforma trouxe ao curso de Pedagogia uma visão mais técnica e daí supervisor e futuramente coordenador assumem a função de controlar as atividades educacionais promovidas pela instituição escolar. A institucionalização da supervisão escolar foi uma mudança mais política que educacional. Varjal (1993, p.77) corrobora com o que foi dito quando afirma que “A supervisão, nessa perspectiva, representou uma visão conservadora, expropriada do trabalho do professor [...], exercendo um controle fiscalizador como garantia de sua hegemonia.”

Com a lei 5.692/71, nas unidades escolares, fica definida a função de supervisor pedagógico com seu perfil autoritário e tecnicista e sua atuação repressiva e intimidadora, exercendo sempre uma função de controle sem uma atuação que pudesse melhorar a qualidade da educação.

Vasconcellos (2007) citando Urban (1985, p.5), afirma que:

A Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A lei 5.692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato institucional nº 5 de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara, predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação. (URBAN, 1985, p. 5)

Em 1980, os elevados índices de inflação e o aumento da dívida externa alteraram o cenário econômico afetando também as políticas educacionais as subordinando aos conceitos e planejamentos do Banco Mundial.

Já entre os anos 80 e 90, com o neoliberalismo e os avanços tecnológicos, a visão tecnicista volta a atuar na educação com valores direcionados ao mercado de trabalho com o intuito de garantir a empregabilidade. Silva (2002) em sua pesquisa sobre o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), propõe que essas instituições definiram com o consentimento dos governos locais, políticas públicas para a área da educação, o que contribuiu para o direcionamento de uma forma neoliberal.

Assim, sob a influência do Banco Mundial, as políticas educacionais buscavam inserir conceitos de liderança, competitividade, eficiência e produtividade, transformando assim a função de supervisor como inadequada para a promoção de uma educação de qualidade.

Em 1996, com a última sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, percebemos uma nova formulação de uma proposta pedagógica, dando um novo espaço ao coordenador pedagógico que agora contribui auxiliando nas necessidades do cotidiano escolar, trabalhando em conjunto com o corpo docente, objetivando um processo de processo de ensino-aprendizagem aos educandos.

4.2 A origem do Coordenador Pedagógico no município de Fortaleza

Com a sanção da Lei complementar nº 150, aprovada pela Câmara Municipal de Fortaleza, publicada no Diário Municipal do Município (DOM) em 28 de junho de 2013, surge pela primeira vez a função de coordenador pedagógico nos documentos legais do Município de Fortaleza.

De acordo com a referida lei, o cargo de coordenador pedagógico se dará a partir de seleção pública, sob a responsabilidade da SME e terá como requisitos para a investidura do cargo, além da seleção, ter nível superior em área específica da educação e dois anos de efetivo exercício do magistério.

A função de supervisor será correspondente a do coordenador pedagógico, tendo ele o direito de ocupação automática do novo cargo, sem a necessidade de seleção, desde que esteja em efetivo exercício.

No anexo II da mesma lei, a função de coordenador pedagógico está subdividida em Coordenador Pedagógico da Educação Infantil e Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental imputando aos dois as mesmas atribuições junto aos professores como: assessoria técnico-pedagógica a comunidade escolar na implementação e desenvolvimento de produtos educacionais; coordenar e acompanhar a proposta político-pedagógica da escola; ser responsável pelo suporte didático e operacional, acompanhar os indicadores de rendimento da aprendizagem, bem como identificar as dificuldades e criar estratégias de superação; identificar alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou defasagem idade/série orientar a participação e efetivação do trabalho do professor no Projeto Político Pedagógico (PPP); garantir as atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho docente; auxiliar na escolha e avaliação de livros e materiais didáticos; possibilitar o uso sistemático e articulado de todos os ambientes de aprendizagem por alunos e professores.

Também faz parte da atribuição desse profissional a garantia da sua formação com o intuito de se aperfeiçoar profissionalmente.

Já com a Lei Complementar Nº 169 de 12 de setembro de 2014, no capítulo VII, art. 43, estabelece que a equipe gestora do município, composta pelo diretor escolar, vice-diretor escolar, coordenador pedagógico e secretário escolar, é responsável pela gerência das escolas municipais atuando diretamente na administração e coordenação dos recursos e ações curriculares propostas nos projetos político-pedagógicos de cada escola.

Esta seção foi de extrema relevância, visto a necessidade de se conhecer a identidade, o processo seletivo além das atribuições do coordenador pedagógico do município de Fortaleza.

No próximo tópico serão expostas as demandas do coordenador para que contribua na compreensão deste trabalho.

4.3 O coordenador pedagógico: demandas e prerrogativas

Depois de um processo histórico para que essa função se consolidasse e que o profissional tivesse como principal atribuição, articular os processos educacionais, ainda encontramos nas instituições de ensino, coordenadores que não conseguem se posicionar claramente nem definir seu campo de atuação na instituição.

Esse profissional exerce diversas funções no ambiente escolar além de ser cobrado pelas diversas esferas da escola, desde o diretor ao aluno, assumindo desde o gerenciamento da escola, mediando conflitos entre alunos, professores e pais, exercendo a função de professor substituto, quando assume a sala de aula do professor que precisou estar ausente, emergências, além das demandas burocráticas.

Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “*bom-bril*” (mil e uma utilidades), a de “*bombeiro*” (o responsável por apagar os fogos dos conflitos docentes e discentes), “a de salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos) (LIMA; SANTOS, 2007, p. 79).

Em uma escola democrática para a viabilização de uma prática educacional que promova a transformação na sociedade, requer a participação de todos os envolvidos no ambiente escolar: diretores, professores, coordenadores, funcionários, pais e alunos.

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. O que se chama de gestão democrática onde todos os atores envolvidos no processo participam das decisões. Uma vez tomadas, trata-se as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em prática (LIBÂNEO, 2001, p. 332).

Ao coordenador pedagógico concerne ações a fim da efetivação do processo de ensino e aprendizagem: colaborar com a elaboração do Projeto Político Pedagógico, formação e assessoria permanente e continuada ao trabalho dos professores, além do processo avaliativo.

Entre as principais contribuições do coordenador pedagógico estão:

- Acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;

- Fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem constantemente em relação ao exercício profissional.
- Promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-las na prevenção e na solução dos problemas que surgem (PILETTI, 1998, p. 125).

Na rotina diária do coordenador pedagógico não estão inseridas apenas atribuições relevantes no processo pedagógico e didático, ainda há resquícios de sua antiga função de supervisor repleta de serviços burocráticos, que muitas vezes são tratados de formas mais emergências que as funções pedagógicas, prejudicando, dessa forma, o processo de ensino aprendizagem, desconstruindo sua identidade, deslegitimando sua função dentro da escola.

[...] o desvio de função, a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar, o isolamento do trabalho cotidiano, a deficiência na formação pedagógica, convivência com uma rotina de trabalho burocratizada, a utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação, a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos (FERNANDES, 2004, p. 104).

Diante de tantas demandas que o coordenador pedagógico precisa atender em sua rotina diária, no próximo tópico, relacionamos as atividades desse profissional que contribuem efetivamente para a promoção do processo de ensino aprendizagem.

4.4 O coordenador pedagógico como articulador do processo de ensino aprendizagem

O coordenador pedagógico tem como sua principal função além da articulação, a elaboração do PPP, a formação dos professores e o acompanhamento do processo avaliativo para que se efetue um processo de ensino aprendizagem adequado.” O trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é conciso para o desempenho de suas atividades, dado que sua função primeira é a de articular o grupo de professores para elaborar o PPP da escola” (ALMEIDA, 2003, p.78).

Podemos concernir ao Coordenador Pedagógico as funções; de propor estudos e reflexões do projeto político pedagógico; propiciar novas situações de aprendizagens; de articular sua prática ao planejamento, ajudando inter-relação de projetos didáticos e criar metas alcançáveis; participar do processo de avaliação com o intuito de acompanhar se os objetivos foram alcançados, e ajudando na concretização desses objetivos; apoiar o desenvolvimento de estratégias dos professores; promover a formação dos professores com o

intuito de desenvolver habilidades e competências que permitam ao professor a reflexão e aperfeiçoamento sobre sua prática pedagógica; proposição de intervenções, além de promover a organização de experiência das aprendizagens (TAMIARANA et al, 2022, p. 6).

O PPP da escola requer a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, daí a extrema complexidade do coordenador pedagógico em mediar e articular esse trabalho que irá direcionar todas as ações da escola durante o ano letivo e que traz em seu núcleo a forma como a escola trabalha e que tipo de cidadão ela pretende formar, fortalecendo as políticas internas com o intuito de promover um espaço educativo e eficiente.

Ainda sobre o PPP, Vasconcellos (2006, p.17) afirma que:

[...] plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, de conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados (VASCONCELLOS, 2006, p.17).

Além dessa mediação, ao coordenador pedagógico cabe a função de formar os professores, capacitá-los, promover o conhecimento, bem como atualizá-los com o intuito de proporcionar a qualidade do ensino por meio de um trabalho harmônico e de qualidade. O planejamento é um momento imprescindível no ambiente escolar, já que é nele que ocorrem as aprendizagens a partir de vários olhares e saberes diversos além de um momento de reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem.

As redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas, devem assegurar aos professores condições para que sigam aprendendo ao longo de todo o exercício profissional, pois esta é uma das condições fundamentais para garantir a boa qualidade da docência. “E o coordenador pedagógico, em parceria com a direção escolar, tem entre suas funções articular redes de aprendizagem que instalem e sustentem processos de formação e (auto) formação de professores.” (AMADO E MONTEIRO, 2012. p.4).

Além de acompanhar o trabalho docente, ser um elo não só entre alunos e professores, mas de todos os envolvidos no processo educacional, esse profissional também tem por competência incentivar as práticas curriculares inovadoras aos professores. De acordo com (Orsolon. 2006 *apud* Rodrigues.2013. p.23)

*Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola: criar situações e espaços para compartilhar as experiências, para o professor se posicionar como homem/cidadão/profissional, é propiciador de uma prática transformadora.

*Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor: propor práticas que sejam transformadoras e respondam aos anseios e desejos do professor exige que o coordenador esteja em sintonia com os contextos sociais mais amplos, com o contexto educacional e com o da escola na qual atua.

*Estabelecer parceria de trabalho com o professor: embora a atitude de parceria do coordenador com o professor esteja implícita nas diversas ações apontadas, creio ser necessário explicitá-la como uma das ações capazes de promover mudanças nas práticas dos professores. O professor se compromete com seu trabalho, com o aluno, com o seu contexto e consigo mesmo. Por sua vez, o coordenador tem condições de respeitar e atender aos diferentes ritmos de cada professor. Nas relações com o professor, institucionalmente hierarquizadas, criam-se possibilidades efetivas de aprender junto, de complementar o olhar, de ampliar as perspectivas de atuação em sala. (ORSOLON, 2006 *apud* RODRIGUES, 2013, p.23).

Cabe ressaltar que para um bom desempenho, esse profissional deve se qualificar, se atualizar e se organizar para poder promover um trabalho responsável com o grupo, além de passar confiança aos envolvidos nos processos de aprendizagem, fortalecendo seu papel no ambiente escolar. Esse profissional deve estar sempre atualizado, buscando novos conhecimentos e ter consciência do planejamento de suas atividades.

Juntamente ao Projeto Político Pedagógico e a formação de professores, a prática do coordenador pedagógico deve priorizar a avaliação, pois a partir dela haverá a promoção da aprendizagem dos alunos, bem como promover a reflexão dos professores sobre suas ações.

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

Compete ao coordenador intermediar as diversas formas de avaliação dentro do ambiente escolar, analisar os resultados dentro desse processo junto a equipe escolar, além de criar momentos que oportunizam o diálogo sobre a reflexão dos critérios e instrumentos avaliativos que intencionam a aprendizagem.

As práticas avaliativas associadas ao planejamento devem contribuir para a realização do aprendizado e se esse não estiver se consolidando, o coordenador pedagógico deve procurar ações que visem controlá-la.

O trabalho desse profissional prima por um acompanhamento de uma atividade avaliativa que esteja em harmonia com o conteúdo exposto pelo professor, além de orientá-lo a retomada de conteúdos, caso haja necessidade com o intuito de promover a aprendizagem do educando.

Neste capítulo, foi evidenciado a importância do coordenador pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que tange a avaliação. Contudo, também foi exposta a sua disfunção de cargo no ambiente escolar que o desvia de suas atribuições, consumindo tempo, este que deveria ser dedicado a ações de cunho pedagógico.

5 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: QUESTIONÁRIO INTEGRADOR DE AVALIAÇÃO

A presente seção tem por objetivo apresentar um produto educacional, elaborado a partir do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE-Campus Maranguape.

O produto educacional consiste em um questionário integrado coordenador-professor que possibilita a comunicação sobre o processo avaliativo, partindo dos objetivos que se pretende alcançar, os que não foram alcançados e quais medidas tomar para que esse problema possa ser sanado.

Atualmente, percebemos que nas escolas do município de Fortaleza ainda se utiliza em larga escala a avaliação somativa como forma predominante de avaliação com o intuito de gerar notas para uma futura aprovação ou reprovação dos estudantes. Contudo, faz-se necessário discutir a avaliação formativa e sua relevância para o processo de ensino aprendizagem, buscando formar o cidadão integral, isto é, a emancipação humana para que se possa enfrentar os desafios pessoais e profissionais oferecidos pela contemporaneidade e então garantir a função do processo educativo.

Para que a avaliação da aprendizagem possa cumprir o seu papel, como um dos componentes do ato pedagógico escolar, deve atuar a serviço de uma concepção desenvolvimentista do ser humano; caso não seja esta a concepção que norteie a ação pedagógica, a avaliação da aprendizagem não realizará o seu papel de subsidiária da ação, já que a sua função é retratar a qualidade da realidade para intervenções adequadas, tendo em vista a construção dos melhores resultados possíveis (LUCKESI, 2011, p. 73).

É visível a carência de momentos reflexivos entre coordenador e professores sobre o processo avaliativo nas escolas do município de Fortaleza devido ao excesso de demandas atribuídas ao coordenador pedagógico impedindo-o de auxiliar nesse processo avaliativo formativo.

São diversas as atribuições desse profissional, seja preenchimento de documentos, substituição de professores que por algum motivo estiveram ausentes, ou mesmo mediando questões disciplinares. Todas essas atribuições acabam sendo priorizadas devido seu caráter emergencial para o funcionamento da escola, o que prejudica sua função pedagógica, seu acompanhamento ao processo de ensino aprendizagem. Pois, para Almeida (2010, p.74) é

função do coordenador “acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações; também é importante que compreenda as reais relações dessa posição”.

Para que se alcance a avaliação a favor do processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessária a participação de todos os envolvidos, principalmente o coordenador pedagógico, pois cabe a ele formar os professores, acompanhá-los na execução do planejamento, bem como no processo avaliativo, além de ser um elo entre os professores, alunos e família.

O coordenador pedagógico ou professor coordenador, supervisiona, acompanha, assessora, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos (LIBÂNEO, 2001, p.5).

Diante da dificuldade de um momento oportuno ao diálogo sobre avaliação formativa entre coordenador e professores, sobre um processo avaliativo construtivo e formativo pensamos em uma proposta que ajudasse nessa comunicação mesmo que de forma assíncrona.

Questionário integrado coordenador-professor é uma proposta de planejamento e acompanhamento que permite ao coordenador assessorar o processo avaliativo que foi utilizado pelo professor a partir dos objetivos planejados, quais os que foram alcançados e os que precisam ser retomados, ou seja, o aluno é acompanhado em diversos momentos pelo professor com o intuito de verificar seu desempenho a um objetivo preestabelecido, assim como a seu desempenho anteriormente.

Mendez afirma que:

[...] se fazemos da avaliação um exercício contínuo, não há razão para o fracasso, pois sempre chegaremos a tempo de agir e intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito necessita de nossa orientação e de nossa ajuda para evitar qualquer falha detectada torne-se definitiva. (MENDEZ, 2002, p. 17).

Logo, a avaliação “[...] traz em si o germe do novo, que pode emergir a partir do momento em que se abre espaço para pensamento divergente e para o que está além do previsto, a avaliação com este caráter iluminativo pode revelar processo cognitivo e efetivo do aluno. “(SANT’ANA, 1995, p. 109).

Para esse propósito, projetou-se criar o questionário integrado coordenador-professor pelo google forms para os professores de todas as áreas do conhecimento do ensino

fundamental anos finais, com perguntas que pudessem contribuir com o processo avaliativo e o processo de ensino aprendizagem.

O Questionário diagnóstico foi apresentado em uma reunião presencial nos dias de planejamento dos professores. Nesse dia, foi explicado o motivo pelo qual o produto foi desenvolvido, como seria seu preenchimento e por fim qual a sua finalidade, seu propósito no processo de ensino-aprendizagem.

O Questionário diagnóstico foi aplicado através do google forms devido sua fácil aplicabilidade, sua eficácia na construção dos resultados e sua objetividade na compreensão do leitor.

De acordo com Oliveira e Penteado (2016, p.7), “se obtém com esse método maior alcance, confiabilidade das informações e maior disponibilidade(...). permanece na rede, acessível em diferentes plataformas e pelo tempo necessário”.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A etapa de coleta de dados da pesquisa aconteceu durante o período de 15/12/2023 a 22/12/2023 em que os professores da E. M. Professor José Parsifal Barroso estavam finalizando o ano letivo de 2023. Além de alguns docentes estarem ocupados com a finalização de diários e notas, encontramos outros afastados por motivo de doença, o que prejudicou a finalização do preenchimento do questionário diagnóstico, visto que, dos vinte e nove professores lotados em sala aula e das duas professoras na função de coordenadora, responderam à pesquisa dez professores lotados em sala de aula e uma professora lotada como coordenadora.

Os dados analisados resultaram do trabalho de campo feito na escola selecionada, E. M. Prof. José Parsifal Barroso, através de questionário respondido pela coordenadora e professores da escola.

Vale evidenciar que a análise de dados é uma tarefa muito complexa, o pesquisador precisa escolher qual o melhor caminho a trilhar diante de várias opções. “[...] tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo também que outros itinerários são possíveis” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.41).

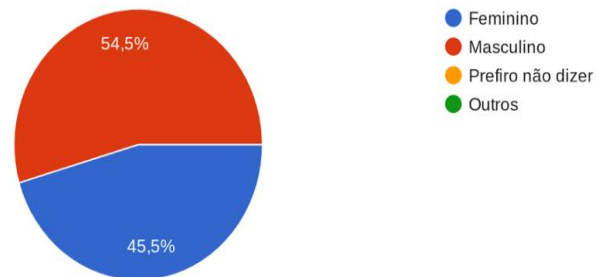
6.1 Perfil da amostra

As categorias abordadas nesse estudo foram gênero, idade, vínculo e tempo de serviço dos respondentes da E.M. Professor José Parsifal Barroso no município de Fortaleza/CE.

A amostra foi composta por 11 docentes, em que houve um leve predomínio do gênero masculino em relação ao feminino, perfazendo respectivamente 54,5% (7) e 45,5% (5) do total da amostra.

Figura 1- Gráfico do gênero dos respondentes do questionário diagnóstico

Qual o seu gênero?
11 respostas

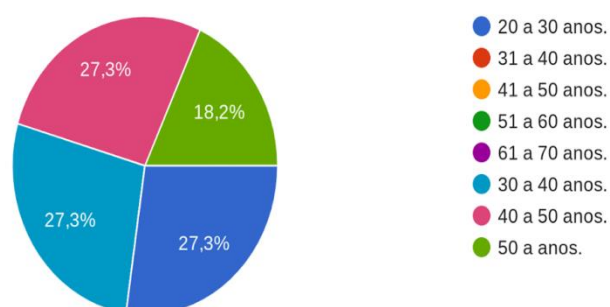


Fonte: Questionário sobre o formulário de planejamento e avaliação. - Formulários Google

O grupo de docentes investigados está dividido quanto à faixa etária: três professores com idade entre 20 e 29 anos (27, 3%); três com idade entre 30 e 39 anos (27, 3%); três com faixa etária entre 40 e 49 (27,3%) e apenas dois com faixa etária de 50 a 59 anos (18, 2%).

Figura 2-Gráfico da idade dos respondentes do questionário diagnóstico

Qual sua idade?
11 respostas



Fonte: Questionário sobre o formulário de planejamento e avaliação. - Formulários Google

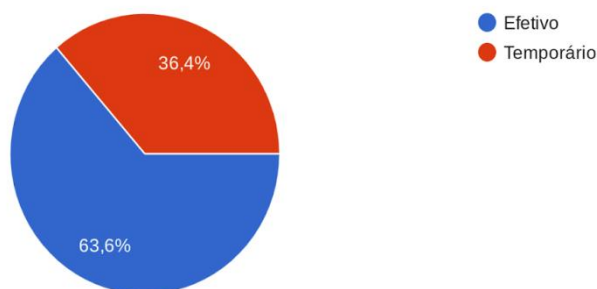
Em nosso estudo, percebemos a prevalência da população masculina, na fase adulta, compreendida entre a terceira e quinta década, ou seja, diversificado, apresentando alguns docentes gozando plenamente da sua plenitude biológica, laboral e acadêmica, enquanto outra parte apresenta profissionais cansados, desprovidos de sua integridade biológica ou mesmo

laboral. O grupo com maior disparidade foi o de 51 a 60 anos (18, 2%), em que foi prioridade masculina.

Quanto ao vínculo dos participantes da pesquisa, sete (63,6%) são professores efetivos da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE, e quatro (36,4%) são professores temporários. O público masculino é preponderante entre os efetivos. Dos sete participantes, quatro são do gênero masculino. Já entre os temporários, se encontrou a mesma quantidade entre homens e mulheres.

Figura 3-Gráfico do vínculo dos respondentes com a SME do questionário diagnóstico

Qual seu vínculo com a SME?
11 respostas



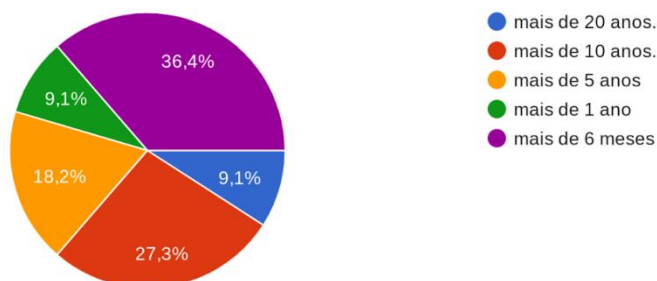
Fonte: Questionário sobre o formulário de planejamento e avaliação. - Formulários Google

Quanto ao tempo de serviço, a maior parte dos participantes está na rede municipal de ensino de Fortaleza/CE há mais de seis meses (36,4%). Em seguida, vem o grupo que está há mais de dez anos (27,3%), depois os que estão há mais de cinco anos (18,2%), e por fim, com o mesmo percentual de (9,1%), mais de um ano e mais de vinte anos na rede municipal de ensino. Dos docentes há mais de seis meses no município, três são homens e apenas uma é mulher. Com mais de dez anos, dos três docentes desse período prevaleceu o gênero feminino, duas professoras e um professor. Já com tempo de serviço há mais de cinco anos o percentual foi o mesmo para homens e mulheres, ou seja, um professor para cada gênero. E por fim, com tempo de serviço há mais de vinte anos não houve participação de mulheres.

Figura 4- Gráfico do tempo de serviço dos respondentes do questionário diagnóstico

É servidor da rede municipal há quantos anos?

11 respostas



Fonte: Questionário sobre o formulário de planejamento e avaliação. - Formulários Google

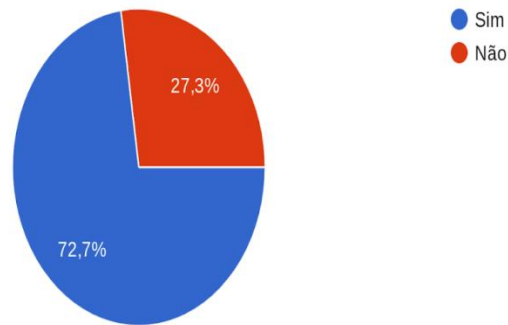
6.2 Avaliação pedagógica

A avaliação demonstrou que o uso do Questionário integrado coordenador-professor auxiliou no processo de ensino-aprendizagem, à medida que facilitou a comunicação entre coordenador e professores sobre o processo avaliativo; a percepção sobre os objetivos que não foram alcançados, promoveu uma reflexão sobre o processo de ensino; facilitou a concepção sobre a avaliação e sua importância no processo de ensino-aprendizagem; além de ser de real utilidade, não ser apenas um formulário burocrático.

Sobre o Questionário integrado coordenador-professor ter facilitado a comunicação entre coordenador e professores sobre o processo avaliativo, oito docentes (72,7%), sendo quatro homens, três efetivos e um temporário de todas as faixas etárias da pesquisa, três com mais de seis meses lotados na PMF e um lotado há mais de vinte anos; e quatro mulheres, três efetivas e uma temporária da faixa etária entre 20 a 40 anos, sendo duas lotadas há mais de dez anos, uma há mais de seis meses e uma há mais de cinco anos na PMF, responderam afirmativamente, enquanto três docentes (27,3%), dois homens, um temporário e um efetivo com faixa etária entre 31 a 60 anos, um lotado há mais de cinco anos e outro há mais de dez na PMF e uma mulher, temporária, com faixa etária entre 21 e 30 anos, trabalhando há mais de um ano na PMF, não concordaram que o instrumental promoveu esse diálogo.

Figura 5- Gráfico sobre o Questionário integrado facilitar comunicação entre coordenador e professores

O instrumental facilitou a comunicação entre professor e coordenador sobre o processo avaliativo?
11 respostas



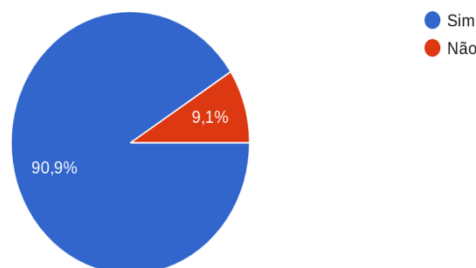
Fonte: Questionário sobre o formulário de planejamento e avaliação. - Formulários Google

Sobre o Questionário integrado coordenador-professor ter facilitado a percepção sobre os objetivos que não foram alcançados promovendo uma reflexão sobre o processo de ensino, dos onze (100%) docentes, dez (90,9%) responderam afirmativamente, enquanto apenas um (9,1%), homem, temporário, faixa etária entre 51 a 60 anos, lotado na prefeitura de Fortaleza há mais de dez anos, não concordou com essa proposição.

Importante perceber que os docentes, independente de idade, tempo de serviço na rede, vínculo empregatício e gênero consideram importante clarificar os objetivos significativos e ter consciência da retomada dos que não foram alcançados como uma etapa importante do processo avaliativo.

Figura 6- Gráfico sobre a percepção dos objetivos alcançados

Esse instrumental facilitou a percepção sobre os objetivos que não foram alcançados, promovendo uma reflexão sobre o processo de ensino?
11 respostas



Fonte: Questionário sobre o formulário de planejamento e avaliação. - Formulários Google

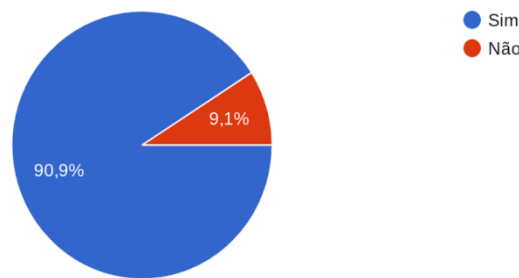
Sobre o instrumental ter facilitado a concepção sobre a avaliação e sua importância no processo de ensino aprendizagem, dos onze (100%) docentes, dez (90,9%) responderam afirmativamente, enquanto apenas um (9,1%), homem, temporário, faixa etária entre 51 a 60 anos, lotado na prefeitura de Fortaleza há mais de dez anos foi contrário a essa concepção.

Salientamos a importância dos docentes quase em sua totalidade estarem cientes da relevância do processo avaliativo para o processo de ensino aprendizagem.

Figura 7- Gráfico sobre importância do Questionário integrado coordenador professor para o processo de ensino aprendizagem

O instrumental utilizado facilitou a concepção sobre a avaliação e sua importância no processo de ensino aprendizagem?

11 respostas

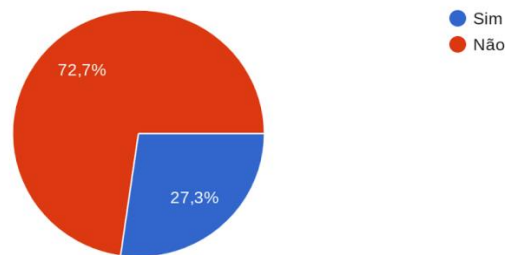


Fonte: [Questionário sobre o formulário de planejamento e avaliação. - Formulários Google](#)

Quanto ao Questionário integrado coordenador professor configurar apenas mais um formulário burocrático, do total de onze docentes (100%), sete (72,7%) afirmaram que entendiam o formulário como um instrumental válido e não burocrático. Desse percentual, a representação maior foi de mulheres, cinco, sendo três efetivas e duas temporárias, com faixa etária entre 20 e 50 anos, quanto a atuação na prefeitura municipal de Fortaleza/CE, o grupo ficou bem diversificado em que uma atua há mais de seis meses, uma há mais de um ano, uma há mais de cinco anos e uma há mais de dez anos. Dos três (27,3%) homens, dois eram efetivos e um temporário, com faixa etária entre 31 a 60 anos, dois atuavam há mais de seis meses na prefeitura e o outro há mais de vinte anos.

Figura 8-Gráfico sobre o Questionário integrado coordenador professor configurar um formulário burocrático

Na sua concepção, esse instrumental configura apenas mais um formulário burocrático?
11 respostas



Fonte: Questionário sobre o formulário de planejamento e avaliação. - Formulários Google

Quanto aos aspectos positivos e negativos sobre o Questionário integrado coordenador professor foram colhidas as seguintes respostas:

Quadro 2- Aspectos positivos e negativos

Gênero	Idade	Vínculo com a SME	Tempo de serviço na SME	Aspecto positivo sobre o PE	Aspecto negativo sobre o PE
Masculino	31-40	Temporário	+6 meses	A visão em relação ao processo diferente de muitos instrumentais que ficam a visão no resultado	Não respondeu
Masculino	41-50	Efetivo	+6 meses	Simples e objetivo.	Não respondeu
Feminino	41-50	Efetivo	+10 anos	Fazer uma reflexão sobre como devemos avaliar de forma significativa o aluno	Não respondeu
Masculino	51-60	Temporário	+10 anos	Positivo, que há uma disposição para uma maior compreensão das dificuldades dos alunos, procurando o crescimento e o desenvolvimento	Não respondeu

				deles.	
Masculino	31-40	Efetivo	+ 5 anos	A possibilidade de se refletir sobre o processo e os métodos de avaliação	Não respondeu
Masculino	51-60	Efetivo	+20 anos	Procura melhorar o método de ensino utilizado.	Não respondeu
Feminino	41-50	Efetivo	+10 anos	Conciso e funcional.	Não vejo pontos negativos.
Feminino	20-30	Efetivo	+6 meses	A ferramenta facilita a aplicação das avaliações nas turmas, de modo que permite um planejamento eficaz, bem como um acompanhamento adequado do desempenho da turma.	Dificuldade de utilizar a ferramenta em parceria com a gestão, devido à sobrecarga de funções exercidas pelos coordenadores.
Masculino	20-30	Efetivo	+6 meses	É mais uma forma de avaliação e pode vir a ser um canal de diagnóstico para gestão poder aprimorar seus métodos educacionais.	Não sei se negativo, mas poderia ver em que momento ele poderia ser inserido para não sobrecarregar os professores. Entretanto por ser digital e objetivo já facilita, pois na prefeitura muita documentação a mão, ponto que poderia ser revisto pela SME.
Feminino	31-40	Temporário	+5 anos	Identificar em quais aspectos podemos trabalhar para melhorar	Não respondeu
Feminino	20-30	Temporário	+1 ano	Sobre a reflexão dos tipos de avaliação, fazendo repensar os pontos positivos alcançados e aquilo	Nenhum.

				que não foi possível com o tipo de avaliação realizada no bimestre.	
--	--	--	--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação está presente em nossas vidas desde a simples escolha do que comer, vestir ou até mesmo o que priorizar em nosso cotidiano e é aplicada de forma tão natural sem nenhum constrangimento que nos perguntamos o porquê desse processo não ser tão espontâneo no que tange as instituições escolares. Encontramos professores sem motivação, alunos com aversão a esse processo e muitas vezes, percebemos o desprezo da instituição pelo seu sentido real, utilizando exames de medidas com o intuito de encobrir essa deficiência do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação, da maneira como aparece, acaba se tornando um instrumento forte e presente nesse momento da educação, podendo trazer consequências negativas às crianças. Não queremos uma avaliação classificatória e seletiva na educação, pelo contrário, almejamos uma avaliação que auxilie o trabalho do professor e que favoreça o crescimento da criança, e não a sua exclusão, e isso não deve se restringir à educação das crianças, mas deve ser válida para todos os níveis escolares (GODOI, 2010, p. 41).

Após a análise dos dados, com base nas respostas dos respondentes, compreendemos que os docentes, em sua maioria, acharam relevante o Questionário integrado coordenador-professor para a comunicação entre professores e coordenadores, visto que, de forma síncrona se torna inviável esse diálogo tamanho a demanda de funções do coordenador pedagógico dentro da instituição de ensino. Também salientamos a importância desses professores compreenderem que para um processo avaliativo efetivo deve ocorrer essa conversa, esse acompanhamento sobre o planejamento, execução e o processo de avaliação.

A prática do acompanhamento reflete, consciente ou inconscientemente, a compreensão que guia nossa ação. Não há como fugir a essa estrutura, pois a prática pedagógica, da qual faz parte a avaliação, é dirigida por um projeto, isto é, por objetos claros do que queremos com a ação que estamos realizando ou pretendemos realizar (LUKESI, 2011, p.61).

Os respondentes, em sua maioria, demonstraram compreender o quanto os objetivos não alcançados expostos através do processo avaliativo auxiliam na promoção do processo de ensino-aprendizagem. A partir do que não foi contemplado em sua prática, o professor pode e deve reformular seu plano visando a necessidade dos alunos para que o objetivo seja alcançado, além de, segundo Haydt (2008), possibilitar ao aluno informações sobre seu

desempenho, fazendo-o conhecer seus erros e acertos dando-lhe a oportunidade de conhecer suas deficiências.

Sobre essa percepção, Luckesi (2011, p. 188) afirma que:

A avaliação, na modalidade de acompanhamento, trabalha com resultados intermediários e sucessivos, tendo em vista o resultado mais abrangente da ação que, em dado momento, será considerado como final. A questão fundamental não é o insucesso, sempre possível, mas sim como utilizar o conhecimento do insucesso como base para um novo passo na aprendizagem, o que quer dizer para o sucesso.

Os respondentes, quase que em sua totalidade, através de suas respostas demonstraram reconhecer a importância do processo avaliativo para o processo de ensino-aprendizagem o que facilita a utilização do Questionário integrado coordenador-professor, visto que, ao reconhecer a importância do processo, também reconhece a importância do instrumental.

A avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e aprendizagem; inclui uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de papel e lápis. É um auxílio para clarificar os objetivos significativos e as metas educacionais, e é um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados; é um sistema de controle de qualidade, pelo qual pode ser determinada, etapa por etapa do processo ensino-aprendizagem (BLOOM, 1982, p.177).

A avaliação tem por função subsidiar a ação planejada e em execução com propósito de alcançar os melhores resultados possíveis dessa ação pedagógica que fundamenta-se sobre o conhecimento da realidade da aprendizagem do aluno. Em síntese, de acordo com Luckesi (2011, p. 178), “o ato de avaliar a aprendizagem, ainda que tenha muitos componentes metodológicos comprometidos, é simples. Ele é o ato por meio do qual perguntamos ao nosso educando se aprendeu o que ensinamos.”

Sobre o Questionário integrado coordenador-professor configurar mais um documento burocrático percebemos que a maioria dos respondentes o considerou de importante relevância além de fácil utilização, enquanto uma minoria ainda considerou que apesar de sua importância e facilidade, ainda é um documento burocrático.

Percebemos que os professores da rede municipal se sentem sobrecarregados com demandas burocráticas, e que consideram esse problema um grande empecilho para efetuarem sua principal função, garantir a aprendizagem a seus alunos.

Tendo em vista os resultados, conclui-se que a coordenadora e professores respondentes concordaram que o Questionário integrado coordenador professor além de ter

facilitado na comunicação entre eles sobre o processo avaliativo, ter auxiliado no processo de ensino-aprendizagem, também foi de rápido preenchimento, assim como conciso e funcional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do nosso estudo, compreendemos que a avaliação da aprendizagem tem por intuito ser um subsídio do ato pedagógico em busca de resultados bem sucedidos previamente planejados, buscando promover uma educação de qualidade oferecendo ao educando, uma formação completa tanto como sujeito quanto como cidadão.

Para a promoção desse processo avaliativo faz-se imprescindível uma reflexão sobre a prática avaliativa ainda empregada nas escolas onde são priorizados aspectos quantitativos sobre os qualitativos, ou seja, ainda utiliza quase que exclusivamente, a avaliação somativa.

No que se refere à questão que originou este estudo, percebemos que para a viabilização da avaliação, faz-se primordial a participação do coordenador pedagógico, já que a este profissional estão encarregadas as atribuições pedagógicas que partem desde a construção do Projeto Político Pedagógico ao processo avaliativo.

Para esse aproveitamento, verifica-se a necessidade do coordenador trabalhar em conjunto com o professor a avaliação enquanto proposta de aproveitamento escolar, atribuindo qualidade aos resultados, subsidiando o planejamento dos professores, apontando os avanços dos alunos e suas dificuldades garantindo sua aprendizagem.

Contudo, a falta de identidade do coordenador pedagógico e as diversas atribuições e burocracias dentro do ambiente escolar o distanciam de sua principal atribuição que é ser encarregado do processo de ensino-aprendizagem prejudicando então todo o ato pedagógico impossibilitando um processo avaliativo de qualidade que promova ao estudante sua formação individual e coletiva para que possa evoluir e contribuir para a construção da sociedade na qual está inserido.

O produto educacional foi elaborado a partir da pesquisa que consistiu em um instrumental que tentasse promover um diálogo entre professor e coordenador sobre o processo avaliativo, partindo dos objetivos que não foram alcançados até uma retomada de conteúdos para que se efetuassem com êxito todo o processo, e logo após sua aplicação foi apresentado aos professores e a coordenadora um questionário sobre a eficiência e aplicabilidade do instrumental.

A partir do questionário diagnóstico, ficou evidente que os docentes conhecem o processo avaliativo e que mesmo com a quantidade de formulários burocráticos utilizados em suas rotinas de planejamento, almejam por uma forma de comunicação mais eficiente com a coordenação pedagógica sobre o processo avaliativo para que possam possibilitar a aprendizagem ao educando.

Assim compreende-se que é de extrema importância a participação comprometida e responsável do coordenador pedagógico junto ao processo avaliativo com o intuito de que esta torne-se de fato, uma prática que subsidia as decisões sobre os atos pedagógicos tornando-os eficientes e envolvidos com uma educação de qualidade.

As considerações de uma pesquisa nunca são finais, mas compreendemos que a partir delas outras pesquisas serão construídas sobre o coordenador pedagógico e o processo avaliativo.

Nesse contexto, o trabalho servirá para novas pesquisas e reflexões sobre a relevância do coordenador pedagógico no processo avaliativo, além de contribuir para novas propostas de estudo no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. Avaliação Formativa na Pós-Graduação em Educação: Currículo- Uma experiência inovadora. In: Almeida, F. (Org.). **Avaliação Educacional em debate: experiências no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez Editora e PUCSP/EDUC, 2005.
- ABRECHT, R. **Avaliação Formativa**. Porto Edição Asa, 1994.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, Laurinda R. **O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- AMADO, Cybele; MONTEIRO, Elisabete. **Coordenação Pedagógica em foco**. Ano XX, Boletim 1, abr. 2012.
- ARRIBAS, N. C. A. L. de. **A função coordenadora nas representações sociais dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino do Recife**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- AZEVEDO, Raquel de Moraes, **Avaliação da aprendizagem escolar: do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.
- AZEVEDO, M. Z. de. **Pesquisa-ação e atividades investigativas na docência em ciências**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BARTMAN, Thomas, S. **Administração: Construindo vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 1998.
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 4º. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BORBA, A. M.; FERRI, C. Avaliação: contexto e perspectivas. In: CAPPELLETTI, I.F. (Org.). **Avaliação educacional: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora Articulação, 1999.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BLOOM. B.S. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Tradução de Lilian Rochlitz Quintão e outros. São Paulo: Pioneira, 1982.

CARVALHO, Robson Santos de. **A avaliação na escola: guia de conceitos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2022.

DARSIE, Marta Maria Pontin. Avaliação e aprendizagem. **Cad. pesq. São Paulo**, n. 99, p. 47-59, nov. 1996.

DIAS SOBRINHO, J. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação construindo o Campo e a Crítica**. Florianópolis: Insular. 003. p. 13-62.

DIAS SOBRINHO, J. Funcionamento e modos sociais da Avaliação Institucional. **Revista Avaliação- RAIES**, Campinas, ano 3, v. 4, nº 2, mar.1998.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios**. Lisboa: Texto editores, 2004.

FREIRE, G. G. et al. Produtos Educacionais do Mestrado em Ensino da UTFPR-Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Revista Polyphonia**, Londrina, v. 28, n. 2. jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revp28i252761>. Acesso em: 20 out.2023.

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

FREITAS, L. C. et al, **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noe da; MIRANDA, Flavine Assis. Avaliação educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan/abr. 2014.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (org.). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5º. ed. São Paulo. Atlas, 1999.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade**. 3º ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GRISPUN, Mirian. **A orientação educacional**. São Paulo: Cortez, 2001

HADJI, Charles. **A avaliação regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora ,1994.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KRAHE, E. D. **Avaliação escolar: pesquisa conscientizante**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização da Escola: teoria e prática**. Goiânia: alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O Coordenador Pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista de Educare et Educere**, v. 2, n. 4. jul/dez.2007.

LOCH, Jussara M. de Paula. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. In: **Química na Escola**, v. 12a07. p.30-33 novembro, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. **Tecnologia educacional**, Rio de Janeiro, v. 20, nº 101, p. 82-86, jul./ago. 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade até nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.

MENDÉZ, Juan Manuel Álvares. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELO, Janete Aparecida Pereira. **Avaliação de objetos de aprendizagem: cruzando caminhos e produzindo novos olhares**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MELO, Edina Souza de; BASTOS, Wagner Gonçalves de. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, mai./ago. 2012.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Humanidades & inovação**, Palmas, v. 6, n. 12, p. 372-380, set. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 04 jan. 2024.

NOGUEIRA, Roberto. **Elaboração e análise de questionários**: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. Rio de Janeiro: UFRJ/COPEAD, 2002.

OLIVEIRA, George Wilber de Bessa; PENTEADO, Adriane de Lima. **Análise social dos alunos UTFPR Campus Ponta Grossa**: sua proveniência geográfica e integração à comunidade acadêmica. Ponta Grossa: UTFPR, 2016.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

RISSI, Paula Silva; LUCCAS, Simone. Estudos a respeito das práticas avaliativas formativas: avaliação em fases, avaliação por pares e autoavaliação. **Revista conhecimento online**. Novo Hamburgo, a11, v. 3, p. 115-129, set/dez. 2019.

RIZZATTI, I.M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F; RÔÇAS, G.; SILVA, M.; CAVALCANTI, R.; OLIVEIRA, R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Revista ACTIO: Docência em ciências**, Curitiba, v. 5.n. 2, p. 01-17, 2020.

RODRIGUES, Juliana Ruas de Menezes. **O papel do coordenador pedagógico na coordenação pedagógica**: o caso de um Centro Educacional do Distrito Federal. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, Ano I, n. 01, ago./dez. 2007.

SANT'ANA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). *et al* A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.

SILVA, J. L. P. B.; MORADILLO, E. F. Avaliação, Ensino e Aprendizagem de Ciências, **Ensaio-Pesquisa em Educação em Ciências**, Salvador, v. 4, nº 1, jul. 2002.

SILVA, R. **Teorias da administração**. 3º edição. São Paulo: Pioneira Thompson, 2004.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial, Campinas-SP: Autores associados, 2010.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**: métodos de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação da aprendizagem:** Teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau. 1986. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/ SP, São Paulo, 1986.

SOUZA, Andrea Moura da Costa. **Avaliação docente em estágio probatório:** estudo das ações educacionais do programa CASA/UFC- Comunidade de cooperação e aprendizagem significativa. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu de; FERNANDES, Bárbara Pereira, FILGUEIRA, Vanessa. Racionalização, intensidade e controle do trabalho docente na rede básica de ensino. **Trabalho & Educação.** Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 123-141, 2015. Disponível em://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/10526/5968. Acesso em: 28 set.2019.

SCRIVEN, M. **Avaliação:** um guia de conceitos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

STAKE, R; GOLDBERG, M. A.; SOUSA, C. Prado de (Orgs.). Novos métodos para avaliações de programas educacionais. **Avaliação de programas educacionais:** vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU,1982.

TAMIARANA, Kelly Henrique *et al.* A abordagem do processo de avaliação da aprendizagem pelo coordenador pedagógico. **RSD**, v. 11, nº 16 , 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366584985_A_abordagem_do_processo_de_avaliacao_da_aprendizagem_pelo_coordenador_pedagogico. Acesso em: 20 nov. 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

TENÓRIO, Robinson Moreira. Introdução: a avaliação como pesquisa, gestão e ação social. In: LOPES, Uaçaí de Magalhães; TENÓRIO, Robinson Moreira (Org.) **Avaliação e gestão:** teorias e práticas. Salvador: EDUFBA. 2010. p. 15-24.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

ULER, Arnilde Marta. **Avaliação da aprendizagem:** Um estudo sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VARJAL, Maria Elizabeth. A supervisão educacional e a questão da democratização da escola. In: Silke Weber. (Org.). **Sociedade e Educação. Alguns aspectos para debate.** 1 ed. Recife: Editora Universitária UFPE, 1993, v. 1, p.58-66.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem:** Práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 3º ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 17ªed. São Paulo: Libertad, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional e o avaliador.** São Paulo, IBRASA: 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2010.(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZANCHIN, Jaclei. **A concepção de avaliação e o projeto político pedagógico:** estudo de uma escola municipal de Barra Funda/RS. 2014. Monografia (Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional) - Curso de Pós-Graduação a Distância - Universidade Federal de Santa Maria, Sarandi, 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE A- DIAGNÓSTICO SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL

14/12/2023, 13:15

Questionário sobre o formulário de planejamento e avaliação.

Questionário sobre o formulário de planejamento e avaliação.

Este formulário tem por intuito coletar informações sobre o instrumental de planejamento e avaliação para a conclusão do projeto de pesquisa: **A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.**

* Indica uma pergunta obrigatória

1. É servidor da rede municipal há quantos anos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ mais de 20 anos.
☐ mais de 10 anos.
☐ mais de 5 anos
☐ mais de 1 ano
☐ mais de 6 meses

2. Qual sua função na rede municipal de ensino? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professor
☐ Coordenador

3. Qual seu vínculo com a SME? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Efetivo
☐ Temporário

14/12/2023, 13:15

Questionário sobre o formulário de planejamento e avaliação.

4. Qual sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 20 a 30 anos.
- ☐ 31 a 40 anos.
- ☐ 41 a 50 anos.
- ☐ 51 a 60 anos.
- ☐ 61 a 70 anos.

5. Qual o seu gênero? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não dizer
- ☐ Outros

6. O instrumental facilitou a comunicação entre professor e coordenador sobre o processo avaliativo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Esse instrumental facilitou a percepção sobre os objetivos que não foram alcançados, promovendo uma reflexão sobre o processo de ensino? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

14/12/2023, 13:15

Questionário sobre o formulário de planejamento e avaliação.

8. O instrumental utilizado facilitou a concepção sobre a avaliação e sua importância no processo de ensino aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

9. Na sua concepção, esse instrumental configura apenas mais um formulário burocrático? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

10. Quais pontos positivos você elenca sobre o instrumental? *

11. Quais pontos negativos você elenca sobre o instrumental?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

https://docs.google.com/forms/d/15ttdOCP3BxBONCyA0AJ-FFiGJivkSI1_GihSJotHyg/edit

3/4

APÊNDICE B- PRODUTO EDUCACIONAL

PRODUTO EDUCACIONAL: QUESTIONÁRIO INTEGRADOR DE AVALIAÇÃO

FIGURA 01-AVALIAÇÃO FORMATIVA



FONTE: DOMBOSCO.COM.BR, 2024

International Cataloging-in-Publication Data (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T158p Tamiarana, Kelly Henrique

Produto educacional: questionário integrador de avaliação. / Kelly Henrique Tamiarana, 2024.
23 p. : il. color.

Produto Educacional (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Andrea Moura da Costa Souza.

Coorientação: Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida/ Profa. Dra. Sinara Socorro Duarte Rocha

1. Avaliação. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Coordenador.

Elaborada por Fernanda Saraiva Benício Paulino – CRB-3/1414

Autoria e realização
Kelly Henrique Tamiarana

Coautores
Prof. Dra. Andrea Moura da Costa Souza
Profa. Dra. Sinara Socorro Duarte Rocha
Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida

Projeto Gráfico /Diagramação
Kelly Henrique Tamiarana

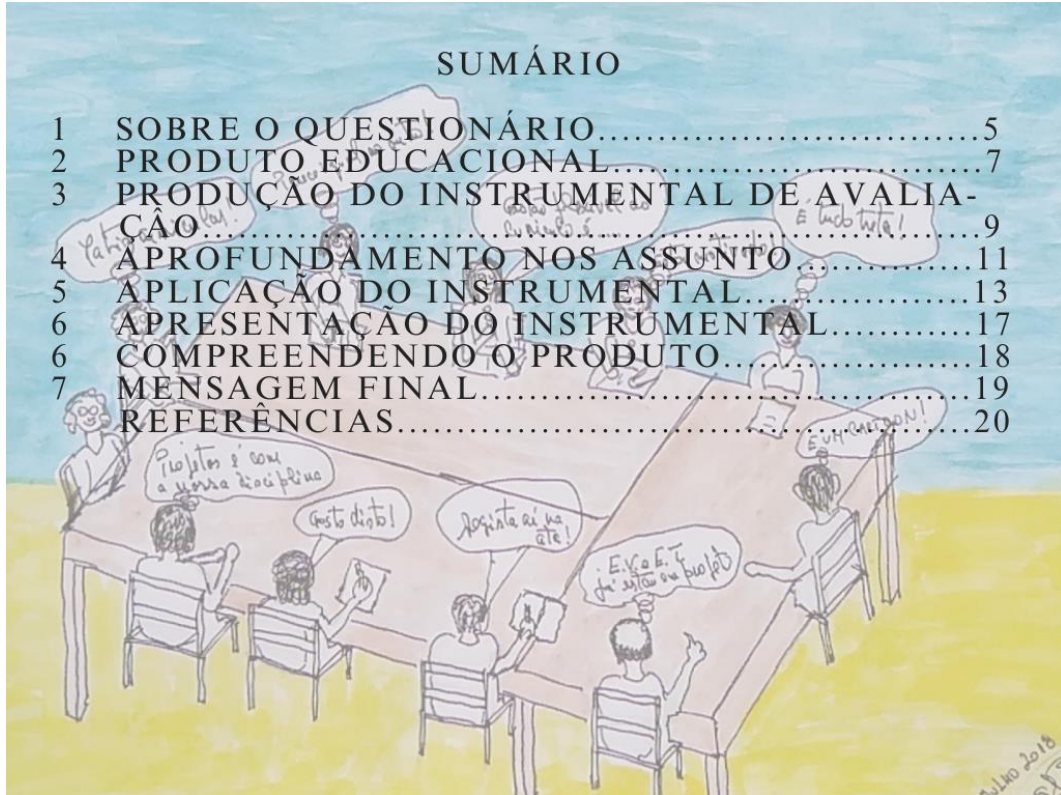
Revisão de texto
Hindenburg Henrique Tamiarana

Maranguape-Ce
2024

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 01 - AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	01
FIGURA 02 - MAFALDA.....	12
FIGURA 03 - CALVIN E SEUS AMIGOS.....	12
FIGURA 04 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO.....	14

SUMÁRIO	
1	SOBRE O QUESTIONÁRIO.....5
2	PRODUTO EDUCACIONAL.....7
3	PRODUÇÃO DO INSTRUMENTAL DE AVALIAÇÃO.....9
4	APROFUNDAMENTO NOS ASSUNTO.....11
5	APLICAÇÃO DO INSTRUMENTAL.....13
6	APRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTAL.....17
6	COMPREENDENDO O PRODUTO.....18
7	MENSAGEM FINAL.....19
	REFERÊNCIAS.....20



SOBRE O QUESTIONÁRIO INTEGRADOR

O produto educacional, aqui apresentado, foi elaborado a partir da dissertação de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE, intitulada : A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA, defendida no ano de 2024.

A dissertação tinha como propósito procurar alternativas para que a avaliação deixasse de ser utilizada de forma tradicional como um critério de medição excludente e marginalizador e passasse a ser utilizada de forma construtiva com o intuito de formar sujeitos e cidadãos, além de refletir sobre a importância do coordenador pedagógico no processo avaliativo. Dessa forma, surgiu o problema da pesquisa: Como mensurar a participação do coordenador pedagógico no processo de avaliação da aprendizagem? Diante da problemática delimitou-se como objetivo desenvolver um produto educacional que promovesse a participação dos professores e coordenadores no processo avaliativo.

PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional é um recurso com estratégias educacionais que aprimora a prática pedagógica, além de ser uma forma de tornar pública a pesquisa realizada no mestrado profissional.

[...] resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema, ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de atividade profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado. (BRASIL, 2019a, p. 16)

Este estudo foi aprovado pela SME- Secretaria Municipal de Educação e teve como público alvo coordenador pedagógico e os professores efetivos e temporários da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza-Ce.



PRODUÇÃO DO INSTRUMENTAL DE AVALIAÇÃO

Mesmo com todos os estudos sobre avaliação, encontramos ainda nas instituições de ensino, instrumentos de medidas com função classificatória, excludente, pontual e disciplinadora que tem por preocupação apenas o resultado final, deixando para trás todo o processo de aprendizagem.

A avaliação na referida perspectiva, acaba desempenhando na prática, um papel mais político que pedagógico, pois não é usada como um recurso metodológico de reorientação do processo de ensino-aprendizagem. Ao invés disso, é desenvolvida como instrumento de poder, de controle, tanto por parte do sistema social, como pela escola, pelo professor e quanto pelos próprios pais (Santos e Varela, 2007, p.10).

Para que se alcance a avaliação a favor do processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessária a participação de todos os envolvidos, principalmente o coordenador pedagógico, pois cabe a ele formar os professores, acompanhá-los na execução do planejamento, bem como no processo avaliativo, além de ser um elo entre os professores, alunos e família.

Contudo, percebe-se que aos coordenadores pedagógicos são acrescentadas demandas burocráticas e demais trabalhos de supervisão que os desvinculam da sua principal atribuição: participar das situações relacionadas ao processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, a preocupação pela busca de um processo avaliativo construtivo e formativo com a colaboração entre coordenador pedagógico e professores, suscitou o planejamento do produto educacional como um instrumental de avaliação.

Partindo dessa proposta, foi criado um questionário integrado coordenador professor que tem por propósito a comunicação sobre o processo avaliativo. Partindo dos objetivos que pretende alcançar, quais foram alcançados e quais ainda precisam ser retomados com o intuito de promover uma avaliação reflexiva.

PARA APROFUNDAR NESSE ASSUNTO:

DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR E SUAS COMPETÊNCIAS DA GESTÃO ESCOLAR E SUAS COMPETÊNCIAS, DE HELOISA LUCK.

.O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: UM INSTRUMENTO PARA O GESTOR DE ESCOLA PÚBLICA:O PLANEJAMENTO UM INSTRUMENTO PARA O GESTOR DE ESCOLA PÚBLICA DE CLAUDIA ZUPPINI DALCORSO

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO OOCENTE NA ESCOLA DE ISANEIDE DOMÍNGUES.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA IDENTIDADE SABERES E PRÁTICAS. COMO COORDENADOREA E COORDENADOR. PODEM ATUAR NA ESCOLA PARA FORTALECER AS APRENDIZAGENS. ORGANIZAÇÃO PATRICIA DIAZ E TETEZA PEREZ.



QUANDO A AVALIAÇÃO É EXCLUDENTE, DISCIPLINADORA E VISA APENAS O RESULTADO FINAL:

FIGURA 02:MAFALDA



FONTE: QUESTÕES GANCONCURSOONLINE, 2024.

FIGURA 03: CALVIN E SEUS AMIGOS



FONTE:NOVAESCOLA, 2024

APLICAÇÃO DO INSTRUMENTAL

O instrumental será aplicado através do google forms, devido sua fácil aplicabilidade, sua eficácia na construção dos resultados e sua objetividade na compreensão do leitor.

De acordo com Oliveira e Penteado (2016, p.7), “se obtém com esse método maior alcance, confiabilidade das informações e maior disponibilidade(...). O formulário permanece na rede, acessível em diferentes plataformas e pelo tempo necessário”.

PRODUTO EDUCACIONAL

FIGURA 04: QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

QUESTIONÁRIO INTEGRADOR DE AVALIAÇÃO

Este formulário tem como intuito acompanhar o processo de avaliação utilizado no bimestre, a fim de promover uma interação entre professores e coordenadores possibilitando um processo de ensino-aprendizagem eficiente e significativo.

* Indica uma pergunta obrigatória.

1. Série: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ 6 ano
☐ 7 ano
☐ 8 ano
☐ 9 ano

2. Turma: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ A
☐ B
☐ C
☐ D

3. Turno: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Manhã
☐ Tarde

5. Área de conhecimento: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Linguagens.
☐ Matemática.
☐ Ciências Humanas.
☐ Ciências da Natureza.

6. Componente curricular: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Artes.
☐ Ciências.
☐ História.
☐ Geografia.
☐ Matemática.
☐ Língua Inglesa;
☐ Educação Física.
☐ Ensino Religioso.
☐ Língua Portuguesa.

7. Conteúdo planejado: *

8. Modalidade de avaliação que será utilizada: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Diagnóstica
☐ Formativa
☐ Somativa

9. Descrição do processo avaliativo: *

10. Objetivos alcançados: *

11. Objetivos que não foram contemplados: *

1, 01:16

QUESTIONÁRIO INTEGRADOR DE AVALIAÇÃO

12. O que precisa ser revisado ou corrigido para que os objetivos não contemplados sejam alcançados?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTAL

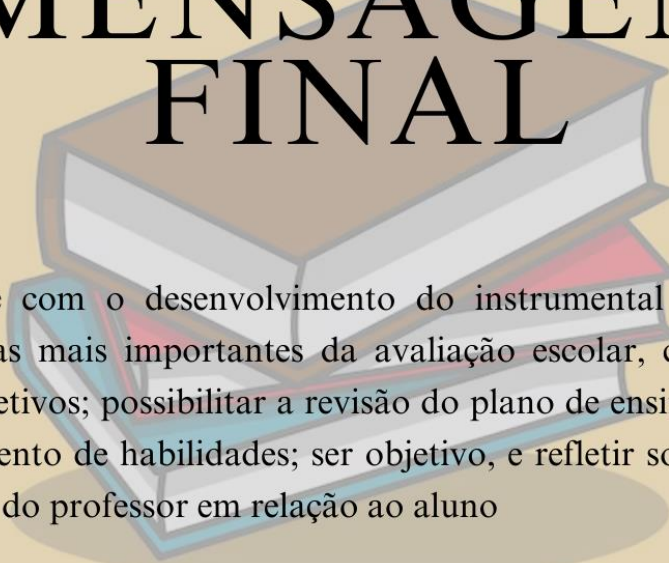
O instrumental foi apresentado aos professores de forma presencial nos dias de seus planejamentos . Nesse dia, foi explicado o motivo pelo qual o produto foi desenvolvido, como seria seu preenchimento, o público alvo: professores e coordenador pedagógico, e por fim, qual a sua finalidade, seu propósito no processo de ensino-aprendizagem.

COMPREENDENDO O PRODUTO

O Produto educacional se constituiu em um instrumental com o intuito de promover a comunicação entre professores e coordenador pedagógico sobre o processo avaliativo, promovendo um processo desenvolvimentista do ser humano, que permita ao educando sua autoconstrução e autorrealização. Pois o papel do coordenador deve estar centrado no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Portanto, a construção do instrumental facilitou a interação entre professores e coordenadores , além de trazer aos atores envolvidos uma reflexão sobre avaliação, assim como a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem.

MENSAGEM FINAL



Buscou-se com o desenvolvimento do instrumental sintetizar as características mais importantes da avaliação escolar, como: refletir sobre os objetivos; possibilitar a revisão do plano de ensino; ajudar no desenvolvimento de habilidades; ser objetivo, e refletir sobre valores e expectativas do professor em relação ao aluno

REFERÊNCIAS

BRASIL, CAPES'. DOCUMENTO DE ÁREA – ENSINO. BRASÍLIA, 2019A.

OLIVEIRA, GEORGE WILBER DE BESSA; PENTEADO, ADRIANE DE LIMA. ANÁLISE SOCIAL DOS ALUNOS DA UFTPR, CÂMPUS PONTA GROSSA: SUA PROVENIÊNCIA GEOGRÁFICA E INTEGRAÇÃO À COMUNIDADE ACADÊMICA. PONTA GROSSA: UFTPR, 2016

SANTOS, MONALIZE RIGON DOS; VARELA, SIMONE. A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO. ANO I, NO. 01, AGO. / DEZ. 2007. FONTE: DOM BOSCO. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.DOMBOSCO.COM.BR/NOTICIAS/CO-NHECA-A-AVALIACAO-FORMATICA-E-A-APRENDIZAGEM-SIGNIFICATIVA .HTML](https://www.dombosco.com.br/noticias/CO-NHECA-A-AVALIACAO-FORMATICA-E-A-APRENDIZAGEM-SIGNIFICATIVA .HTML). ACESSO EM: 13 DE JAN. 2024.



ANEXO

ANEXO A- CARTA DE APRESENTAÇÃO



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE**

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Com os devidos cumprimentos, apresento a pesquisadora **Kelly Henrique Tamarana**, Mestranda em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Programa Associado de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF), para que possa coletar dados da pesquisa intitulada "A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM", que será realizada na Escola Municipal Professor José Parsifal Barroso, escola situada no município de Fortaleza, aos professores da sala de aula.

A pesquisa tem como objetivo estruturar a participação do Coordenador pedagógico no processo de avaliação da escola.

Será utilizado o seguinte instrumento: questionário ao professor da sala de aula comum. A pesquisa tem por hipótese que o processo avaliativo necessita de um acompanhamento pedagógico para que se efetue de forma eficaz.

Os participantes serão convidados por meio de carta convites impressos com o instrumental do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta de dados da pesquisa

será iniciada no 2º semestre de 2023, sendo conduzida pela pesquisadora supracitada, sob orientação da Professor(a) Dr.(a) Andrea Moura da Costa Souza. Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de maneira a não identificar os participantes e somente se iniciará a coleta após a autorização da escola.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho da Secretaria Municipal de Educação (SME) especificamente a EM Professor José Parsifal Barroso, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários. Contatos: Professora/Pesquisadora Kelly Henrique Tamiarana, email: [REDACTED] Cel. Whatsapp [REDACTED] Orientadora(a) Dr.(a) Andrea Moura da Costa Souza. [REDACTED]

Fortaleza, 20 de outubro de 2023.

Kelly Henrique Tamiarana

Mestranda (UNILAB IFCE/ PPGEF)

Documento assinado digitalmente
 **ANDREA MOURA DA COSTA SOUZA**
 Data: 20/10/2023 12:15:19-0300
 Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dr(a) Andrea Moura da Costa Souza.

Orientador(a)

Documento assinado digitalmente
 **KELLY HENRIQUE TAMIARANA**
 Data: 10/11/2023 15:36:33-0300
 Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Mestranda Kelly Henrique Tamiarana UNILAB/IFCE/SME

ANEXO B-TERMO DE ANUÊNCIA

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO

DOCENTE

MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

TERMO DE ANUÊNCIA

Prezado(a), Diretor(a) da EM, Professor José Parsifal Barroso,

Este semestre 2023.2, será realizado uma pesquisa com fins acadêmicos, pela pesquisadora Kelly Henrique Tamirana, mestranda UNILAB/IFCE PPGEF. Orientada pelo professor Dr.(a) Andréa Moura da Costa Souza. O estudo aborda a problemática na estruturação do coordenador pedagógica diante do processo avaliativo.

A pesquisa tem como objetivo geral estruturar a participação do Coordenador pedagógico no processo de avaliação da escola. Será realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, exploratória, com procedimento de pesquisa de campo e o trabalho em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo com questionário e análise documental. A pesquisa intitula-se " A ATUAÇÃO DO COORDENADOR

Mestranda Kelly Henrique Tamirana UNILAB/IFCE/SME

PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM. Diante da relevância do estudo para a academia (UNILAB/IFCE PPGEF) e a secretaria municipal de educação (SME) de Fortaleza, solicito a sua autorização para pesquisa aos professores. Os instrumentos de pesquisa terão questionários que servirão para coleta de dados e análise das informações. Os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo. Os dias e horários para esses momentos serão dialogados com a coordenação. Desde já agradecemos a colaboração e para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa, contatos: Mestranda Kelly Henrique Tamiarana, e-mail: [REDACTED] Cel. Whats: [REDACTED] Orientadora Dr (a) Andrea Moura da Costa Souza

Mestranda Kelly Henrique Tamiarana
UNILAB/IFCE/ SME

Fortaleza, 07 de November de 2023.

Capuzfuentina

Gestor(a) da unidade escolar

Carla Assis de Almeida
Diretora Escolar
Mat. 8421421

Mestranda Kelly Henrique Tamiarana UNILAB/IFCE/SME

ANEXO C-TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA** que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por seu Secretária, **Antonia Dalila Saldanha de Freitas**, brasileira, casada, portadora da Cédula de Identidade nº [REDACTED] e CPF/MF nº [REDACTED] residente e domiciliada nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) pesquisador(a) **Kelly Henrique Tamirana**, aluno(a) do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Programa Associado de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF), devidamente autorizado(a) pela Instituição de Ensino, consoante os termos do processo administrativo P437736/2023, o(a) qual pretende pesquisa acadêmica, intitulada: **"A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM,"** – fica estabelecido:

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) pesquisador(a) a realizar a coleta de dados, nas Unidades Escolares: EM Professor José Parsifal Barroso.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O(a) pesquisador(a) deve apresentar ao (à) professor (a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a (s) criança (s) durante o seu trabalho acadêmico, se for o caso.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material, sendo de responsabilidade



Fortaleza
PREFEITURA

Educação

o(a) pesquisador(a) adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o(a) pesquisador(a), sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O(a) pesquisador(a) deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O(a) pesquisador(a) deverá estar vestido adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.

CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do aluno acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, data da última assinatura digital.

Antônia Dalila Saldanha de Freitas
Secretária Municipal de Educação

Germânia Kelly Ferreira de Medeiros
Coordenadora da Academia do Professor

Kelly Henrique Tamiarara



Documento assinado digitalmente
KELLY HENRIQUE TAMIARARA
CPF: 090.15094-0701-81-0000
Validar aqui: <https://portal.mec.gov.br>

Este documento é cópia do original e sua validade depende da autenticidade do original. Para verificar a autenticidade do original, acesse o site: <https://portal.mec.gov.br> e clique em "Validar".



Fortaleza
PREFEITURA



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número FP97J7WF
Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 2870088 e código FP97J7WF

ASSINADO POR:

Assinado por: GERMANA KELLY FERREIRA DE MEDEIROS-46232338391 em 05/12/2023 Assinado por: ANTONIA DALILA SALDANHA DE FREITAS-51047250306 em 12/12/2023

ANEXO D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA**
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE**
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar como voluntário de uma pesquisa que se intitula: “A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM” cujo objetivo é estruturar a participação do Coordenador pedagógico no processo de avaliação da Escola de Ensino Fundamental do município de Fortaleza-Ce. Este documento denominado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE”, visa assegurar os seus direitos como participante, o documento é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com o participante e outra com o pesquisador. A sua participação no referido estudo será no sentido de responder questionário sobre o instrumental de avaliação, permitindo a reflexão sobre as fragilidades desse processo e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. Período da pesquisa, início em agosto de 2023 e término em outubro de 2023.

Leia com atenção o TCLE, sua recusa ou desistência não trará prejuízo em sua relação com a instituição em que você leciona. Não haverá nenhum tipo de penalização se você não aceitar participar da pesquisa, caso haja desinteresse e desconforto ao longo da pesquisa, pode interromper sua participação. A estratégia para minimizar esses riscos é o respeito, ética profissional, e o diálogo entre pesquisador e pesquisado. O importante é que você possa participar de forma

Mestranda Kelly Henrique Tamiarana UNILAB/IFCE/SME

espontânea, reflexiva para contribuir com suas informações que serão relevantes no resultado da pesquisa.

A sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. O material obtido nesta pesquisa: os questionários, serão utilizados para coleta de dados para fins acadêmicos. Comprometemo-nos a utilizar os dados apenas em função da referida pesquisa.

Desde já agradecemos a colaboração e para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa, contatos: Mestranda Kelly Henrique Tamiarana , email: [REDACTED] Cel. Whatsapp [REDACTED] Orientador (a) Dr. (a) Andrea Moura de Costa Souza: [REDACTED]

Após ter recebido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, objetivos, métodos, eventuais riscos, desistências e estratégias para o desenvolvimento da pesquisa, solicito-lhes a sua autorização.

Eu, _____
declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas.

Fortaleza, _____ de _____ de 2023

Assinatura do(a) participante

Mestranda Kelly Henrique Tamiarana UNILAB/IFCE/SME