

**Eixo-temático: Avaliação e Gestão Educacional**

**PLANEJAMENTO ESCOLAR, AVALIAÇÃO, E FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOCENTE: CONEXÕES POSSÍVEIS**

**Mirela F. MEDEIROS – Secretaria Estadual de Educação/SP  
(mirela.mdrs@gmail.com)**

**Resumo:**

Esse relato de experiência tem como propósito a discussão da necessidade de potencialização do tempo de estudo dos professores de Educação Básica no espaço escolar. Com base em referenciais teóricos que apontam a importância de tempo na escola para aprimoramento profissional dos professores, para momentos coletivos que desencadeiem processos reflexivos e produção de conhecimentos profissionais, apresentamos uma discussão a respeito da elaboração de uma proposta de estudo para a organização do período do planejamento escolar, que atenda essa demanda e consequentemente contribua para formação continuada em serviço dos docentes. Compreendemos que o planejamento escolar é uma atividade prevista no calendário escolar que pode concorrer para a formação continuada em serviço dos professores. Pautados na concepção de avaliação como componente do ato pedagógico proposto por Luckesi (2011) e avaliação mediadora de Hofmman (2013) relatamos uma situação de elaboração de uma proposta de estudo para professores, desenvolvida em uma escola estadual junto com a Professora Coordenadora, partindo de indícios sobre a aprendizagem dos alunos em matemática, apontados por avaliações externas. Destacamos a relevância da avaliação para formação continuada de professores de Educação Básica, partindo da premissa de que, a coleta de informações, a respeito das aprendizagens dos alunos por meio de instrumentos de avaliação diagnóstica, pode se configurar como uma experiência profissional de formação em serviço. Consideramos assim, que o processo avaliativo, pode ser usado como estratégia nos momentos de formação dos professores, por favorecer a reflexão sobre os resultados das avaliações diagnósticas subsidiando a elaboração de um repertório de intervenções didáticas variadas, que atendam a complexidade do ensino, devido a diversidade de demandas de aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Planejamento Escolar, Formação docente, Avaliação.

**Introdução**

O cotidiano escolar é organizado em tempos e espaços específicos que compreendem, desde os momentos que antecedem a sala de aula, aos posteriores a ela. Para garantir uma ação intencional e sistematizada, que de fato resulte na produção de conhecimentos, os tempos precisam ser planejados. O tempo de aprendizagem dos alunos requer tempo de aprendizagem dos professores. Se o tempo de aprendizagem dos alunos é constituído por situações didáticas planejadas visando à construção de

conhecimentos, o tempo de aprendizagem do professor também precisa ser orientado para alguma finalidade.

Segundo Mizukami et al. (2010, p.72) a crescente complexidade das situações de ensino é um dos fatores que determinam a necessidade de aprimoramento do conhecimento dos docentes. Segundo a autora a população atendida pelos professores tende a ser cada vez mais diversa “(...) cognitiva, social cultural, étnica e linguisticamente etc.-, exigindo deles conhecimento mais profundo, flexível e sofisticado da matéria que ensinam e de como fazê-lo de forma eficiente”.

O aprimoramento do conhecimento profissional dos docentes demanda tempo. Faz-se necessário criar no ambiente escolar tempos e espaços para que os professores, coletivamente, se afastem da sala de aula para tratá-la como objeto de conhecimento. Isso significa que eles precisam ter tempo para planejar as situações de ensino, como também avaliar os efeitos delas sobre a aprendizagem dos alunos. De acordo com Mizukami et al. (2010, p.73):

(...) os professores necessitam de tempo e oportunidades significativas de aprendizagem, de forma que possam repensar seus papéis em sala de aula e suas práticas pedagógicas e vencer resistências eventuais no sentido de construção de práticas mais compatíveis com a população que frequenta a escola e com os princípios defendidos por políticas públicas de educação.

Os professores também necessitam de tempo para estar com os pares. Gauthier et al. (2006, p.33), discorrendo a respeito dos saberes que constituem a docência, identifica um tipo de saber que é produzido pelos professores na interação com os pares: o “saber da ação pedagógica”. Segundo o autor, diferente do que ocorrem em outras profissões, o saber do professor, de maneira geral é privado e não passa por uma comprovação sistemática. “O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em sala aula” (GAUTHIER et al., 2006, p.33).

Dessa maneira os professores necessitam de tempo para compartilhar com o grupo decisões que tomam sozinhos em sua sala de aula. A partir do momento que compartilham seus “saberes experienciais” tornam público os julgamentos que fazem de maneira privada e expõem as razões para suas ações. No coletivo os “saberes experienciais” ficam passíveis de serem testados e validados ou não pelos pares. Com este movimento, segundo o autor, os professores contribuem para a própria

profissionalização, uma vez que estarão constituindo um corpo de conhecimentos próprios do ofício da docência.

Ter um tempo com os pares também é importante para desencadear processos reflexivos sobre a prática docente, que não seriam possíveis individualmente. Santos e Mizukami (2012, p. 21) entendem a reflexividade do professor como:

(...) capacidade de atribuir sentido às ações docentes, de argumentar sobre os seus saberes, de emitir juízos sobre o que faz, como, por que, para que faz e para quem faz o ensino, de analisar e ampliar seus saberes, nos contextos que se insere”.

Assim com Gauthier et al. (2006), Santos e Mizukami (2012, p. 22) reconhecem que a prática do professor é orientada por crenças e passível de explicação das razões para cada ação, o que torna possível que os saberes da experiência sejam compartilhados, “pois fazem parte de um grupo social pelo qual se constrói uma cultura profissional cujos membros partilham informações específicas sobre o ensino”.

Como vimos, não basta assegurar tempo para os professores, mas é preciso também que nesse tempo haja interação entre eles. Tomando por base os benefícios para o desenvolvimento profissional do professor e, em decorrência, a melhoria nas condições de aprendizagem para os alunos, este relato apresenta uma experiência de elaboração de uma proposta de estudo para o tempo de estudos que os professores possuem, previsto no calendário escolar da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SP), denominado de planejamento escolar, neste período os professores dispõem de no mínimo 6 horas para realização de atividades coletivas.

A experiência de elaboração de uma proposta de estudo para o momento do planejamento escolar, ocorreu em uma Escola Estadual de Educação Básica de Bauru, que comporta turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental junto com a Professora Coordenadora (PC) dos Anos Iniciais. Atuando como Professora Coordenadora dos Anos Iniciais no Núcleo Pedagógico (PCNP), realizo visitas semanais as escolas de Ensino Fundamental que possuem o segmento dos Anos Iniciais (1º ao 5º) para realizar acompanhamentos formativos, em conformidade com as atribuições da função da coordenação pedagógica regulamentada por Resolução da Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2007). A elaboração da proposta de estudo para o dia do planejamento escolar se deu em uma dessas visitas.

De acordo com a Resolução (SÃO PAULO, 2007) o trabalho a ser desenvolvido pelo Professor Coordenador (PC) que atua na escola e na Diretoria de Ensino, tem como uma das atribuições, o trabalho de formação continuada. Nesse contexto, o planejamento escolar constitui-se também, como um tempo voltado para o aprimoramento profissional dos docentes e necessita de uma metodologia que concorra para tal.

O planejamento é o momento ideal para construir coletivamente a direção da prática educativa. Tal tarefa não é fácil, pois envolve sujeitos diferentes, com trajetórias profissionais distintas e variadas, que devem colocar em jogo seus próprios conhecimentos profissionais no estudo das diretrizes oficiais para o ensino, como também da concepção que as sustenta. Para o PC o planejamento é um momento estratégico, que precisa ser usado de maneira produtiva, uma vez que, um dos maiores desafios é o da gestão de tempos e espaços de formação na escola.

Pensar no tempo de formação no planejamento, implica no estabelecimento do modelo que será utilizado para que os objetivos sejam alcançados, se pretendemos que os professores reflitam sobre a prática é necessário uma metodologia que favoreça a reflexão. Esse modelo deve estar coerente com o que se pretende das práticas docentes uma vez que:

Construir uma escola diferente implica, sob esse ponto de vista, um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação docente: não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não veem aplicado na própria formação. Trata-se, pois, de uma questão de coerência entre o que os educadores aprendem (e como aprendem) e o que se lhes pede que ensinem (e como ensinam) em suas aulas, tanto no que se refere a conteúdos quanto a enfoques, métodos, valores e atitudes (MIZUKAMI et al., 2010, p.38).

Assim a proposta de estudo para o dia do planejamento baseia-se em um modelo que favorece a construção coletiva de conhecimentos e não a transmissão de conteúdos. Para tanto, optamos por problematizar uma área do conhecimento em que os alunos da escola estivessem com maiores necessidades de aprendizagem. Para essa seleção utilizamos o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP).

O boletim da escola apontou que os alunos apresentam menor proficiência em matemática. A fim de coletar dados a respeito da qualidade da aprendizagem em matemática analisamos as avaliações diagnósticas de matemática dos alunos. A

avaliação foi escolhida como objeto de análise devido sua relevância para os processos educativos. Para Luckesi (2011, p. 150) é importante a compreensão da “avaliação da aprendizagem” como “recurso que dá suporte à construção de resultados escolares bem sucedidos”. O autor demonstra a relação entre avaliação e aprendizagem:

Na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. Significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessário. (LUCKESI, 2011, p. 176).

A avaliação também é entendida por Hoffmann (2013, p. 20) como “formativa e mediadora”. A autora entende por “formativa” mais do que o acompanhamento de um processo, sendo o envolvimento do professor com os alunos mediante o comprometimento com o progresso das aprendizagens. Assim compreende a avaliação como mediadora da aprendizagem uma vez que faz parte do processo pedagógico e é utilizada como meio para promover aprendizagens.

Com o intuito de evidenciar a relevância da avaliação para garantir a aprendizagem dos alunos, utilizamos os passos propostos por Luckesi (2011) para o ato de avaliar na escola. Esses passos foram utilizados com o objetivo de vivenciar com os professores uma metodologia que possa ser utilizada em sua prática pedagógica. A coleta de informações sobre aprendizagem dos alunos também foi usada com intuito de desencadear processos reflexivos sobre a prática, já que ao tratar do ensino e da aprendizagem como elementos de um mesmo processo, pensar sobre o que o aluno aprendeu remete a pensar no que foi ensinado, levando os professores a explicitarem os fundamentos do seu “saber fazer”.

De acordo com Santos e Mizukami (2012, p. 23) “os professores não só tem um conjunto de habilidades práticas, mas possuem um "saber fazer" na forma de esquemas cognitivos, nem sempre conscientemente explícitos”. Todos os professores possuem um conjunto de crenças e saberes experienciais que guiam suas práticas, esperamos então que a análise das avaliações diagnósticas dos alunos levem os professores a compartilharem as razões para a forma que ensinam matemática.

Os passos sugeridos por Luckesi (2011) para o ato de avaliar, envolvem os momentos de descrever, qualificar e intervir na realidade. Para tanto a avaliação possui um

dimensão investigativa essencial para o desenvolvimento de ações que concorram para a aprendizagem, “(...) conhecer é um ato de investigar a realidade, produzindo sua compreensão, o que, como consequência, possibilita sustentar uma ação adequada e satisfatória à medida das amplitudes e limites desse conhecimento” (p.166).

O autor propõe o conhecimento da realidade por meio de um instrumento de coleta de dados que permita apreendê-la. Para isso analisamos as respostas dos alunos de uma turma do 5º ano, em um instrumento de coleta de dados proposto pela SEE/SP. Seleccionamos como objeto de investigação as estratégias dos alunos para resolução de situações-problemas, por ser uma das habilidades mensuradas pelas avaliações externas. Muitas vezes a avaliação é confundida com o instrumento de coleta de dados. Luckesi (2011, p. 161) explica sua função e importância:

(...) os instrumentos de coleta de dados sobre os objetos em investigação são fundamentais para abordagem da realidade, pois possibilitam sua descrição mais abrangente ou mais restrita, mais precisa ou mais imprecisa. Se os instrumentos foram limitados ou inadequados, nossa compreensão da realidade também será limitada ou distorcida. A realidade a ser observada e descrita exige instrumentos de coleta de dados adequados a ela, ou seja, sua descrição está comprometida com a qualidade dos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados.

Para Hoffmann (2013, p. 67) os instrumentos de coleta de dados são elementos que “auxiliam o professor a delinear suas estratégias pedagógicas para a melhoria das aprendizagens”. Com esse intuito, de favorecer o planejamento de estratégias pedagógicas que melhorem as aprendizagens dos alunos, seleccionamos duas amostras de estratégias de resolução de problemas utilizados por dois alunos da mesma turma. As estratégias podem ser observadas nas imagens abaixo:

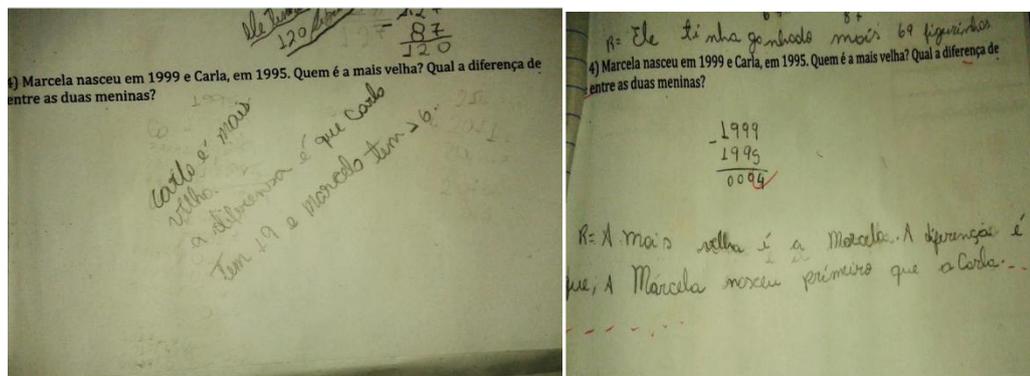


Figura 1. Duas estratégias diferentes de resolução para a mesma situação-problema.

De acordo com Luckesi (2011), a disposição psicológica para o acolhimento da realidade, tal qual como se apresenta, é uma das condições prévias de todo ato de avaliar e também ponto de partida para qualquer mudança que se pretenda operar sobre ela. Analisando a maneira como cada criança resolveu o problema ficou perceptível que, uma usou uma estratégia pessoal de cálculo que deu condições para saber quem era a menina mais velha e, embora tenha errado a idade de uma delas, não impossibilitou de demonstrar que percebeu a diferença de idade, já a outra criança usou uma estratégia de cálculo convencional, usou a técnica corretamente mais não foi suficiente para chegar a resolução.

Por meio dessa análise optamos por propor uma atividade para que os professores, reunidos, em grupos conforme o ano que lecionam, façam a análise das amostras comparando: as estratégias utilizadas; os conhecimentos mobilizados para resolução; qual dos alunos demonstra, com sua estratégia, ter maior compreensão da situação-problema; o que essas situações revelam sobre o ensino de matemática nos Anos Iniciais;

Paradigma vigente para ensino de matemática no Ensino Fundamental desde a década de 80, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a resolução de problemas tem papel fundamental para a construção de conhecimentos matemáticos. Por meio da proposta de estudo, esperamos que os professores demonstrem a compreensão que possuem sobre essa perspectiva curricular, uma vez que, como explicam Tancredi et al. (2005, p.287) considerado “as opiniões de MCDiarmid (1995)”:

(...) a compreensão que os professores tem das políticas públicas interfere na configuração que estas assumem nas escolas e nas salas de aula, sendo importante considerá-las, assim, como os contextos em que se procura implementá-las para que se possa ajudar os professores a compreendê-las e implementá-las, quando com elas concordarem.

Embora exista um certo consenso em relação ao ensino de matemática por uma metodologia de situações problemas, percebemos algumas distorções no ensino, que ainda mantém traços de práticas tradicionais, pautadas apenas na memorização mecânica de técnicas operatórias, com a crença que o domínio dessas garante a resolução de problemas. De acordo com os PCN, a competência para cálculo engloba o domínio das técnicas operatórias mas não se limita a elas pois, “o objetivo principal do trabalho com o cálculo consiste em fazer com que os alunos construam e selecionem

procedimentos adequados à situação-problema apresentada, aos números e às operações nela envolvidos” (BRASIL, 1997, p.116).

Após coletar os dados sobre a realidade do processo de aprendizagem dos alunos sobre estratégias de cálculos, os professores precisam qualificar essa realidade. Luckesi (2011) explica que a qualificação da realidade se dá mediante a expressão da qualidade atribuída pelo avaliador, no caso os professores, do objeto de estudo, podendo ser positiva ou negativa. De acordo com o autor, para qualificar os dados é necessário um critério de qualificação, para compará-lo com a realidade descrita. Por isso, nesse momento, os professores poderão qualificar a realidade constatada usando como critério as diretrizes curriculares estabelecidas para cada ano. Propomos essa qualificação por meio de reflexões: qual competência em relação ao cálculo é esperada ao final do ciclo; em que momento se inicia o trabalho para o desenvolvimento dessas competências; como essas competências são avaliadas.

A reflexão sobre essas questões fornecerá subsídios para próxima etapa da avaliação, a intervenção. Na intervenção é assumida uma posição perante o objeto de avaliação, culminando em uma tomada de decisão que visa a “(...) correção da ação em curso cujo objetivo é garantir a construção satisfatória das aprendizagens almejadas dos educandos” (Luckesi, 2011, p. 293). Realizamos recortes das avaliações dos alunos tendo em mente o “princípio de provisoriedade”(HOFFMANN, 2013, p. 33), que consiste em analisar as diferentes formas de expressão do conhecimentos dos alunos, como ponto de partida para novas e mais complexas questões, que serão alcançadas mediante o oferecimento de apoio ou desafios pelo educador.

Tratamos aqui da avaliação em um duplo-sentido: como meio para promover melhores condições de aprendizagem para os alunos e como metodologia para desencadear processos reflexivos nos professores, que contribuam para seu desenvolvimento profissional à medida que oportuniza o avanço nos saberes mobilizados para exercício da docência.

A experiência de elaborar uma proposta de estudo com base na concepção de “avaliação enquanto componente da aprendizagem” Luckesi (2011), como metodologia para situações de estudo com os professores, no momento do planejamento, mostrou-se potencialmente favorável também, para a qualificação dos processos avaliativos na sala de aula. Acreditamos que, à medida que os professores puderem vivenciar a avaliação como estratégia de formação, poderão incorporar, cada vez com mais propriedade às

TAL, F., SILVA, B. e OLIVEIRA, S. Título do relato ou comunicação. **Anais do 9 III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp. 2 - no. página final. (ISBN: )

suas práticas, as ações de conhecer a realidade usando meios adequados, qualificá-la usando diferentes parâmetros teóricos e metodológicos e tomar decisões a favor da aprendizagem do aluno, criando um repertório de intervenções didáticas tão diversas quanto às necessidades dos educandos e dessa maneira potencializar o tempo de aprendizagem dos alunos, o seu próprio e do grupo.

### **Referências bibliográficas:**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

GAUTHIER, C. et al. Ensinar: Ofício Estável, Identidade Profissional Vacilante. In: \_\_\_\_\_. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 5- 28

HOFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. Formação de Professores: Concepção e Problemática Atual. In: \_\_\_\_\_. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. P cap 1.

SANTOS, S; MIZUKAMI, M. G. N. Manifestações de reflexividade em percursos de formação: um estudo longitudinal. In: REALI, A. M. M; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012. p. 19-48.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE - 88, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88\\_07.HTM?Time=30/07/2014%2016:47:49](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM?Time=30/07/2014%2016:47:49)>. Acesso em: 30 jul. 2014.

TANCREDI, R, M, S, P. et al. A construção da base de conhecimento em matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. In: MIZUKAMI, M. G. N; REALI, M. M. R. (Org.). **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2005. p. 285-296.