

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA MELHORIA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DA
AVALIAÇÃO EXTERNA**

SIDNÉIA MACARINI MARTINS

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA MELHORIA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DA
AVALIAÇÃO EXTERNA**

SIDNÉIA MACARINI MARTINS

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Levino Bertan

371.2
M383p

Martins, Sidnéia Macarini.

O papel do Coordenador Pedagógico na melhoria da qualidade da Educação Básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa / Sidnéia Macarini Martins. -- Presidente Prudente, 2010.

93 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2010.

1. Avaliação externa. 2. Coordenador Pedagógico. 3. Gestão Escolar da Ed. Básica. I. Título.

SIDNÉIA MACARINI MARTINS

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA MELHORIA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DA
AVALIAÇÃO EXTERNA**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 08 de abril de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Levino Bertan
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE,
Presidente Prudente

Profa. Dra. Arilda Inês Miranda Ribeiro
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Presidente Prudente

Profa. Dra. Ivone Tambelli Schimdt
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE,
Presidente Prudente

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, pois sem Ele nada é possível de ser realizado.

A minha família em especial ao meu esposo José Luís, a minha irmã Solange e meus pais José e Manoela que sempre acreditaram em mim e não medem esforços para que eu realize meus sonhos transformando-os em realidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me proporcionado mais esta conquista.

Ao professor orientador, Dr. Levino Bertan que acreditou e confiou no meu trabalho caminhando comigo nessa etapa da vida.

À professora Dra. Regina Clivatti pelo estímulo e apoio.

Aos professores Drs. Lúcia Ferri, Camilo, Ivone, pela amizade e incentivo.

À Universidade do Oeste Paulista e às pessoas que a representam, as quais tornaram possível a realização desta importante etapa de minha vida. E as demais pessoas que direta ou indiretamente contribuíram na elaboração deste trabalho.

As amigas Claudinete e Mara, pelo companheirismo e os muitos momentos de alegria e angústias compartilhados.

Aos Coordenadores Pedagógicos que se prontificaram a compartilhar comigo essa preocupação.

Coríntios 13, 1-13

*Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos,
se não tiver amor,
sou como um bronze que soa ou um címbalo que retine.*

*Ainda que eu tenha o dom da profecia
e conheça todos os mistérios e toda a ciência,
ainda que eu tenha tão grande fé que transporte montanhas,
se não tiver amor, nada sou.*

*Ainda que eu reparta todos os meus bens
e entregue o meu corpo para ser queimado,
se não tiver amor,
de nada me aproveita.*

*O amor é paciente,
o amor é prestável,
não é invejoso,
não é arrogante nem orgulhoso,*

*nada faz de inconveniente,
não procura o seu próprio interesse,
não se irrita nem guarda ressentimento.*

*Não se alegra com a injustiça,
mas rejubila com a verdade.*

Tudo desculpa, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

*O amor jamais passará.
As profecias terão o seu fim,
o dom das línguas cessará,
e a ciência será inútil.*

*Pois o nosso conhecimento é imperfeito,
e imperfeita é também a nossa profecia.*

Mas, quando vier o que é perfeito, o que é imperfeito desaparecerá.

*Quando eu era criança,
falava como criança, pensava como criança,
raciocinava como criança.
Mas, quando me tornei homem,
deixei o que era próprio de criança.*

*Agora, vemos como num espelho, de maneira confusa;
depois, veremos face a face.
Agora, conheço de modo imperfeito;
depois, conhecerei como sou conhecido.*

*Agora permanecem estas três coisas:
a fé, a esperança, o amor;
mas a maior de todas é o amor.*

RESUMO

O papel do coordenador pedagógico na melhoria da educação básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa

Considerando a importância da avaliação externa como fonte de análise do desempenho escolar, bem como sua utilização no direcionamento das políticas públicas relacionadas ao setor e, tendo na escola entre seus gestores o Coordenador Pedagógico incumbido de utilizar os resultados da avaliação para reverter o quadro atual em que se encontra a educação nacional, surgiu a idéia de se analisar, sob o ponto de vista do Coordenador de como a escola, na sua pessoa, utiliza os resultados das avaliações externas para melhorar a qualidade do ensino. Para tanto foi necessário questionar, através de entrevistas, entre outros aspectos, o que o Coordenador entende sobre avaliação externa, seu propósito para a escola além de como procede a utilização dos resultados obtidos para subsidiar o trabalho pedagógico. Nas entrevistas podem-se entender melhor as angústias por que passam esses profissionais além de confrontá-los com o direcionamento de seu trabalho em relação ao que propõe a indicação legal que direciona o seu trabalho diário. Além das entrevistas foram consultados teóricos que tratam de assuntos como avaliação, gestão escolar, participação e mudanças para que se pudesse entender melhor o assunto pesquisado. A pesquisa foi realizada com 04 (quatro) Coordenadores Pedagógicos de Escolas Estaduais no município de Presidente Prudente. Quanto aos resultados observam-se dificuldades por parte dos Coordenadores em se utilizar das informações da avaliação externa para o que ela se propõe que é melhorar a qualidade do ensino, além da falta de preparo desses profissionais para promover a capacitação dos professores nas escolas em que atuam.

Palavras chave: Avaliação Externa; Coordenador Pedagógico; Gestão Escolar da Educação Básica

ABSTRACT

The pedagogical counsel role on basic education improvement: an evaluation about external assessment

Considering the importance of external assessment as analyses resource of school accomplishment, as well as its use on public policies related sector orientation and having, at school, the pedagogical counsel in charge of utilizing the assessment results in order to reverse today's national education system, an idea has come to analyze how this institution, under the counsel's point of view, uses the external assessment results to improve teaching quality. To do so, it has been necessary to ask, through interviews, among other aspects, what the counsel understands for external assessment, its purpose for school, besides the fact of how to proceed on the use of the gathered results to help their pedagogical work. On the interviews it is possible to be better understood the anguish by which these professionals go through and how they face the direction of their job towards the legal things that guide their day by day work. In addition to the interviews, theoretical professionals specialized on assessment, school management, participation and changes were required so that it would be possible to apprehend better the researched subject. The research has been made with 4 (four) Pedagogical Counsels of Public Schools in the city of Presidente Prudente. Regarding the results, it is possible to notice a kind of difficulty the Pedagogical Counsels have to utilize the external assessment information based on its proposal, which is to improve the quality of learning. Moreover, these professionals have no experience to promote teachers capacity at the schools where they work.

Key words: External Assessment; Pedagogical Counsel; Basic Education School Management

LISTA DE SIGLAS

BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CENP	- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CP	- Coordenador Pedagógico
DRE	- Divisão Regional de Ensino
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EM	- Ensino Médio
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ETI	- Escola de Tempo Integral
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IDESP	- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IES	- Instituição de Ensino Superior
HTPC	- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
OFA	- Ocupantes de Função Atividade
PCOP	- Professor Coordenador de Oficina Pedagógica
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP	- Proposta Político Pedagógica
PQE	- Programa de Qualidade da Escola
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	- Secretaria da Educação
SEDIAE	- Secretaria de desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional
SEEC	- Serviço de Estatística da Educação e Cultura
SERAP	- Serviço de Assistência Pedagógica
USAID	- United States Agency for International Development

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Ano/série de aplicação do Saesp desde sua criação	50
TABELA 2a	- Índice/metasp do Idesp da escola A	52
TABELA 2b	- Índice/metasp do Idesp da escola B	52
TABELA 2c	- Índice/metasp do Idesp da escola C	53
TABELA 2d	- Índice/metasp do Idesp da escola D	53
TABELA 3a	- Identificação do Coordenador Pedagógico Paulo	60
TABELA 3b	- Identificação da Coordenadora Pedagógica Ana	60
TABELA 3c	- Identificação da Coordenadora Pedagógica Márcia	61
TABELA 3d	- identificação da Coordenadora Pedagógica Regina	61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Problema.....	22
1.2 Objetivo..	22
1.3 Metodologia	23
1.4 Estrutura do trabalho	24
2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO ESCOLAR	26
3 AVALIAÇÃO	42
4 ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS	58
4.1 Identificação dos entrevistados	60
4.2 Análise do perfil dos entrevistados	61
4.3 Análise das entrevistas	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXO	93

1 INTRODUÇÃO

A escola que se apresenta hoje está pautada nas mudanças de comportamento e na globalização que propõe a sociedade como co-participante no processo de ensino-aprendizagem; modelo este que vê o aluno como ser participante do processo e não apenas figurante, aquele que recebe a informação pronta, se apropria e a reproduz vida afora, ao contrário o que temos hoje é o aluno como centro das atenções, motivo pelo qual a escola existe e ponto de partida para a aprendizagem. Neste modelo trata-se a educação como dever e função de todos e não só da escola, aliás, a escola é apenas um dos muitos locais onde ela pode acontecer. Stuart Hall (2006, p. 8-9) afirma que]

As identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é , deslocadas ou fragmentadas. [...] Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto em seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo.

Hall, portanto, salienta que na pós-modernidade os sujeitos entram em crise uma vez que essa identidade está em constante mudança. No mundo atual, com grande influência da globalização, nem tudo o que é certo hoje, continua certo amanhã, as fronteiras existem de fato, ou só de maneira geográfica? Portanto, para que o professor possa ser mediador de informações e conhecimento é necessário um conhecimento de mundo bastante amplo e entender que as mudanças ora estabelecidas não estão aí postas por acaso, mas por uma constante desestabilização a que se está exposto.

Isto se dá em função do interesse do mercado no sentido adaptar a escola ao mundo, ou seja, o sujeito que a frequenta deve ser preparado para o mundo que o cerca ao mesmo tempo em que deve estabelecer relações acerca de sua vida, o mercado de trabalho e o os acontecimentos em nível mundial. Essa visão global possibilita entender que um acontecimento ocorrido em países distantes daquele em vive podem causar mudanças na sua vida e nas vidas dos demais cidadãos.

Desde os acordos MEC/USAID, de 1969 e 1971, o governo federal tem buscado novas formas de financiamentos para melhoria e expansão da educação em alguns estados da federação. Na época houve construção de inúmeras unidades escolares para que se pudesse atender à demanda existente, reprimida em função de não haver espaço físico suficiente para o amplo e pleno atendimento. Na ocasião era comum encontrar crianças e jovens que não freqüentavam as escolas por esse motivo, sobretudo os egressos do então, curso ginásial que deveriam seguir seus estudos no colegial. Para a efetiva realização do acordo foi necessária uma real adequação dos então programas de educação em nível nacional.

Já há algumas décadas a avaliação educacional e a avaliação externa, em especial, passou a ser objeto de sinalização para a qualidade das escolas brasileiras, não importando o nível de ensino a que esteja relacionada. A avaliação externa é quem sinaliza o aprendizado através de um olhar mais amplo do que a avaliação educacional, pois esta ocorre no seio da escola, enquanto que a primeira permite visualizar e focalizar uma grande quantidade de problemas por que passa a educação.

Sousa (1995, p. 63) define assim avaliação:

A avaliação se constitui em um processo de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referência princípios e finalidades estabelecidos no Projeto da Escola, ao tempo em que subsidia a sua própria redefinição.

A avaliação externa no Brasil tomou maior força a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 de 20/12/1996, que passou a “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

No Estado de São Paulo, no entanto, a avaliação externa começou a ser realizada em 1995 com o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), utilizado até os dias atuais e que serve para direcionar a educação no Estado, também sendo utilizado para promover

encaminhamentos de capacitação aos professores e possíveis redirecionamentos quanto ao currículo ministrado nas escolas da rede pública.

Além desse aspecto, e baseado nos resultados do Saesp, foi instituído em 2008 o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que estipula metas para cada série das escolas e que, ao quando alcançadas possibilitam aos professores, gestores e demais funcionários o direito a receberem uma premiação em dinheiro denominada Bônus Mérito uma vez ao ano.

A escola cumpre, então, exigências relacionadas ao mercado. Se o mercado internacional estabelece a competição, a escola que ai se insere passará a cumprir os estabelecimentos propostos e agir de maneira a atendê-lo. Esse direcionamento será dado através das políticas públicas e, principalmente, pelos ideais propostos pela linha de pensamento dos governantes. A própria conjuntura atual demonstra e estabelece a competição e a necessidade de fazer mais e melhor gastando-se menos e tendo-se melhor qualidade. Dessa feita, e por ter o Brasil passado por diferentes tipos de governos nas últimas décadas, observa-se hoje em dia a preocupação com a formação profissional, haja vista a preocupação de governo federal e estadual em criar escolas técnicas com o propósito de qualificar o cidadão para o mercado de trabalho, além da requalificação como forma de adequá-lo às necessidades atuais. Daí o Brasil passar a ser avaliado pelo Programa de Avaliação Internacional de alunos (PISA), um sistema de avaliação comparada que avalia alunos na faixa etária de 15 anos, a cada três anos, com ênfase em Leitura, Matemática e Ciências.

Ao participar desse tipo de avaliação é que se pode realmente analisar as condições em que a educação se encontra e, numa visão crítica pode-se, com políticas públicas convenientes e adequadas à realidade buscar alternativas que possibilitem um novo olhar sobre o sistema educacional nacional e que direcionamentos se deve tomar para adequá-lo à realidade internacional. Não basta saber fazer, é necessário saber fazer bem, destacar-se perante os demais a fim de propiciar condições de crescimento da nação como um todo.

Não é fácil. Esses muitos anos de atraso em relação aos outros países, sobretudo europeus, advêm da aplicação mal feita de recursos públicos, do não direcionamento de investimentos na formação adequada de professores, mas ainda, por não termos conseguido encontrar, ao longo desse período, um modelo próprio e que suprisse as necessidades locais em consonância com a realidade mundial. Vale

lembrar que desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹ em 1932, pensadores brasileiros e com visão do todo buscavam meios de direcionar a educação. Suas idéias ainda hoje são de grande importância e alguns pontos têm sido colocados em prática muito lentamente, sempre dependendo da visão dos governantes de cada época.

Ao se pensar mais amplamente isso não ocorre só com a educação, ocorre também nos setores como saúde, transportes, infra-estrutura entre outros que são relegados a segundo plano em detrimento de situações que dêem mais destaque a esse ou àquele político, ou mesmo quando a fatia de investimento é muito grande e necessita ser dividida entre aqueles que a coordenam.

O Brasil mesmo nos dias de hoje sofre pressões internacionais como aconteceu quando, ao necessitar de investimentos que só poderiam ocorrer através de empréstimos internacionais teve que se submeter a determinadas mudanças no direcionamento local a exemplo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que, em contrapartida ao empréstimo indicou para o problema da repetência e abandono nas escolas a progressão continuada, em que o aluno estuda em ciclos e não em séries sem que possa repetir o ano, o que poderá ocorrer apenas no final de cada ciclo. Exemplo: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série formam o Ciclo I e o aluno só poderá ser retido se, ao final da 4ª série não tiver em condições de alfabetização adequada para seguir seus estudos no ciclo seguinte.

Ao se pesquisar sobre avaliação e seus aspectos pensa-se tratar de algo simples e de fácil compreensão a todos. Quando se começa tal pesquisa verifica-se uma vasta quantidade de opiniões sobre o assunto bem como se depara com algo que está posto há muito tempo na educação sem efetivamente surtir o efeito almejado pela grande maioria dos estudiosos a esse respeito.

O Brasil nunca teve um modelo próprio de educação que culminasse também no seu tipo particular de avaliação. Sendo assim, ao copiar modelos de outros países, pensava-se estar fazendo o melhor para a população sem se dar conta, muitas vezes, que o modelo copiado para implantação talvez não tivesse tido o êxito esperado em seu país de origem, ao mesmo tempo em que a realidade naquela região era outra, aspectos culturais, objetivos diferentes a serem alcançados ou demais fatores próprios daquela localidade.

¹ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova disponível em: <www.pedagogicoemfoco.com.br>. acesso em: 13/05/2009

Essa pesquisa não busca verificar esses tantos aspectos levantados, até por que entendemos que é necessário buscar alternativas pertinentes a nossa realidade, aos fatores socioculturais aos quais estamos relacionados em virtude da grande diversidade existente no território nacional onde se vê localidades muito a frente de outras quando falamos em sistema de educação inclusive pela extensão territorial desse país continental que é o Brasil.

O objetivo deste estudo está pautado numa análise sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico ante as mudanças que vêm acontecendo nos últimos anos e a valorização, por consequência, a respeito da avaliação externa como forma de análise da qualidade da educação que é apresentada nas escolas e como se percebe e procede a verificação dos dados apurados utilizando-os como fonte de melhoria da qualidade do ensino no âmbito da escola.

É preciso ressaltar que a gestão escolar formada pela tríade composta por Diretor, Vice-diretor e Coordenador Pedagógico tem respaldo e suporte na figura do Supervisor de Ensino cuja função estabelecida pela Resolução SE 97, de 18/12/2009 estabelece que:

Artigo 1º - ao Supervisor de Ensino compete exercer, por meio de visita aos estabelecimentos de ensino, a supervisão e a fiscalização das unidades escolares incluídas no setor de trabalho que lhe for atribuído, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade.

O que se vê então é um quarto elemento que “sob pena de responsabilidade” deverá dar todo o suporte necessário aos gestores escolares bem como supervisionar e fiscalizar o trabalho escolar seja ele de ordem administrativa ou pedagógica, ou seja, além de fiscalizar é ele quem irá direcionar e corrigir quando necessário o trabalho realizado na escola.

Quanto ao Coordenador Pedagógico é necessário enfatizar que essa função, nos moldes em que se encontra atualmente, por força da Resolução SE nº88 de 19/12/2007, alterada pela Resolução SE nº10 de 31/01/2008 é bem mais ampla e complexa do que a função exercida anteriormente que supunha ser o Coordenador um ajudante geral, conhecido no meio escolar como “bombeiro”, ou seja, sem demérito nenhum ao profissional bombeiro, mas era aquele cuja função era apagar os incêndios nas escolas, fossem eles de quaisquer natureza, pedagógicas ou administrativas.

A partir da legislação atual houve um posicionamento da função do Coordenador como um dos tripés da gestão escolar formada ainda pelo Diretor e pelo Vice-diretor. Houve, também, estabelecimento de atividades pertinentes à função, ao mesmo tempo em que define seu nível de atuação que é preocupar-se fundamentalmente com a qualidade do ensino, primeiramente na escola em que atua, depois ampliando esse horizonte ao pensar-se em termos de município, estado e nação.

O Coordenador Pedagógico passa, então, a ser o responsável pelo sucesso escolar desde o aluno em sala de aula, até no que se refere à formação continuada do professor, organizando a equipe escolar voltada para o trabalho coletivo, proporcionando a reflexão sobre a prática docente, buscando práticas inovadoras com utilização de recursos tecnológicos não só no seu trabalho, mas incentivando o professor a utilizar-se desse expediente, além de conhecer, propagar os referenciais teóricos que mais influenciam a práticas atuais em educação.

Trata-se então, de trabalho árduo e para o qual se requer preparo e muito estudo, além do empenho habitual, pois, como se sabe, a escola é dinâmica no sentido em que vive intensamente as mudanças socioculturais e econômicas a que a população está sujeita e que para tal é necessário estar sempre em consonância com o que há de novo sem esquecer-se da teoria que embasa essas mudanças.

Também a avaliação deve ser entendida como algo inerente ao sistema escolar uma vez que a escola suscita o avaliar como meio de medir a compreensão do aluno sobre determinado conteúdo ensinado nos bancos escolares e que, através disso poderá seguir adiante ou ter que retomar assuntos não compreendidos ou assimilados por eles.

A avaliação educacional tem servido, durante muito tempo, também como forma de punir aqueles que não tem poder de assimilação em mesmo nível dos alunos mais avançados, culminando com as reprovações ou abandono escolar tendo em vista que os alunos se sentiam inferiores e ante o fracasso iminente, abandonavam os bancos escolares.

Com o passar dos anos e muitas mudanças de planos, investimentos em políticas públicas malfadados instituiu-se a Progressão Continuada², através da

² Progressão Continuada: LDBEN nº9394/96

Deliberação CEE 09/97, de maneira a evitar a evasão e a repetência e buscando alternativas de fazer com que os alunos, embora em níveis de aprendizagem diferentes, pudessem vivenciar a educação básica sem ter que ser rotulado de incapaz.

A avaliação externa, por sua vez, propicia o olhar de quem está no comando das ações e implementação de novas possibilidades ou alternativas que propiciem avanços na qualidade do ensino, ou seja, procuram mostrar a realidade em que a educação se encontra ao mesmo tempo em que busca novas possibilidades de investimentos que possibilitem a melhoria da qualidade não só do ensino, mas da aprendizagem dos alunos, focando nas dificuldades que eles apresentam e porque apresentam, avaliando-os pela cobrança dos conteúdos por eles aprendidos, mas pelo raciocínio de como chegam aos resultados dos problemas apresentados nas provas, e ainda pelos questionários socioeconômicos aos quais são submetidos e que são capazes de mostrar a realidade de grande parte da população brasileira.

Segundo Paro (2008, p. 80), um dos teóricos através dos quais este trabalho se pauta, afirma que:

A ineficiência só pode ser perpetuada com a ausência de avaliação. Como romper com a irracionalidade de um processo no qual não está previsto de fato nenhum mecanismo de avaliação e acompanhamento de sua qualidade? Com isto o aluno e sua família continuarão assumindo a culpa que lhes é impingida, já que não têm condições de perceber o quanto a escola cumpre mal sua obrigação. Mas como se pode afirmar que o aluno não aprendeu sem reconhecer que a escola não ensinou?

Ao fazer tal afirmação Paro levanta a necessidade da avaliação como forma de direcionamento de ações e não para imputação de culpa específica a este ou aquele personagem do processo, inclusive porque ao se buscar alternativas para sanar os problemas é necessário localizá-los para aí sim combatê-los de forma eficiente e eficaz.

Não se pode pensar que a avaliação externa é a salvação para se obter um ensino de qualidade, porém como se trata de busca incessante, esse mecanismo tem possibilitado às escolas que façam análise de sua realidade comparando-se a si mesma no ano em que a avaliação é aplicada, melhora ou piora dos índices em relação aos anos anteriores e a outras unidades escolares. Também não se pode colocá-la como vilã de um processo que necessita ser analisado,

reavaliado e aprimorado como sendo um direito e um dever dos governantes em relação à qualidade do ensino proposto nas escolas públicas, pois o que se tem visto é uma decadência sem precedentes.

Na entrevista aos Coordenadores Pedagógicos a idéia é procurar saber como eles, gestores escolares do ensino podem ou não, sabem ou não como propiciar um trabalho de qualidade, conhecendo aquilo que faz e sabendo fazê-lo de forma adequada, que produza melhores condições de trabalho para si, para os professores, demais participantes do processo e, sobretudo, que faça diferença aos alunos que precisam da escola pública como fonte de conhecimento e crescimento não só educacional, mas social para então traduzir o conhecimento como cidadania.

No desenvolver do trabalho procura-se expressar através de legislação pertinente e dos demais documentos relacionados, como se dá o trabalho escolar na função do Coordenador Pedagógico e o desenvolvimento de seu trabalho cotidiano em relação ao corpo escolar pautado na sua visão de gestor pedagógico, a quem se delega, entre outras coisas, acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem e os resultados do desempenho dos alunos; tornar as ações pedagógicas espaço coletivo de construção permanente da prática docente; assumir a formação continuada, bem como promover a reflexão sobre a prática pedagógica e estimular o corpo docente no seu desenvolvimento profissional entre outros.

Luckesi (1990, p. 30) aponta que:

[...] o ato de planejar é um ato decisório da maior importância e efetivado dentro de um projeto coletivo institucional. O planejamento isolado e diversificado de cada professor impossibilita a formação de um corpo, senão único, ao menos semelhante de atuação dentro da mesma escola. Uma ação isolada possibilita que cada professor aja de uma maneira e o educando fica a mercê da variabilidade das perspectivas de cada professor e a aprendizagem torna-se esfacelada.

Como aponta Luckesi acima todo trabalho, para obter sucesso, depende de planejamento e planejar significa pensar no coletivo e essa é uma das funções do Coordenador Pedagógico, articular o pensamento e sinalizar a direção que professores e conseqüentemente escola devem tomar em busca do sucesso.

Segundo Vasconcellos (1995, p.52) “Que o planejamento seja do grupo e não para o grupo. Como sabemos o problema maior não está em se fazer uma mudança. Mas em sustentá-la. Daí a essencialidade da participação.” Mais uma vez

a necessidade de se ter um grupo agregado e voltado ao mesmo objetivo dentro da escola.

Ao pesquisar o trabalho do gestor escolar – coordenador pedagógico – e avaliação externa pretende-se mostrar a importância de que não basta apenas achar que o trabalho escolar está sendo bem feito, que não se engane o acomodado ao pensar que nada vai mudar ao que já está posto ou estabelecido, mas pretende-se, ao menos, suscitar o desejo de que a mudança para melhor é possível desde que se valorizem as possibilidades e se esteja aberto a novas maneiras de encarar a realidade sem ter medo para enfrentá-la. A comodidade faz com que se esqueça de que nem toda mudança é para pior, ao contrário, pode trazer novas perspectivas e indicar caminhos que possibilitem um salto de qualidade, sobretudo no modo de viver das pessoas e a educação e parte integrante e fundamental disso.

Procura-se então, saber como é atuação do coordenador pedagógico no cotidiano da unidade escolar, o que ele entende sobre avaliação externa e como faz uso de seus resultados para ser agente de mudanças que busquem melhoria de qualidade não só educacional, mas na vida dos alunos da rede pública de ensino de tal forma que eles tenham, pela educação, chance de sucesso.

É necessário lembrar também, que a escola de hoje em dia não é mais a mesma da de alguns anos atrás, ou seja, as mudanças sócio-econômicas têm ajudado grandemente nisso. Além da desestruturação familiar, fator relevante e que tem sido levado para dentro da escola, provocando mudanças comportamentais que impossibilitam a boa convivência entre os vários indivíduos que ali convivem.

Ao se deparar com essas mudanças, muitos professores não se sentem preparados para esse confronto diário e, por sua vez, acabam por não se preocupar com o desenvolvimento adequado da aprendizagem. Passa a existir aí, mesmo que veladamente certa cumplicidade entre as partes que implica em que o professor que não quer confronto com os alunos deixa-os à vontade e não se preocupam com o desenvolver da aprendizagem, atribuindo conceitos ou notas aos alunos, mesmo àqueles que não estudam ou fazem as atividades propostas em sala de aula. Por outro lado os alunos, cuja falta de interesse é iminente, não se preocupam em aprender, pois não têm perspectiva de alçar melhores condições de vida mesmo que por intermédio da educação.

Diante desse quadro fica clara a dificuldade que o Coordenador Pedagógico tem pela frente quando se depara com a atual realidade e tem que

buscar alternativas que possibilitem mudar os rumos da educação. A cobrança é grande e mesmo tendo resultados não tão positivos ou até expressivos como os desejados é possível encontrar, dentre a situação que aí está, profissionais empenhados e que se dedicam no árduo trabalho ao qual se comprometeram quando assumiram a função.

Sabe-se, entretanto, que não é possível alterar o panorama atual de uma hora para outra. Mudanças como as que estão ocorrendo em São Paulo com a implantação do Currículo unificado para todas as escolas estaduais pode ser considerado um avanço. É uma tentativa de fazer com que alunos e professores, embora com sua diversidade, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e que não sofram as conseqüências de, ao necessitarem de uma transferência de escola ou município, possam ter dificuldades de adaptação pelos menos com relação ao aproveitamento das disciplinas que estudaram na escola de origem. É importante também para quando alunos e, conseqüentemente escola, passam pelas avaliações externas que acontecem regularmente. O currículo único possibilita homogeneidade daquilo que deve ser ensinado e como fazê-lo, porém não determina o engessamento do sistema a tal ponto de que nada além dele possa ser utilizado.

A concepção de currículo único também depende do empenho de todos os setores da educação para se concretizar. De nada adianta que parte das escolas e, por sua vez, um grupo de professores adote e acredite nessa possibilidade, enquanto que outra parte deixe de utilizá-lo por considerar, muitas vezes, de difícil operacionalização uma vez que muitos dos professores estão acostumados aos livros didáticos e o atual material que por trabalhar com competências e habilidades, propõe que os profissionais da educação tenham que se preparar melhor desenvolvê-lo, pois requer maior habilidade. Ainda assim não se pode fazer uma análise profunda dos resultados do atual currículo uma vez que está em uso há apenas 02 (dois) anos o que não possibilita, ainda, se ter um juízo de valor adequado ao resultado satisfatório ou não.

Desde a criação LDBEN 9394/96 e sua real implantação no Estado de São Paulo em 1998 passaram-se 11 (onze) anos. Nesses anos todos alguns ajustes foram feitos, algumas concepções alteradas como, por exemplo, a Progressão Continuada que foi entendida por muitos e em alguns casos ainda o é como promoção automática. É preciso pensar que muitos dos alunos oriundos dessa

mudança estão, atualmente, nas universidades, sendo assim só se terá efetivo resultado com uma análise posterior quando se pesquisar a entrada desse profissional no mercado de trabalho e a influência da formação escolar na sua vida pessoal e profissional.

Diante de todos os fatos citados saliente-se que no decorrer de minha vida no magistério tenho me deparado com fatos que acabaram por me instigar na investigação desses acontecimentos, ou seja, como se desenvolve o trabalho do Coordenador Pedagógico ante a tantos desafios. Como ele estabelece prioridades com relação à aprendizagem e o sucesso escolar. Como ele entende a avaliação externa, e como se utiliza dos resultados dela no cotidiano escolar. Será possível obter resultados positivos diante de tantas mudanças e tendo o Coordenador, muitas vezes que atuar como administrador deixando o pedagógico para segundo plano.

Este estudo suscita o desejo de poder senão ajudar efetivamente, mas abrir olhos não só para a importância do trabalho do Coordenador, mas também da utilização dos resultados da avaliação externa como algo já posto e que pode servir de parâmetro além de fundamentar uma mudança para melhoria na educação nacional partindo da célula menor que é a escola.

1.1 Problema

Como o Coordenador Pedagógico avalia a importância e se apropria dos dados da avaliação externa na prática do seu trabalho pedagógico junto dos professores contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino?

1.2 Objetivo

O objetivo da pesquisa é analisar o trabalho do Coordenador Pedagógico dentro de seu ambiente de trabalho, ou seja, na escola, bem como o entendimento que ele tem de seu trabalho cotidiano e sobre a avaliação externa. Nesse aspecto o trabalho propõe questionar sobre como se dá a utilização dos

resultados do Saresp, avaliação específica da Secretaria da Educação de São Paulo, que é realizada desde 1995, sendo que chegou a avaliar todas as séries num mesmo ano e que em 2008 avaliou as 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino além do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) avaliação realizada nacionalmente e que busca verificar o rendimento escolar dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, como possibilidade de melhoria na qualidade do ensino nas escolas públicas.

1.3 Metodologia

Trata-se de pesquisa qualitativa

Trata-se de um processo de compreensão, em geral, com dois níveis. O primeiro é o da compreensão direta ou a apreensão imediata da ação humana sem qualquer inferência consciente sobre a atividade. No segundo nível, que é mais profundo, o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá a sua ação. (SANTOS FILHO, 2007, p. 43)

Além disso, Minayo (1999, p. 18) diz que a abordagem qualitativa não pode pretender o alcance da verdade, o certo ou errado, deve buscar a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade, através de estudo de caso:

[...] estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. Em geral, as técnicas de coleta de dados nos estudos de caso são as usadas nos estudos sociológicos ou antropológicos, como por exemplo: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém. (ANDRÉ, 2005, p. 46)

Da mesma forma Oliveira (2007, p. 55) afirma que o estudo de caso é “[...] estudo aprofundado a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica”.

Entender os porquês e analisá-los à luz da realidade e bibliografia concernente ao assunto, ou seja, o trabalho do coordenador diante da avaliação externa e seus resultados.

As informações acerca do trabalho pedagógico escolar, sobretudo o realizado pelo Coordenador Pedagógico que, através de entrevista semi-estruturada versará sobre a utilização da avaliação externa como fonte de melhoria da qualidade do ensino. Procura saber do profissional quais atitudes e de que maneira isso ocorre, se ocorre, e como se estabelece seu desempenho em relação ao proposto na pesquisa.

O estudo se dá com levantamento histórico do trabalho do Coordenador Pedagógico no Estado de São Paulo através da legislação que criou a função e estabelece o perfil necessário para exercê-la além de se utilizar de entrevista semi-estruturada – modelo anexo – com 04 (quatro) Coordenadores Pedagógicos de escolas públicas do Estado de São Paulo no município de Presidente Prudente com a intencionalidade de saber, sob seu enfoque a visão sobre sua função na escola, o conhecimento acerca da avaliação externa, a internalização e apropriação, bem como a forma de utilização da avaliação como subsídio de seu trabalho cotidiano voltado à melhoria de qualidade da educação básica.

A pesquisa tem o suporte teórico pautado em Vitor Paro, Heloísa Lück, Andy Hargreaves, Jean Piaget.

1.4 Estrutura do trabalho

Introdução

Faz-se uma abordagem sobre a importância do trabalho além de demonstrar a necessidade de utilização dos resultados da avaliação externa pelo Coordenador Pedagógico voltada para a melhoria da qualidade do ensino.

Capítulo 1: O Coordenador Pedagógico e a gestão escolar

Aborda o perfil e o papel do Coordenador Pedagógico na função de gestor escolar, citando a legislação que estabelece de maneira clara e objetiva como dever ser a função do Coordenador além das atribuições a que está sujeito. Este capítulo também enfoca a forma de escolha não só do Coordenador, mas também do Diretor e do Vice-diretor escolar e a divisão de tarefas a que estão sujeitos esse que são denominados gestores escolares.

Capítulo 2: Avaliação

Fala sobre a avaliação, não só a educacional, mas, sobretudo a avaliação externa a qual é motivo dessa pesquisa além de citar a avaliação institucional que tem grande importância quando se avalia o trabalho realizado no âmbito da instituição.

Capítulo 3: Análise das entrevistas

Entrevistas semi-estruturadas realizadas com 04 (quatro) Coordenadores Pedagógicos de escolas públicas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino – Região de Presidente Prudente cujo propósito é verificar, através do olhar do próprio Coordenador, o entendimento da avaliação externa e o trabalho realizado com os resultados obtidos nelas pelos alunos e conseqüentemente pela escola.

Considerações Finais

É onde se faz uma análise global do trabalho realizado e comenta-se o resultado alcançado.

2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO ESCOLAR

Para falar da atual função do Coordenador Pedagógico procurou-se levantar informações acerca do início dos trabalhos do profissional na região onde a pesquisa foi feita, a área de abrangência da Diretoria de Ensino – Região de Presidente Prudente. Ao procurar pessoas que acompanharam as mudanças ou mesmo o início dos trabalhos relacionados à figura do Coordenador obtiveram-se informações da Prof^a Dr^a Helena Barros³, que participou dos primeiros trabalhos em nível regional, quando a Diretoria de Ensino atual atendia pelo nome de DRE – Divisão Regional de Ensino sendo precursora nos trabalhos de formação desses profissionais à época. Dessa feita a Professora Helena procedeu ao seguinte relato: “Há muito tempo nas Delegacias de Ensino do estado de São Paulo havia um núcleo que cuidava da formação continuada dos professores. Cada Delegacia de Ensino - denominação da época - tinha um grupo de professores que cuidava da formação dos demais professores do então curso primário, o que hoje corresponde ao Ciclo I do Ensino Fundamental. Por volta do final dos anos 60 o governo do estado decidiu ampliar essa formação para o ginásio – Ciclo II do Ensino Fundamental, para o que foram nomeados 04 (quatro) professores responsáveis em nível de Delegacia de Ensino, entre os quais a Prof^a Helena, que trabalhavam a parte pedagógica denominada SERAP – Serviço de Assistência Pedagógica. Nessa época por conta da abrangência muito grande da Delegacia de Ensino o trabalho foi realizado com os diretores de escola, que por sua vez, deveriam ser multiplicadores do trabalho nas devidas escolas em que atuavam e que existiu por um período de 03 (três) anos, sendo extinto quando da mudança de governo.

Embora de curta duração o que caracterizou e marcou o trabalho foi que os diretores, à época, eram demasiadamente voltados ao trabalho burocrático alegando, inclusive, não terem tempo para outras atividades, que por vezes eram feitas por um ou outro professor com maior habilidade nesse campo e que se propunha a realizar um trabalho com seus pares, mas a formação realizada contribuiu para que os diretores ampliassem seus conhecimentos e se interessassem

³ Prof^a. Dra. Helena F. Barros – Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Sedes Sapientiae da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com doutoramento em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – RS, atualmente professora do Mestrado em Educação da Unoeste – Universidade do Oeste Paulista.

melhor das questões pedagógicas e necessidades da escola, uma vez que não existia a função de Coordenador Pedagógico.

Pode-se perceber, então, a preocupação dos diretores que embora insistissem na falta de tempo, acabavam por relatar fatos e realizações que passaram a intermediar na escola e que de cunho pedagógico.

A realização das reuniões de trabalho tanto eram centralizadas, ou seja, na Delegacia de Ensino, para municípios bem próximos a Presidente Prudente, como também descentralizadas porque os integrantes do grupo de ação se deslocavam para outros municípios da região a fim de atender aos diretores locais o que nas lembranças da Prof^a Helena aconteceu em média umas três vezes com cada grupo e que possibilitou uma mudança de postura em relação ao trabalho pedagógico nas escolas e sua real importância”.

Percebe-se, então, que a denominação Coordenador Pedagógico ainda não existia nessa época surgindo a partir da promulgação da Lei 5692/71, ainda assim, como citado no relato com função supervisora, mas que não ultrapassava as funções do diretor, o que ocorre até hoje. Nessa época trata-se de cargo e não de função, o que impossibilitava que o diretor ou delegado de ensino que, mesmo não concordando com as ações do Coordenador, não poderia demiti-lo uma vez que ele estava amparado na Lei nº 10.261/68 – Estatuto dos Funcionários Públicos Civis de São Paulo.

A partir da Lei Complementar nº 444/85 passou-se a exigir que para atuar como Coordenador Pedagógico era necessário Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em supervisão. Em seu artigo 6º coloca que além dos cargos e funções atividades do quadro do magistério poderá haver, na unidade escolar, posto de trabalho de professor coordenador.

Através da Resolução SE nº 28, de 04/04/96 aponta que a escola poderia contar com um docente designado para exercer as funções de Coordenador Pedagógico e, embora confronte a Lei Complementar nº 444/85 estabelece que para exercer tal função não seja mais exigido o curso de Pedagogia, devendo sim passar por um processo seletivo escrito e apresentar proposta de trabalho na escola, preferencialmente aquele em que tem sede de controle de frequência. Com isso abre-se oportunidade para os demais professores a se candidatarem ao posto mesmo tendo diferentes licenciaturas, mas com um mínimo de tempo de docência.

Nesse ínterim a SEE passou a investir em capacitações para esses profissionais a fim de dar condições a que realizassem seu trabalho cotidiano, uma vez que as dificuldades logo apareceram, sobretudo quando tiveram que dar conta de escolas com muitos problemas escolares já estabelecidos, construir a Proposta Pedagógica da escola, o regimento escolar, analisar a matriz curricular, incentivar o trabalho interdisciplinar e organizar as HTPC, além de lidar com professores das diferentes disciplinas e conteúdos apresentados.

Atualmente a escola pública contempla em seu quadro de gestores três funções de grande importância no que diz respeito ao gerenciamento das atividades administrativas e pedagógicas que são o Diretor, o Vice-Diretor e o Coordenador Pedagógico. A função de Coordenador Pedagógico é exercida por um professor que durante um tempo não determinado, inclusive não sendo especificado na legislação, deixa as suas funções de professor em sala de aula para exercer a função específica de gestor do trabalho pedagógico na escola, função esta capitaneada pelo Diretor da escola e seu Vice-diretor.

A função a que nos referimos tem legislação específica desde 2007 através da Resolução SE nº88 de 19/12/2007⁴, alterada pela Resolução SE nº10 de 31/01/2008 estabelece que o Coordenador Pedagógico deverá:

- I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
- VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Os itens acima contemplam toda a realização do trabalho pedagógico numa escola. É um trabalho árduo, pois, ao trabalhar com pessoas de formação diferentes, hábitos há muito estabelecidos, acomodação no cotidiano escolar, ele

⁴ Resolução SE nº88/07, disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. acesso em: 02/02/2009

terá que promover uma mudança de hábito, voltada ao estudo, buscar práticas que viabilizem o aprendizado do aluno, bem como do professor, interagir com o grupo afim de que este se torne uma equipe capaz de trabalhar em conjunto na busca de resultados de melhor aprendizagem e que isso se apresente nos resultados das avaliações externas, pois estas revelarão o aprendizado global da escola diante do esperado pelos órgãos governamentais para fins estatísticos e de comparação em nível nacional e internacional. Não obstante a isso o Governo do Estado de São Paulo lançou, em 2008, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, cuja intenção é estabelecer um parâmetro único de ensino para todo o estado e promover significativa melhora da qualidade do ensino. Esta proposta estabelece critérios e conteúdos mínimos em cada disciplina a ser ministrado em todo o estado, tendo como objeto o caderno do professor e o caderno do aluno, que estes recebem bimestralmente com os conteúdos a serem efetivamente trabalhados. É claro que não se impõe limites ao que será trabalhado pelo professor em sala de aula, mas espera-se que ele trabalhe, ao menos, o conteúdo proposto no material.

Pois bem, a diversidade da categoria, a falta de compromisso, o não hábito de estudos, a idéia de que a proposta está fadada ao insucesso fazem com que muitos desses professores não trabalhem adequadamente o material, muitas vezes, inclusive, por não ter base teórica inicial para entender o que se propõe no material ou por entender que os alunos não estão preparados para a mudança, ao invés de se colocarem como agentes da inovação. Estabelece-se aí, um problema que a figura do Coordenador terá que administrar fazendo com que se estabeleçam hábitos de estudos, preparação adequada das aulas, planos escolares adequados à proposta, interação entre os pares no sentido de promover a interdisciplinaridade para melhor desenvolvimento não só do currículo, mas de facilitar o trabalho em sala de aula, sobretudo o desenvolvimento do aluno e seu aprender. Com a instituição dessa função a escola passou a contar com um profissional específico para tratar da área pedagógica uma vez que os outros dois gestores, Diretor e Vice acabam por ter outras atribuições muitas vezes de cunho administrativo o que impede ou atrapalha o acompanhamento pedagógico por esses profissionais.

É claro que ambas as funções: administrativa e pedagógica são de extrema importância, porém o objetivo da escola é ensinar; um ensinar que envolve muito mais do que simples conteúdos de disciplinas diversas; um ensinar que envolve sim conteúdos, mas também valores éticos, morais, de comportamento e

que dentro de um grupo tão heterogêneo como é o ambiente escolar acaba por ser diluído de tal forma que a escola deixa de ter um foco, ou o que se chama de missão, ou mesmo Projeto Político Pedagógico⁵ em que se define a escola como ela é, real, verdadeira, cujo protagonista é a comunidade que ali se encontra, quais são seus objetivos e metas para a melhoria da qualidade de ensino sem querer ser igual às demais escolas uma vez que as características são tão peculiares em cada local e em cada comunidade. Nesse documento estabelecem-se as metas para o ano letivo de referência ao mesmo tempo em que servirá ao final do ano letivo como fonte de verificação dos resultados alcançados e estudo das pretensões do ano letivo vindouro.

O projeto político pedagógico não é um simples agrupamento de planos, mas é um instrumento que dá vida à escola. Nele estão inseridos objetivos, diretrizes, dimensões filosóficas, axiológicas, epistemológicas e antropológicas. Reflete as políticas educacionais, mediadas pela gestão colegiada. É de fundamental importância para os professores que atuam na sala de aula. O projeto passa a fazer parte do cotidiano escolar, assumindo um compromisso com a formação do cidadão e do profissional para a sociedade em que se vive. Por isso, deve haver um trabalho participativo, entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.

O Coordenador Pedagógico é aquele que vai, junto com a comunidade: direção, professores, funcionários, alunos e pais, listar, estabelecer e objetivar metas para aquele grupo, ou seja, age como mediador ao mesmo tempo em que deve ter um amplo conhecimento do grupo que coordena, pois, juntos, buscarão alternativas de melhoria da aprendizagem local. A prática como um ato de reflexão sobre o que se faz e como se faz.

O que é prática reflexiva? Quais os desafios que enfrentamos para uma prática reflexiva? Por que, hoje, é tão importante a prática reflexiva na escola? Prática e reflexão nem sempre foram tão unidas quanto a palavra prática reflexiva pretende sugerir. Temos ainda em nossas lembranças, cultura e hábitos, uma idéia de que a reflexão é privilégio de algumas pessoas e que requer condições nem sempre disponíveis para nós. Por outro lado, faz pouco tempo, quem sabe, que prática deixou de ser tão associada a trabalho de menor valor, a mãos sujas ou calejadas. (MACEDO, 2005, p. 31)

⁵ Projeto Político Pedagógico: “É um documento que facilita e organiza as atividades, sendo mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos. Ainda se constitui num retrato da memória histórica construída, num registro que permite à escola rever sua intencionalidade e sua história” (LONGHI, 2006, p. 1)

O desafio está aí para todos, porém nem sempre é entendido como sendo o melhor caminho para possibilitar mudanças proveitosas e de qualidade. Já se viram muitos caminhos serem trilhados na educação nacional que acabaram por se esvaír ao longo do tempo, mas até para que não dê certo é necessário que haja a tentativa de fazê-lo, a possibilidade do acerto através do erro.

O Coordenador Pedagógico, por sua vez, não será o “acertador” tanto nas suas ações quanto nas interpretações do que a Secretaria de estado propõe, mas deve encarar o desafio como possibilidade de acerto. Alguém tem que direcionar o grupo, liderá-lo objetivando o foco no trabalho a ser realizado, aparando as arestas que surgirem no caminho ao mesmo tempo em que é o mediador de conflitos e agregador do grupo.

Não falamos aqui que a tarefa seja fácil, claro que não. É árdua, extenuante e vale lembrar que os modelos existentes até bem pouco tempo atrás levavam as escolas a copiarem os projetos umas das outras apenas como mera formalidade de terem um documento para ser apresentado àqueles que lhes questionassem sobre tal, entre eles o Supervisor de Ensino⁶. Não havia a preocupação em pensar naquela localidade e nos problemas que aquela comunidade enfrentava ou enfrenta para pensar nas possíveis soluções e alternativas. Dessa forma o trabalho em equipe e o conhecimento da comunidade local são tão importantes para se chegar a uma meta preestabelecida.

Também a Resolução SE n°88 indica que os Coordenadores atuam como gestores de uma política de objetivos como:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho.

Já nesses objetivos pode-se perceber a importância da avaliação externa como fonte de subsídios para nortear não só o trabalho do coordenador, mas verificar o desempenho escolar frente às demais unidades escolares e metas

⁶ Supervisor de Ensino: cargo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, cuja função é auxiliar a escola no trabalho pedagógico, mas verificar o cumprimento das normas e leis vigentes no que diz respeito à Educação.

propostas pelo Estado para os diferentes níveis de ensino. É diante desta comparação ou mesmo dessa verificação de desempenho que a escola pode decidir coletivamente sobre que aspectos se devem intervir para alcançar melhor nível de conhecimento dos alunos. É função da gestão pedagógica gerenciar o trabalho dos professores cuja formação está diretamente ligada ao coordenador, pois consta de suas atribuições promover e incentivar os professores no sentido de diversificar e melhorar sua forma de trabalho junto aos alunos possibilitando um melhor aprendizado, ou seja, incentivar e promover o contínuo aperfeiçoamento do professor cujo objetivo é que esse aperfeiçoamento se reflita no trabalho em sala de aula, pois um profissional melhor preparado possibilita propicia melhores condições de aprendizagem para os alunos.

Embora se trate de função pedagógica é muito comum observar que, em algumas unidades escolares, o Coordenador acabe tendo que exercer funções outras como inspetor de alunos ou mesmo por ajudar nos trabalhos da secretaria escolar mesmo não sendo suas atribuições por vários motivos, entre eles o fato de a escola contar com número reduzido de funcionários para exercerem tais funções ou mesmo para acatar solicitação do diretor da escola que acredita ser ele um “faz tudo” dentro da escola. Não comum tem-se o desvio da função real e objetiva também por ser mais fácil lidar com alunos do que preparar capacitações, analisar o desempenho pedagógico escolar, verificar o aprendizado, sua evolução ou declínio, em relação aos anos anteriores ou mesmo propor mudanças de estratégia que possibilitem melhoria de qualidade.

É importante salientar que essa forma de gestão pedagógica a que se refere entrou em vigor há bem pouco tempo e, portanto necessita de tempo, muita vontade de produzir algo que realmente resulte em melhoria ao mesmo tempo em que necessita que o profissional se empenhe em conhecer o sistema de ensino atual sem se esquecer de que o que se tem hoje é produto de uma educação que vem passando por várias mudanças ao longo das últimas décadas. Segundo Hunter (2004, p. 44):

A mudança nos desinstala, nos tira da zona de conforto e nos força a fazer as coisas de modo diferente, o que é difícil. Quando nossas idéias são desafiadas, somos forçados a repensar nossa posição, e isso é sempre desconfortável.

Trata-se de tarefa árdua principalmente quando se depara com professores e diretores que se recusam a sair da “zona de conforto” para enfrentar o novo. A escola de forma geral é local de conflitos, gerações diferentes, pessoas com visões próprias e nem sempre prontas para recomeçar quando se deparam com gestores cuja visão difere daquele modelo preestabelecido e com vontade de alçar novos vôos. Em geral são considerados sonhadores e, por vezes, desacreditados por aqueles que não vêem a mudança como forma de melhora.

Liderar nem sempre é tarefa fácil. Alguns a tem naturalmente outros tem que adquiri-la ao longo de seu trabalho. Segundo Hunter esse processo pode se dar através do poder ou da autoridade sendo que o primeiro está diretamente ligado à ordem, mando; já a segunda se dá pela influência pessoal, ou seja, as pessoas acatam melhor a autoridade e se tornam parceiras quando percebem que a liderança pode ser compartilhada ou mesmo quando o líder não se fecha a sugestões e propostas apresentadas pelo grupo.

Afirma Bordenave (2007, p. 50) que

A participação é mais genuína e produtiva quando o grupo se conhece bem a si mesmo e se mantém bem informado sobre o que acontece dentro e fora de si. A qualidade da participação fundamenta-se na informação veraz e oportuna. Isto implica num contínuo processo de criação de conhecimento pelo grupo, tanto sobre si mesmo como sobre seu ambiente, processo que requer a abertura de canais informativos confiáveis e desobstruídos.

A afirmação acima considera que liderança implica em participação, em conhecimento da equipe liderada o que, ao se trazer para o nível da escola, observa-se que a figura do Coordenador deve ser aquela que tenha um conhecimento amplo ao mesmo tempo em que transite bem entre seus pares, que saiba estabelecer relações, que saiba como apresentá-las, articular o processo pedagógico de tal maneira que a equipe tenha segurança nas tomadas de decisões e implementação de projetos e/ou atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem. Bordenave (2007, p. 50) ainda propõe que

a maior força para a participação é o *diálogo*. Diálogo, aliás, não significa somente conversa. Significa se colocar no lugar do outro para compreender seu ponto de vista; respeitar a opinião alheia; aceitar a vitória da maioria; por em comum as experiências vividas, sejam boas ou ruins; partilhar a informação disponível; tolerar longas discussões para chegar a um consenso satisfatório para todos. (grifo do autor)

Nesse contexto o autor deixa claro que participação é muito mais do que simplesmente fazer pelo outro, mas fazer com o outro, perpassando etapas de conhecimento, discussões sem esquecer-se do respeito mútuo de estar em condição de comando, sem esquecer que a coordenação é função e não cargo, uma vez que a qualquer momento o coordenador pode voltar à condição de professor em sala de aula.

Não é possível dissociar Coordenação Pedagógica da gestão do trabalho escolar. Muito se fala em gestão democrática, mas é necessário entender que ao se tratar de escola pública e mesmo que o Coordenador tenha ótimas idéias e vontade promover um trabalho diferenciado este esbarra na hierarquia, ou seja, na autonomia que lhe é conferida e na autonomia que tem o diretor da escola. Paro (2008, p. 11) tece uma crítica à autonomia da escola citando que “essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetizam a impotência e falta de autonomia da própria escola”, ou seja, por maior boa vontade que se tenha, ainda assim, se esbarra na burocracia e no poder centralizado que dita normas e estabelece formas de articulação e comportamento padrão das escolas sem se ater à realidade particular de cada uma delas.

Segundo Paro (2008, p. 1),

toda política educacional preocupada efetivamente com o provimento de uma educação escolar de boa qualidade para a formação de cidadãos livres deve interessar-se em grande medida pela prática administrativa que se efetiva nas escolas.

Ou seja, não se pode pensar em educação que não esteja voltada a atender ao sujeito. A democratização do ensino tem como objetivo permitir que todos tenham acesso à escola, mas será que todos acabam por apropriar-se do saber? Está aí algo que não se vê inteiramente nos dias de hoje. A escola está de portas abertas ao atendimento, porém esse atender não tem a qualidade necessária para atender à democratização do conhecimento, claro, explícito, em que o sujeito se apropria e passa a ser capaz de articular, refletir sobre, argumentar sobre assuntos que não só o escolar, mas para toda a sua vida, nas suas relações cotidianas.

Levar em consideração as condições que propiciem ao educando fazer-se sujeito na prática pedagógica escolar envolve, entre outras providências, dotar a escola de uma estrutura que esteja de acordo com essa prática democrática. É este, portanto, o problema que se apresenta: que configuração deve ter a estrutura da escola se se adotar, como objetivo a ser atingido, a realização da educação como prática democrática? Até o presente, ao se proporem mudanças visando à democratização da escola, não se tem presente, em geral, essa concepção de educação e, por isso, muito dificilmente se propõe uma estrutura capaz de realizá-la. É preciso superar essa perspectiva, buscando alternativas de estrutura total da escola que, não ignorando a necessária coerência entre meios e fins, sejam compatíveis com uma visão democrática de ensino. (PARO, <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GTOS-2780--Int.pdf>.)

Há muito se fala em mudança na educação. Aliás, desde o Manifesto dos Pioneiros existe uma proposta de mudança que abranja não apenas alguns poucos sujeitos, mas que dê condições a que todos os cidadãos tenham acesso à escola de forma ampla. Essa proposta, datada de 1932 propõe mudanças de abrangência, ou seja, abertura da escola, democratização da mesma, acessibilidade a todos e não àqueles possuidores de melhores condições sócio-econômicas.

O Coordenador conta, ainda, com o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo⁷ (HTPC), que justamente serve para realizar reuniões semanais com o corpo docente. Essas reuniões têm o propósito de discutir coletivamente os problemas da escola, ou seja, situações de aprendizagem em que os professores podem trocar informações e buscar alternativas de resolvê-los. É nesse momento também que deveriam ocorrer as capacitações em nível escolar, mas nem sempre é isso que verdadeiramente acontece. Em geral o horário é utilizado para passar os recados recebidos pela direção e coordenação ao longo da semana, resolver problemas pontuais, apresentar projetos solicitados pela Secretaria de Educação através da Diretoria de Ensino, não permitindo que se aproveite esse momento para a formação em serviço do professor.

O que se vê é uma distorção ou mesmo um desvio do foco que é a formação continuada do professor a ser feita pelo Coordenador, aliás, uma de suas atribuições estabelecidas através de resolução específica, que estabelece suas funções e que acaba sendo colocada em segundo plano. Alguns aspectos devem ser destacados sobre isso: não se afirma que, ao deixar de acontecer a formação continuada do professor deve-se atribuir total culpa ao Coordenador, tendo em vista que a gestão também é exercida pelo diretor e pelo vice-diretor escolar que também

⁷ Trata-se de reuniões semanais inseridas na carga de trabalho dos professores. São realizadas na escola semanalmente com a presença da direção, coordenação e grupo de professores.

participam do horário coletivo. Outro fator preponderante é que o Coordenador não se sinta preparado para promover a capacitação dos professores e acaba por se ocupar de outras atividades.

A formação continuada do Coordenador, por sua vez, é feita através de estudos próprios e particulares, mas também através das orientações técnicas promovidas pelas Diretorias de Ensino pelos Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica (PCOP) que, por sua vez, recebem orientações nas capacitações realizadas no órgão central, ou seja, na Secretaria da Educação e órgãos adjuntos com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), ambos em São Paulo – capital e Supervisores de Ensino responsáveis pelo acompanhamento escolar e cuja função é acompanhar a gestão pedagógica da escola.

A escola é gerida por um grupo composto de Diretor, Vice-diretor e Coordenador Pedagógico, o que não quer dizer que apenas estes são os responsáveis por todo o processo de ensino-aprendizagem. Todo o grupo escolar composto de gestores, professores, alunos, funcionários, pais, ou seja, toda a comunidade escolar é co-responsável pelo processo não cabendo a responsabilidade apenas para um dos componentes. Se houver sucesso, esse sucesso é de todos, se houver fracasso este será compartilhado também por todos, porém nem sempre se percebe a divisão das responsabilidades, sempre se buscando um culpado que arque com toda a culpa.

No sistema público estadual paulista, o cargo de diretor é estável, o que significa que nem a comunidade nem os demais membros da unidade escolar têm qualquer condição de mudar o chefe da escola. O sistema de escolha do diretor é democrático apenas do lado dos candidatos ao cargo, com (certa) igualdade de oportunidades para quem, atendendo a pré-requisitos mínimos de formação acadêmica e exercício do magistério, pode prestar um concurso e, sendo aprovado, escolher uma dentre as várias unidades escolares disponíveis. O diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor. (PARO, 2008, p. 23)

O processo de escolha do Diretor de Escola pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo é feito por concurso público para provimento do cargo, o que pressupõe que não se pauta na democracia, visto que a comunidade escolar não tem acesso à escolha. O requisito básico para ser Diretor de Escola é ter um mínimo de experiência de 08 (oito) anos como professor o que pode ser na rede pública estadual ou particular. Assim, o Diretor assume o cargo em determinada escola de sua escolha de acordo com as vagas disponíveis e sua classificação no

concurso público de cargos e títulos e pode permanecer numa mesma escola durante toda a sua carreira saindo apenas quando se aposentar. Ressalte-se que, de acordo com a legislação estadual, o Diretor com cargo efetivo só muda de escola se este se candidatar ao concurso de remoção – opção própria de mudança de escolas desde que a escola escolhida não tenha outro Diretor efetivo ou se este optar em candidatar-se também ao concurso de remoção.

Quando o cargo de maior autoridade na escola depende quase exclusivamente de um concurso, cuja função principal é aferir a competência administrativa do candidato sem qualquer vinculação mais direta com os interesses dos usuários da escola, essa hipertrofia do técnico acaba por escamotear a natureza essencialmente política do problema do ensino público entre nós. A autoridade máxima do diretor é concedida pelo Estado e legitimada por um concurso público que, por sua legalidade e pelo caráter de “defesa da moralidade pública” que a ele é associado, embora afastando as danosas conseqüências da mera nomeação política, dificulta até mesmo a pessoas críticas e bem-intencionadas a percepção do tipo e da forma de exercer o poder que ele legitima. (PARO, 2008, p. 23-24)

Em caso extremo, o Diretor será afastado pela Secretaria da Educação se houver abertura de processo administrativo para averiguação de conduta ilegal, entre outros, o que necessite de averiguação mais ampla por parte da Diretoria de Ensino através de sindicância ou apuração preliminar, que pode resultar em suspensão, multa, demissão a bem do serviço público, ou, se não houver provas conclusivas ao final da apuração, arquivamento do processo e retorno as suas funções. Já a função de Vice-Diretor de escola trata-se de cargo de confiança e permite que o Diretor ofereça ao corpo docente da unidade escolar. Se não houver interessados na escola o Diretor pode oferecer a função a docentes de outras unidades escolares e submeter sua escolha ao Conselho de Escola que homologará ou não sua decisão. Não há, nesse processo de escolha tanto de Diretor de Escola quanto de Vice-diretor a participação dos demais componentes da escola, ou seja, alunos, funcionários, pais etc., cabendo a eles acatarem as decisões e se submeter a elas.

É preciso muita competência para desenvolver uma ação educativa integrada, em que os professores procurem deixar claras as ligações entre as diferentes áreas do conhecimento, concebidas como diferentes modos de se apropriar do real. (NOGUEIRA, 1992, p. 60)

Não se pode esquecer que, ainda hoje, as relações de poder regem boa parte das condutas o que faz com que mesmo aqueles que são muito capazes de realizar excelentes trabalhos no âmbito escolar ficam cerceados pela figura de mando do diretor que muitas vezes se mostra autoritário, centralizador, que estabelece regras e normas de acordo com sua concepção e visão do todo, e que não obstante seja articulador de equipe competente, a escola que dirige fica aquém da expectativa de aprendizagem, pois sua visão limitada interfere no processo pedagógico obstruindo o trabalho dos demais gestores cuja visão, articulação e relacionamento com a comunidade escolar poderiam gerar um melhor envolvimento da equipe e desenvolver uma melhora na qualidade de ensino, bem como um maior prazer na realização de projetos e possibilidades voltadas para esse fim. Não raro ocorre que uma escola de bons profissionais, comprometidos, com boa formação não se destaque ante as demais por falta de preparo da equipe gestora ou porque esta, na figura do Diretor e do Vice não permita desenvolvimento de atividades ou projetos que favoreçam a articulação da equipe por acharem perda de tempo ou porque tal projeto a ser desenvolvido requeira articulação no âmbito escolar, mas fora da sala de aula e vislumbre no gestor que os professores queiram deixar de dar suas aulas para matar o tempo com outras atividades.

Os dirigentes de uma geração atrás desejavam como colaboradores funcionários que fizessem, sem questionar, exatamente o que lhes era mandado fazer. Entre os dirigentes educacionais, o pensamento predominante era o de que as melhores escolas eram aquelas organizadas segundo o modelo de administração clássica, que enfatizava a obediência às regras e o cumprimento à risca dos regulamentos. Dessa forma podia-se esperar que todas as escolas e todas as turmas funcionassem da mesma maneira, estabelecendo-se a regularidade do funcionamento escolar e do sistema de ensino. (LÜCK, 2005, p. 78)

Talvez o citado acima ainda seja sonho de muitos gestores, que sonhem com a escola “ideal”, em que não haja problemas a serem resolvidos, onde a voz de comando seja una e toda a equipe escolar acate suas ordens sem estabelecer uma discussão produtiva dentro do parâmetro de cada realidade. Ainda segundo Heloísa Lück (2005, p. 79) pressupostos “marcados pela fragmentação, linearidade e visão mecanicista, que estabelecem a reprodução, a aquiescência e o conservadorismo que, num mundo de mudanças, deixam de ser funcionais” porque a escola de hoje reflete a sociedade que aí está. Com muitos problemas, mas em

busca de mudanças que promovam discussões produtivas, um olhar crítico sobre o que está posto instigando o cidadão a enxergar e buscar alternativas de melhora.

Ao observar que não é possível para o gestor solucionar sozinho todos os problemas e questões relativos a sua escola, adotaram a abordagem participativa fundada no princípio de que, para a organização ter sucesso, é necessário que os gestores busquem o conhecimento específico e a experiência dos seus companheiros de trabalho. Os gestores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder é compartilhado com representantes da comunidade escolar e local e as responsabilidades são assumidas em conjunto. (LÜCK, 2005, p. 20-21)

Está muito claro hoje em dia que a gestão participativa é a melhor forma de condução de um Projeto Político Pedagógico (PPP), porém existem muitos gestores que não estão preparados para a divisão de tarefas e muitas vezes da divisão de poder para que o todo se fortaleça diante do individual estabelecido pelo centralizador, que teme perder força diante do grupo por ser liberal demais quando propõe ao grupo a tomada de decisões. Ainda assim, alguns gestores pecam pela centralização de poder em detrimento do diálogo que faz crescer o todo e fortalece as relações escolares e humanas.

Não há como se pensar em gestão escolar sem citar o papel relevante do Coordenador Pedagógico nesse contexto. Ele, por sua vez, é a pessoa que media esses conflitos na escola através do diálogo com a equipe escolar e que para chegar a esse posto passa por processo seletivo e fica apto a exercer a função. Este professor pode apresentar sua proposta de trabalho em mais de uma escola em que será sabatinado e avaliado pelo Diretor e Supervisor de Ensino das respectivas escolas. Sendo escolhido será designado para a função em uma das escolas. Ao final do ano letivo, como prevê a legislação através da Resolução SE nº88/07 de 19/12/2007, seu trabalho será avaliado pelo corpo de gestores da escola, demais professores e o Supervisor de Ensino que então poderão reconduzi-lo à função. Esse processo deverá ocorrer ao final de cada ano letivo e, se acaso o atual Coordenador tenha uma avaliação desfavorável, este retornará às suas atividades – aulas – e ser aberto novo processo de escolha do Coordenador Pedagógico para a unidade escolar.

As relações escolares, que são múltiplas, ou seja, núcleo pedagógico, núcleo administrativo, gestão de pessoas não podem ser pensados de forma estanque. A equipe escolar precisa entender e sentir que os gestores estão

preparados para a função ao mesmo tempo em que se apresentem como sujeitos capazes de entender que o trabalho coletivo deve ser visto como fundamental ao sucesso.

Lück (2000, p. 8) ressalta que “a gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos”. Se o foco é a aprendizagem, se o trabalho a ser realizado está voltado para a melhoria da qualidade de ensino, então a gestão escolar pressupõe participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar voltado para o sucesso.

Há que se ressaltar as políticas públicas em vigor em nosso país. Fala-se muito em melhoria da qualidade da educação, mas muitas vezes o que se vê são projetos que se desfazem ao longo do tempo, principalmente que se desfazem quando da mudança de governos. Cada qual considera que seu plano é melhor que do antecessor e não raro propõe mudanças que colocam a educação de volta à estaca zero ou requer um total realinhamento com pensadores cuja base teórica esteja em moda naquele momento sem estabelecer um parâmetro de continuidade adequado com a realidade em que se vive. Os gestores públicos querem soluções rápidas e eficientes em curto período de tempo, mas esquecem que não se pode zerar o que foi feito até aquele momento para, simplesmente, trocar de modelo.

A prática escolar vem sendo pautada em modelos que se originaram em outros países. Por vezes, os modelos que se implantam por aqui há tempos não produzem bons resultados em seu país de origem ou não se adequa à realidade de um país como o Brasil com especificidades tão peculiares haja vista a extensão territorial e as necessidades primárias de cada região. Um país que no século XXI, mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394 de 1996, que em seu art.62 estabelece que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério.

Ainda conta com professores que sequer concluíram o Ensino Médio, mas mesmo assim procuram fazer seu trabalho nos diversos pontos da nação brasileira.

Vive-se um período em que a avaliação é grande destaque nacional e internacional, colocando em xeque os sistemas de ensino. Parâmetros e normas são estabelecidos e é necessário que se ajuste o sistema para essa ou aquela forma de averiguação ou aferição. Não basta mudar superficialmente, é necessário um trabalho conjunto, articulado e com tempo para ser implementado, implantado, averiguado e aí, sim, avaliado. Nesse momento o Governo Federal está promovendo mudanças gerais na forma de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio, através da portaria nº109, de 27 de maio de 2009, cujo objetivo maior é substituir o atual formato do vestibular por este instrumento de avaliação.

Para que todas essas mudanças possam surtir resultados positivos necessita-se ampla participação de toda a comunidade, não só a escolar, mas da população, que valorize o trabalho feito nas escolas e estas, por sua vez, devem contar com bons gestores, profissionais capazes e capacitados para exercerem melhor seu trabalho sendo valorizados como profissionais e como pessoas que o são.

A escola cumprirá sua função social na medida em estabelecer vínculos com a comunidade, interagir possibilitando adequação à realidade que a sociedade impõe. Isso se dá através da aplicação de políticas públicas implementadas de forma adequada à realidade, que cobra novos posicionamentos daqueles que estão direta ou indiretamente ligados à educação. Essa demanda por mudanças não deve ser entendida apenas como uma força local ou nacional, mas como demanda internacional a que se está sujeito com a globalização que expõe, interliga e faz com que o que ocorre do outro lado do mundo afete aqueles que aqui vivem e vice-versa.

3 AVALIAÇÃO

Muito já se tem dito sobre avaliação no Brasil sob diferentes aspectos quando verificamos quem é que faz a análise do assunto, se é ligado ao governo ou aos professores, como, por exemplo, os sindicatos de classe, que ponto de vista defende que conhecimento tem acerca do assunto e se já atuou na rede pública ou privada. É bom que se entenda que muito tem sido tentado e feito para melhorar a qualidade do ensino no Brasil e a avaliação é ponto citado ao longo desse período com tentativas que resultam em erros e acertos.

Justamente por ter sido influenciado por modelos propalados em outros países é que, ainda hoje, existem tantas dificuldades de se definir parâmetros claros e precisos sobre o assunto. Enquanto o mundo buscava alternativas de melhorar a educação, o Brasil engatinhava nesse aspecto. Entre outros motivos podem-se salientar as mudanças de governo e suas mirabolantes formas de conduzir a educação, sem a grande e necessária preocupação em relação à qualidade. Ainda assim, só nos anos 90 a avaliação muda a perspectiva de classificatória para diagnóstica o que tem proporcionado um novo olhar sobre o que e como o aluno aprende entendendo-se a necessidade de reflexão sobre como acontece a aprendizagem. Empreende-se a democratização do aprendizado respeitando-se o tempo de cada um em aprender.

Castro (2007, p. 8) afirma que com a democratização do ensino as diferenças entre os alunos ingressantes na escola pública passaram a ficar mais evidentes de tal forma que foi preciso buscar formas de se equalizar esse abismo existente entre aqueles que tinham, num contexto familiar, melhores condições de desenvolvimento intelectual, daqueles de famílias cujo índice de desenvolvimento intelectual fosse muito abaixo dos demais ou sequer existisse diante do nível de escolarização em que se encontravam. Dessa forma a partir de da década de 80 “com o objetivo de subsidiar ações para melhorar a qualidade do ensino, as avaliações passaram a dar maior ênfase e divulgação a aspectos centrais do processo de aprendizagem” que, entre outros aspectos passou a verificar não só o que os alunos aprendiam, mas como aprendiam, como essa equidade acontecia entre os diferentes sujeitos, o que os afetava no processo de desenvolvimento do conhecimento, a participação dos pais, a influência da alfabetização nas séries

iniciais, os efeitos da repetência, o atingimento de sucesso escolar dos alunos por determinados professores, bem como, e não menos importante, o efeito das políticas públicas em educação na aprendizagem e qualidade do ensino.

Fica evidente que a democratização do ensino faz surgir uma nova escola. Uma escola que abarca a todos sem distinção e por isso mesmo faz emergir uma escola cujo desempenho tem seu nível afetado, pois antes excluía aqueles que tinham baixo desempenho ou até mesmo não os recebia e depois teve que passar a dar conta das dificuldades múltiplas em relação à aprendizagem escolar tendo, inclusive, que buscar meio de solucioná-los ou diminuí-los através de alternativas nem sempre assertivas, mas procurando, ao longo do tempo, possibilidades de mudanças.

Foi um choque enorme para as escolas chamadas elitistas, ou seja, cuja seleção era exatamente o que as fazia serem consideradas as melhores em detrimento das demais. Seria um erro afirmar que esse tipo de escola ainda não exista, mas é possível afirmar que diante de uma escola elitista e uma escola incluyente, entre uma escola de alto desempenho que selecione e uma de menor desempenho, mas que atenda aos diferentes tipos de alunos é preferível e aconselhável o segundo tipo em qualquer circunstância.

Piaget (2007, p. 13-14) aborda as diferenças entre os aprendentes da seguinte maneira:

Considera-se via de regra como evidente a existência de diferenças individuais de aptidão entre os alunos, diferença cuja importância aumenta com a idade e de tal forma que se alguns deles apresentam manifestadamente mais dotados para a Matemática, seja para a Física, etc., outros só poderão apresentar resultados medíocres nessas matérias. [...] Existem indivíduos retardados ou precoces, e aqueles cuja inteligência está abaixo da média fornecem naturalmente maus resultados, mas em todas as áreas, e não especificamente no campo científico em questão Nossa hipótese é portanto a de que as supostas aptidões diferenciadas dos “bons alunos” em Matemática ou Física etc., em igual nível de inteligência, consistem principalmente na sua capacidade de adaptação ao tipo de ensino que lhes é oferecido; os “maus alunos” nessas matérias, que entretanto são bem sucedidos em outras, estão na realidade perfeitamente aptos a dominar os assuntos que parecem não compreender, contanto que estes lhes cheguem através de outros caminhos: são as “lições” oferecidas que lhes escapam à compreensão, e não a matéria.

Dessa maneira avaliação é necessária nos diferentes níveis de ensino

e:

ao adotar a avaliação como eixo de suas políticas, o Brasil não o faz por meio de um sistema nacional, que envolve a educação básica e superior, mas desenvolve ações direcionadas a esses níveis por meio de instrumentos de avaliação para a educação básica (Saeb, Enem, Ideb, Prova Brasil). (CONAE, 2009, p. 38)

Essas ações são fundamentais no sentido em que ao avaliarem os alunos e conseqüentemente o sistema, podem verificar o nível de desenvolvimento da educação nacional e dentro do apurado proporcionar novos direcionamentos através de políticas públicas voltadas para a educação que possibilitem melhoria da qualidade educacional no Brasil.

A função da avaliação é, na verdade, fazer um levantamento e prover informações de como se dá a educação ao mesmo tempo em que propicia condições de que seus resultados possam ser vistos como forma de atacar os problemas que aí se encontram e articular meios para melhorar o desempenho escolar através, por exemplo, de buscar articulação do currículo a ser ensinado nas escolas, qual a melhor maneira de desenvolver habilidades e competências desses indivíduos. Porém, o que se vê é um currículo muito extenso o que dificulta a realização de um prova nacional dada a diversidade existente e que acaba por ter que definir apenas alguns pontos a serem analisados.

Lino de Macedo (2005, p. 111) expõe que

A avaliação externa é cada vez mais uma exigência. Ela se expressa de vários modos. Se uma criança que estudou até a 4ª série no Brasil mudar-se para outro país, como se fará a equivalência entre uma situação e outra? Como combinar avaliação externa e autonomia escolar? Todos reconhecemos o fato de as escolas terem autonomia para desenvolver seu projeto pedagógico não implica que não possam ser supervisionadas e avaliadas por pessoas estranhas à instituição. Apesar disso, somos ainda muito marcados pela idéia de que a avaliação externa tem funções negativas, pois se intromete, fiscaliza, perturba a orientação própria de cada escola. [...] valorizar a avaliação externa como um indicador importante quando justificada a necessidade de se fazer comparações, observações ou regulações em favor do bom uso do dinheiro público.

A avaliação educacional Brasil, têm tido ao longo dos anos, um caráter de punição, ou seja, tem servido para reprovar os alunos que, de algum modo não conseguiram assimilar todo o conteúdo proposto, ou que ao final do ano letivo caso ele tenha obtido nota baixa na última “prova” aplicada pelo professor. Não raro nos deparamos com essa realidade ainda hoje, pois muitos professores ainda se colocam como senhores detentores do saber e ainda não assimilaram a cultura de

que o aluno aprende o tempo todo e não deveria ser uma única “prova”, mas instrumentos diferenciados de avaliação aplicados durante todo o ano letivo é que deveriam se concretizar como objeto de análise do aprendizado por parte desses alunos.

O professor que desrespeita a curiosidade do aluno do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. (FREIRE, 1996, p. 59-60)

O certo é que muitos desses profissionais da educação ainda demonizam o regime de progressão continuada⁸ que estabelece regras quanto a não reprovação dos alunos no decorrer das séries, mas ao final do Ciclo, o que se entende no Estado de São Paulo como 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e optam por impor sua práxis pedagógica como se ainda vivessem no século passado. Parecem não perceber que a escola mudou como o mundo mudou, e que não se pode ficar alienado ante a escola que aí se apresenta. Não obstante tudo isso, é necessário dizer que as políticas públicas para a educação não conseguiu definir seu melhor modelo, mas muito já se fez como forma de viabilizar essas mudanças de forma que a escola se adéque à realidade atual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394, de 20 de dezembro de 1996 é bastante clara em seu artigo 9º inciso VI:

“assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. (www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm, acesso em: 24/06/09)

⁸ Progressão Continuada: Organização do sistema de ensino em ciclos pelo período de oito anos implantada através da Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 09/97. No Estado de São Paulo foram adotados dois ciclos, sendo que o ciclo I contempla os alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e o ciclo II os alunos da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Nestes ciclos os alunos não são reprovados (exceto por baixa frequência às aulas), ou ao final de cada um deles por rendimento insatisfatório.

Pois estabelece que a avaliação deva ocorrer, nos diferentes tipos de ensino, bem como, através de seus resultados propor mudanças ou estabelecer critérios de forma a buscar melhoria da qualidade educacional, ou seja, o acompanhamento avaliativo será corroborado pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura como forma de buscar equidade da qualidade do ensino em todo o território nacional.

Segundo Saul (1992, p. 26-32) “a avaliação da aprendizagem do aluno foi e continua sendo o mais frequente objeto de análise por parte dos estudiosos da avaliação”, e suscita, ainda hoje, muitas dúvidas a respeito de como deve agir o professor ante a tantas mudanças ao mesmo tempo em que não se pode, em nenhum momento, prejudicar os alunos. Dessa forma a avaliação deve ser entendida como parte integrante do processo e não como última etapa de um processo que é contínuo e no qual o professor deve pensar e agir objetivando o aprendizado como um todo que não deve e não pode ser compartimentalizado.

Segundo Freitas (2007, p. 102-103), o governo federal vem promovendo várias iniciativas de consolidar a regulação educacional. Em 1996, além da criação da LDBEN 9394/96, também promoveu a reforma do Ministério da Educação (MEC) e criou, através do Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996 a Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional (SEDIAE) que incorporou a Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC) com a seguinte competência:

- I – planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas de avaliação educacional, visado ao estabelecimento de parâmetros e indicadores de desempenho nas atividades de ensino do País;
- II – subsidiar a formulação de políticas e o monitoramento do sistema de ensino, com os dados gerados pelos sistemas de estatísticas e informações educacionais;
- III – realizar diagnósticos baseados em pesquisas, avaliações e estatísticas educacionais, objetivando a proposição de ações para a melhoria do sistema educacional;
- IV – articular-se com instituições nacionais estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral. (BRASIL, 1996, artigo 22)

A avaliação educacional e a avaliação escolar têm se mostrado como instrumento relevante quando se quer alçar melhores condições de ensino e para pautar ações efetivas que possibilitem alteração no panorama que aí se encontra. A

realização da avaliação em larga escala possibilita uma visão mais ampla das condições de ensino e tem se tornado uma tendência mundial.

Hoje, ainda mais, a avaliação está presente na educação brasileira haja vista a necessidade de se verificar o nível de aprendizagem dos alunos comparando-os consigo mesmo, com os demais alunos das escolas brasileiras e também com os níveis internacionais. O Governo Federal contabiliza esse aprendizado através do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB), que de acordo com o MEC:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep⁹ e em taxas de aprovação. Assim, para que o ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita de ano e freqüente a sala de aula. (www.mec.gov.br, acesso em 01/07/09)

Também para poder comparar com números internacionais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)

cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países entre outros. As avaliações do PISA incluem cadernos de prova e questionários e acontecem a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição, o foco recai principalmente sobre uma dessas áreas. (INEP – www.inep.gov.br)

Há também o Exame Nacional do Ensino Médio específico como o próprio nome diz, para a 3ª série do Ensino Médio cujo objetivo é avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, podendo participar do exame, alunos que estão concluindo ou os que já concluíram o Ensino Médio através do ensino regular ou EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Segundo o Ministério da Educação até 2008 o ENEM era utilizado como critério de seleção para o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Também até essa data um número significativo de universidades já utilizavam o resultado do exame como critério de seleção para ingresso no ensino superior em parte ou substituindo o vestibular, mas a partir de 2009 o Governo Federal está

⁹ Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

mudando sua forma de aplicação, sobretudo o formato de cobrança dos conteúdos de Ensino Médio, como podemos analisar através do Termo de Referência – Novo ENEM e Sistema de Seleção Unificada, publicado através de documento do Ministério da Educação publicado a 08 de abril de 2009 que promove

A modificação do formato do Exame Nacional do Ensino Médio (novo ENEM) - com a realização das provas de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias – e a conseqüente valorização dos conteúdos acadêmicos próprios do ensino médio, gera a possibilidade de utilização dos resultados desse exame para a seleção dos ingressantes no ensino superior. A opção pela utilização do novo ENEM não implica abdicar de outros mecanismos de seleção, tais como o programa de avaliação seriada para vagas previamente definidas. (MEC, <http://portal.mec.gov.br>. acesso em: 20/06/2009).

Essa Seleção Unificada possibilita ao aluno inscrição prévia em até cinco diferentes cursos de ensino superior em instituições de sua preferência, podendo o aluno acessar a nota de corte em cada curso, alterar suas opções de inscrição quando julgar necessário até o prazo final das inscrições e alterar sua opção de curso aumentando, assim, suas chances de seleção. Como o próprio documento diz “trata-se de processo de seleção dinâmico, que permite simular a posição relativa do candidato, com base na nota do Exame, em cada um dos cursos oferecidos pelas IES – Instituição de Ensino Superior aderentes”.

Mesmo existindo em nível federal um sistema de avaliação educacional já sendo realizado por dois períodos, o governo federal só oficializou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 27 de dezembro de 1994, que segundo Freitas:

Mede o desempenho de alunos do ensino fundamental e médio, de todas as unidades da federação, em provas escritas, tornando-o como um dos indicadores da qualidade do trabalho realizado pela escola. (FREITAS, 2007, p. 108)

Inicialmente, em suas primeiras aferições, as avaliações eram pautadas exclusivamente no conteúdo, posteriormente, com a elaboração da Matriz Curricular de referência da avaliação, passou-se a utilizar os descritores de desempenho do aluno, pautada nas competências e habilidades, depois adotadas por outros estados da federação, descritas por Freitas dessa forma:

A análise dos dados coletados propicia dois tipos de informações: médias de proficiência dos alunos, que podem ser desagregadas por regiões, estado, rede de ensino, localização, características dos alunos, professores e diretores das escolas; resultados de aproveitamento médio por aluno, em cada descritor e no conjunto dos descritores de desempenho da matriz de referência, que informam sobre o currículo aprendido.

O sistema também coleta informações por meio de questionários sobre características, nível socioeconômico e hábitos de estudos dos alunos; perfil profissional, práticas e condições de trabalho de professores e diretores; condições das escolas. (FREITAS, 2007, p. 108)

Em São Paulo tem-se uma avaliação por nome SARESP¹⁰ desde 1996 quando foi aplicada nas 3ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, por amostragem, cujo objetivo é:

Obter indicadores educacionais que possam subsidiar a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica no sistema de ensino, visando a melhorar a sua qualidade e a corrigir eventuais distorções detectadas. O Saresp constitui, assim, uma espécie de “bússola” para a reorientação das ações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, especialmente no que diz respeito à capacitação dos recursos humanos do magistério, e do trabalho das escolas participantes. Mais ainda: ao envolver diretamente professores, alunos e pais em suas atividades, pretende contribuir para o fortalecimento e o aperfeiçoamento de uma cultura avaliativa não-punitiva e fomentadora de mudanças qualitativas na Educação no Estado de São Paulo. (SARESP. <http://saresp.sp.gov.br>. acesso em 20/06/09)

A aplicação da avaliação externa tem ocorrido em todos os anos à exceção dos anos de 1999 e 2006 sendo que no início, ou seja, de 1996 a 1998 a avaliação ocorria no início do ano letivo, avaliando as séries anteriores; a partir daí a avaliação passou a ser aplicada no final do ano letivo. De início a avaliação era aplicada na forma de amostragem e posteriormente passou a ser aplicada para todos os alunos das classes avaliadas como segue no quadro abaixo:

¹⁰ Saresp: é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Desde sua criação em meados da década de 90, vem avaliando sistematicamente o sistema de ensino paulista, verificando o rendimento escolar dos alunos de diferentes séries e períodos e identificando os fatores que interferem nesse rendimento.

TABELA 1 - Ano/série de aplicação do Saesp desde sua criação

Ano	Séries										
	Ensino Fundamental								Ensino Médio		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
1996											
1997											
1998											
2000											
2001											
2002											
2003											
2004											
2005											
2007											
2008											

Dados da Secretaria de Estado da Educação: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 20/06/2009 (com alteração).

A partir de 2007 houve um alinhamento de propostas e entre o Ideb e o Saesp o que propiciou uma melhor visão e direcionamento dos resultados obtidos podendo, assim, alinhar as intervenções enfocando as necessidades apresentadas durante o processo de ensino-aprendizagem além de permitir uma melhor visão da avaliação externa, ou seja, passa-se a ter um diagnóstico claro daquilo a que a avaliação se propõe.

Com o passar dos anos o governo estadual tem utilizado os índices da avaliação externa para promover capacitações, ajustar as aplicações de recursos na educação, verificar o conteúdo aplicado nas escolas e promover, como em 2008, a criação da Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo, hoje Currículo do Estado de São Paulo, com o intuito de unificá-lo e estabelecer procedimentos que sejam

uniformes em toda a rede de ensino e propiciar melhor desempenho da educação estadual.

Ao se fazer um trabalho como esse é imprescindível que haja uma avaliação de forma adequada e que esteja voltada à análise dos resultados da aprendizagem escolar de forma a nortear o trabalho pedagógico voltado para sucesso escolar. Não se tratando de tarefa simples, exige-se a necessidade de um trabalho articulado, responsável e de grande repercussão. Se der certo serve de parâmetro para os demais estados da nação, por outro lado, se o resultado não é adequado as críticas recaem de maneira bastante dura também.

Dentro desse expediente, o governo estadual criou seu próprio índice para análise desses dados de aprendizagem educacional chamado Programa de Qualidade da Escola (PQE) cujo objetivo é “promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública têm: o direito de aprender com qualidade”. Qualidade que não se obtém de um momento para outro, mas que depende de todo um processo cujos resultados devem ser analisados com o devido cuidado e preocupação que merece para se alcançar o êxito esperado ou, caso contrário, sirva de parâmetro para um novo direcionamento.

Neste programa encontra-se o IDESP que é um indicador que avalia ou, segundo a Secretaria da Educação paulista, mede a qualidade das escolas. Essa avaliação é feita tendo como parâmetro a aprendizagem das competências e habilidades requeridas nas séries escolares correspondentes, num determinado tempo que é o ano letivo. O IDESP é composto por dois critérios: “desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam)”. Como se vê não se trata de um novo processo de avaliação; trata-se da utilização da avaliação externa já realizada no estado, que é o SARESP, articulando a aprendizagem com o resultado, ou seja, têm-se uma avaliação que é realizada desde 1996, mas que como se vê na educação como um todo não está sendo, por si só, capaz de servir como base para a melhoria. Surge então, a articulação das metas por escola como forma de promover, por que não, a competitividade dentro do sistema de ensino estadual.

Para isso o governo estadual estipulou alguns critérios e metas como nos exemplos abaixo em que as escolas mostradas serão chamadas de escola A, B, C e D. Três das escolas em questão atendem alunos do Ciclo II e Ensino Médio no

período diurno e noturno e uma delas é ETI – Escola de Tempo Integral e atende alunos de Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio no período diurno. Os dados utilizados na confecção das tabelas comparativas abaixo foram tirados das informações, por escola, que a Secretaria da Educação de São Paulo disponibilizou através do Programa Qualidade da Escola:

TABELA 2a - Índice/metasp do Idesp da escola A

Série	IDESP 2007	IDESP 2008	METAS 2008	Parcela cumprida da meta	METAS 2009
8ª série EF	1,96	1,89	2,09	0,00	2,03
3º série EM	2,30	2,13	2,39	0,00	2,23

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/arquivos2008>. Acesso em: 20/06/2009 (com adaptação)

Observa-se que a escola A teve um desempenho abaixo do que foi conseguido no ano de 2007, aquém da meta estipulada para 2008, dessa forma a expectativa para 2009 também teve que ser reavaliada e ajustada para menos.

TABELA 2b - Índice/metasp do Idesp da escola B

Série	IDESP 2007	IDESP 2008	METAS 2008	Parcela cumprida da meta	METAS 2009
8ª série EF	2,15	1,88	2,28	0,00	2,01
3º série EM	1,18	2,11	1,27	120,00	2,21

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/arquivos2008>. Acesso em: 20/06/2009 (com adaptação)

O observado na escola B é que esta, no Ensino Fundamental, não teve o rendimento esperado e, portanto, sua meta para 2009 foi ajustada para menos.

Quanto ao Ensino Médio percebeu-se um aumento além da meta estipulada, cerca de 120% o que possibilitou ajustar a meta de 2009 para mais.

TABELA 2c - Índice/metras do Idesp da escola C

Série	IDESP 2007	IDESP 2008	METAS 2008	Parcela cumprida da meta	METAS 2009
8ª série EF	2,98	1,78	3,10	0,00	1,91
3º série EM	-	-	-	-	-

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/arquivos2008>. Acesso em: 20/06/2009 (com adaptação)

Ao verificar-se a situação da escola C percebe-se que houve uma queda acentuada no índice de 2008 em relação ao de 2007 e muito abaixo da expectativa de meta de 2008. Saliente-se que, em virtude de não haver 3ª série do Ensino Médio não foi possível fazer a avaliação.

TABELA 2d - Índice/metras do Idesp da escola D

Série	IDESP 2007	IDESP 2008	METAS 2008	Parcela cumprida da meta	METAS 2009
8ª série EF	2,39	2,18	2,52	0,00	2,31
3ª série EM	1,26	1,81	1,35	120,00	1,92

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/arquivos2008>. acesso em: 20/06/2009. (com adaptação).

A escola D passou por situação parecida com a escola B no sentido de ter havido melhora em torno de 120% apenas no Ensino Médio e tendo o Ensino Fundamental ficado abaixo da expectativa prevista.

Pode-se analisar a situação das quatro escolas citadas como um acontecimento bastante regular em todo o estado. Em boa parte das unidades

escolares houve queda no desempenho de um dos tipos de ensino avaliados, ou seja, nem sempre houve crescimento nos diferentes níveis de ensino, ao contrário, muitas escolas não conseguiram alcançar as metas previstas. Não existe um fator único para tal acontecimento, porém alguns fatores são passíveis de serem citados como: alto índice do Idesp 2007 não sendo possível desenvolvimento capaz de alcançar a meta estipulada para 2008; queda no desempenho dos alunos em relação ao ano anterior gerado por mudança de domicílio escolar ou, como é bastante comum, troca de professores durante o ano letivo, por tratarem-se de professores Ocupantes de Função Atividade (OFA), portanto que não têm cargo efetivo naquela escola e que, a cada atribuição de aulas e de acordo com a classificação deles acabam por terem que trabalhar em escolas diferentes a cada ano letivo; mudança no currículo que a partir de 2008 passou a ser único para o Estado de São Paulo, entre outros tantos fatores como baixos salários dos professores, faltas em demasia desses professores o que acarreta diminuição das aulas inclusive por dificuldade em conseguir substitutos uma vez que muitos profissionais não avisam às escolas que irão faltar, ficando os alunos sem atividades naquele horário e, por fim, mas não menos importante a falta de compromisso com o trabalho assumido.

Ocorre que, de acordo com os números aferidos pela Secretaria Estadual da Educação estes dados servem como parâmetro para o pagamento do Bônus Mérito¹¹, ou seja, dependendo do índice de aproveitamento da Unidade Escolar os professores, funcionários e gestores receberão ou não tal pagamento extra com o qual esses profissionais têm podido contar a cada início de ano e que era religiosamente pago a todos até então. Não se pode dizer que seja de todo mau tal procedimento uma vez que propicia um estímulo em relação ao crescimento no desempenho de cada escola e fez cair significativamente o número de faltas dos professores em toda a rede estadual de ensino; ocorre que a realidade é distinta numa e noutra escola, por sua clientela, seus professores, se ela é excludente ou includente, porém esses aspectos não são de todo relatados quando do cálculo final para o atingimento ou não das metas. Trata-se de números e, muitas vezes, os números não são suficientes para explicitar a realidade de cada unidade escolar mesmo que essas sejam na mesma cidade, região ou bairros muito próximos.

¹¹ Bônus Mérito: Pagamento em dinheiro ao qual os professores, gestores, funcionários, supervisores e dirigentes de ensino recebem mediante o alcance das metas estabelecidas para as escolas pelo governo estadual.

Não se pode dizer que a idéia da avaliação externa e o estabelecimento de metas pelo governo estadual não sejam importantes até para estimular o crescimento educacional e elevar sua qualidade, porém é necessária uma análise mais profunda e um cuidado maior com os critérios de tal forma a viabilizar o desejo e também a possibilidade de alcance e até superação das metas estabelecidas sem que haja prejuízo daqueles que se esforçam não só no quesito números, mas ainda em critérios sócio educacionais que possibilitem ao educando possibilidade de crescimento junto da comunidade escolar ainda que de maneira mais lenta, porém não menos abrangente.

Percebe-se que bônus pago pelo governo estadual teve seu lado positivo como também o negativo. Aqueles que o receberam sentem-se satisfeitos e entendem que houve o que chamam de justiça em relação a um trabalho bem realizado e desempenhado no decorrer do ano anterior, por outro lado existem aqueles que julgam tratar-se de mera especulação política, pois com a estipulação de metas, a seu ver, tão fora da realidade escolar e, portanto, deixando de pagar o prêmio a um número bastante elevado de profissionais que atuam nas escolas o governo apenas economizou um valor que seria direito, inclusive pelo fato de entenderem que, ao invés de bônus o governo deveria dar aumento efetivo e real de salários a todos.

A avaliação é aplicada em todas as escolas da rede estadual de ensino, facultativa às escolas particulares e municipais sendo que estas últimas puderam aderir neste ano de 2009, sem nenhum tipo de custo para as prefeituras, o que não ocorria nos anos anteriores e que possibilitou um aumento significativo na adesão ao sistema de avaliação, uma vez que os municípios poderão participar em conjunto com o estado e poderão, de acordo com os resultados, proporcionar capacitações aos seus professores, estabelecer metas de aprendizagem, melhorar a qualidade do ensino municipal através de um sistema de avaliação já estabelecido.

Essa ampliação também pode ser vista como forma de o governo entender que os municípios talvez não tenham tido empenho necessário no que diz respeito à qualidade da educação e, ao se virem com os resultados na mão tanto estado quanto município avaliarão as reais condições de aprendizagem dos alunos ali matriculados podendo promover mudanças e estabelecer novos parâmetros e metas de aprendizagem escolar.

A avaliação, portanto, não deve ser observada pela ótica da punição ou da demonstração de má gestão ou incompetência administrativa por parte de governantes seja em âmbito for, mas deve ser analisada como um instrumento que possibilite localizar as falhas ou as fragilidades de um sistema complexo como é a educação e promover a busca por soluções que visem o bem comum de uma população a quem a educação não resolve todos os problemas, mas que de forma geral tem ajudado aqueles que sabem se utilizar bem dela.

A avaliação deve considerar o rendimento escolar, mas, também, situar outras variáveis que contribuem para a aprendizagem, tais como: os impactos da desigualdade social e regional na efetivação e consolidação das práticas pedagógicas, os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; a qualificação, os salários e a carreira dos professores; as condições físicas e de equipamentos das instituições; o tempo de permanência do estudante na instituição; a gestão democrática; os projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente; o atendimento extraturno aos estudantes que necessitam de maior apoio; e o número de estudantes por professor em sala de aula, entre outros. (CONAE, 2009, p. 39)

Além de tudo isso é importante lembrar o “caráter participativo, fundamentado em princípios éticos, democráticos, autônomos e coletivos” (Idem) em cujo resultado da avaliação, influencia diretamente e não pode nem deve ser deixado à margem, por serem relevantes não só no processo, mas em todo o trabalho avaliativo e, por conseqüência, nos resultados por eles obtidos.

A pesquisa está pautada na avaliação externa perpassando pela avaliação educacional e justamente por esse motivo é que se salienta a importância da avaliação institucional em todo esse processo. É através dela que a instituição pode e deve avaliar e analisar seu trabalho e ante aos resultados apresentados no processo tomar novos rumos que possibilitem o melhor desempenho de toda a instituição refletindo no aprendizado escolar.

Segundo Fernandes (2004, p. 23)

Avaliação institucional é um processo global, contínuo e sistemático, competente e legítimo, participativo, que pode envolver agentes internos e externos na formulação de subsídios para a melhoria da qualidade da instituição escolar.

Está muito bem explicitado que a avaliação institucional tem enorme importância para melhorar a educação; justamente por esse motivo não deve ser

mais um processo por que passa o ensino. Deve, ao contrário, servir de parâmetro e direcionamento para o julgamento das ações estabelecidas buscando aprimorar metas e atacar os pontos onde se comprovem maior divergência, problemas de compreensão do proposto e até mesmo para mostrar aos envolvidos, no processo, a necessidade da clareza em relação às atitudes e procedimentos.

Além do mais a avaliação não deve ser um fim em si mesma, seja ela de aprendizagem, externa, ou institucional, mas deve ser encarada como meio, haja vista a necessidade de análise dos resultados que elas proporcionam e as propostas de intervenção na realidade que poderão ser feitas a partir daí. Também é importante que as avaliações tenham clareza no pretendido para que não se tornem mais um instrumento sem se preocupar com a finalidade, ou o resultado pretendido.

4 ANALISE DAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Quando se propõe a uma pesquisa sobre o ponto de vista de alguém é necessário lembrar que o ser e o agir de cada um é muito particular e diz respeito a uma vivência que é única e deve ser feita sem preconceitos ao mesmo tempo em que se deve despir de ideologias particulares por parte de quem ouve e analisa o pensamento do outro que, além de tudo é um colega de profissão que tem angústias, desejos e frustrações como todo ser humano.

De acordo com Stuart Hall (2006, p. 38)

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Diante disto pode-se concluir que a identidade do indivíduo, por estar “em processo, sendo sempre formada” não é passível de ser rotulada bem como seu pensamento ou ideologia, tendo em vista todo o processo de formação individual por que passa ao longo de sua vida e que, muitas vezes difere deste ou daquele pensamento habitual ou norma de conduta preestabelecida pela sociedade. O indivíduo é um ser pensante, agente de sua vida bem como organizador de seus pensamentos e atitudes diante das situações por que passa e que devem ser respeitadas embora não precisem ser aceitas como regra pelos demais indivíduos.

O propósito desta pesquisa sempre esteve voltado para o olhar próprio dos entrevistados ante aos questionamentos propostos, a vivência de cada um deles no cotidiano escolar em que desenvolvem seu trabalho, mas que tem como objetivo organizar o trabalho pedagógico no ambiente em que está inserido, ou seja, a unidade escolar em que atua.

Perrenoud (1999, p. 7) afirma que

Quase que toda a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica.

Para ser Coordenador Pedagógico não é diferente. Exige que o profissional além de que já tenha na bagagem conhecimentos necessários a exercer a função, estude constantemente para aprimorar seus saberes preocupado com a linha teórica a que a educação está voltada, criando um referencial pedagógico que o auxilie no cotidiano escolar e possibilite a constante capacitação dos profissionais a eles subordinados, de acordo com o que a legislação que lhe atribui.

Os Coordenadores Pedagógicos entrevistados serão caracterizados por nomes fictícios de maneira a não expô-los sob qualquer risco ou hipótese, possibilitando se fazer uma análise de forma isenta importando apenas o pensamento de cada um e não a ligação de cada um com a escola em que atuam. Dessa forma os chamaremos de Maria, João, Ana e Joana.

A todos os entrevistados foram feitas as mesmas perguntas com intuito de possibilitarem uma análise mais completa do pensamento que eles próprios têm acerca da função que exercem nas escolas estaduais ainda que não tenham tido, para o exercício da função, nenhum tipo específico de preparação como curso específico, mas que tenham se empenhado de forma pessoal e particular no sentido de aprimorar seus conhecimentos buscando alternativas dentro e fora da escola para colaborarem no sentido de melhorar a educação paulista e nacional. Como já foi dito em capítulo anterior, o Coordenador passa apenas por processo seletivo que o qualifica para disputar com outros interessados uma função e não um cargo.

As entrevistas ocorreram nas respectivas escolas de origem de cada um dos entrevistados, com o devido consentimento de cada um deles e também da direção escolar correspondente tendo sido explicada a todos a intencionalidade da pesquisa, ou seja, não se trata de avaliação do trabalho do coordenador, mas o conhecimento que têm sobre avaliação externa e como fazem uso dos resultados no âmbito escolar.

4.1 Identificação dos Entrevistados

TABELA 3a - Identificação do Coordenador Pedagógico Paulo

Identificação	
Nome:	Paulo
Idade	28 anos
Formação: (local)	Matemática - Unesp
Tempo de formação:	06 (seis) anos
Tempo de atuação na área	06 (seis) anos
Tempo de atuação na Unidade Escolar	2 (dois) anos
Curso de Especialização – quais?	Avaliação escolar
Curso de Pós-Graduação – quais?	Mestre em Engenharia Mecânica Doutorando em Educação Matemática
Atuação em outro estado:	Não

TABELA 3b - Identificação da Coordenadora Pedagógica Ana

Identificação	
Nome:	Ana
Idade	51 anos
Formação: (local)	Geografia – Unesp Pres. Prudente
Tempo de formação:	27 (vinte e sete) anos
Tempo de atuação na área	26 (vinte e seis) anos
Tempo de atuação na Unidade Escolar	1 (um) ano e 8 (oito) meses
Curso de Especialização – quais?	Não
Curso de Pós-Graduação – quais?	Não
Atuação em outro estado:	Não

TABELA 3c - Identificação da Coordenadora Pedagógica Márcia

Identificação	
Nome: (apenas iniciais)	Márcia
Idade	43 anos
Formação: (local)	Letras – Unoeste
Tempo de formação:	19 (dezenove) anos
Tempo de atuação na área	16 (dezesesseis) anos
Tempo de atuação na Unidade Escolar	13 (treze) anos
Curso de Especialização – quais?	Não
Curso de Pós-Graduação – quais?	Não
Atuação em outro estado:	Não

TABELA 3d - identificação da Coordenadora Pedagógica Regina

Identificação	
Nome: (apenas iniciais)	Regina
Idade	44
Formação: (local)	Letras – Unoeste; Pedagogia - Unoeste
Tempo de formação:	19 (dezenove) anos
Tempo de atuação na área	23 (vinte e três) anos
Tempo de atuação na Unidade Escolar	05 (cinco) anos
Curso de Especialização – quais?	Leitura
Curso de Pós-Graduação – quais?	Mestre em Educação pela Unoeste
Atuação em outro estado:	não

4.2 Análise do Perfil dos Entrevistados

Foi solicitado um perfil de cada um dos entrevistados com dados sobre formação, tempo na função e na unidade escolar, bem como informações outras como cursos de especialização e pós-graduação. A escolha dos entrevistados se deu de forma aleatória entre os tantos coordenadores da rede estadual de ensino, mas existiu uma preocupação em escolher coordenadores com maior e menor tempo na coordenação, justamente para observar o olhar de cada um em relação ao seu trabalho e a influência que o tempo na função possa exercer sobre ele.

Dessa forma foram escolhidos dois coordenadores já de muito tempo na função – Ana e Márcia¹² - e mesmo assim a primeira delas, embora experiente, exercia a função em outra unidade escolar. Quanto aos outros dois, Regina e Paulo tinham pouca experiência como coordenadores, mas ambos já contam com mais de 02 anos na função. Paulo por sua vez é professor efetivo em outra Diretoria de Ensino, mas ao apresentar sua proposta na escola atual teve a concordância da direção e supervisão na sua escolha, uma vez que já atuava como coordenador nesta unidade escolar; já Regina atuava como coordenadora em outra escola e acabou por apresentar proposta em sua sede de frequência onde foi escolhida para a função. Com a atual legislação a preferência, mas não obrigatoriedade, é que o professor candidato à vaga de coordenador atue na escola em que tem sede de frequência, assim, mesmo com toda a experiência, ao mudar de escola o coordenador tem que se adaptar à realidade da atual unidade e a todo o contexto em que ela está inserida.

Ao se analisar o perfil dos entrevistados concluímos que do total de 04 (quatro) entrevistados, apenas 2 (dois) deles deram continuidade aos estudos no sentido de aperfeiçoar seus conhecimentos em nível de especialização ou pós-graduação mostrando que nem sempre o profissional se interessa ou tem condições de fazê-lo no decorrer de sua vida profissional.

4.3 Análise das Entrevistas

Foi verificado que todos os entrevistados têm conhecimento da proposta pedagógica da escola em que atuam, porém nem todos participaram efetivamente da elaboração do documento. Os dois que participaram, no caso, Paulo e Márcia o fizeram exatamente por estarem atuando a mais tempo na coordenação das respectivas escolas enquanto que as demais, ou seja, Ana e Regina embora sejam professoras efetivas das escolas que coordenam o fazem a bem menos tempo o que impossibilitou a participação efetiva delas na elaboração do

¹² Os nomes apresentados nos perfis e durante a análise das entrevistas são todos fictícios.

documento, mesmo assim alegaram ter participado posteriormente dos anexos à proposta que são feitos todos os anos a fim de ajustá-la à realidade escolar.

Ao ser solicitado aos entrevistados que discorressem sobre a proposta pedagógica de suas respectivas escolas verificou-se que o Coordenador Pedagógico (CP) Paulo detalhou-a amplamente, pois atua em escola de modalidade de ensino específica Escola de Tempo Integral (ETI) cuja especificidade requer diferenças das demais escolas como se percebe em sua exposição:

É uma Escola de Tempo Integral, ela é uma escola voltada, além de toda aquela formação do indivíduo utilizador da base comum, mas ela também tem a parte diversificada, então tem as Oficinas Curriculares. Então é um pouco mais complicada do que uma outra escola onde atende período regular porque você tem que fazer esse *link*, esse casamento das Oficinas de Base Comum e as Oficinas, as disciplinas de base comum e as oficinas para o Ensino Fundamental. [...]

Então aqui a gente, além de, da parte da instrução de todas aquelas matérias da base comum trazem a gente procura dar um caráter formativo na nossa proposta porque aqui, o aluno fica o dia inteiro, ele está aqui das 7h da manhã às 4h da tarde e no período da tarde dentro de cada oficina ele desenvolve determinados aspectos da sua formação. Cada oficina, então, ela visa explorar uma determinada potencialidade dos alunos para que eles possam utilizar isso no mercado de trabalho, para uma futura entrevista de emprego, num direcionamento profissional, num direcionamento acadêmico, então a nossa proposta tem que estar assim sempre voltada para a formação não só de conteúdo, não só do caráter formativo quando a gente fala das disciplinas, mas também do cidadão que tá reparado pra tomar boas decisões, que conhece um pouco mais, porque a gente tem essa responsabilidade pelo aluno aqui o dia todo, então ele tem que sair bem mais preparado que o outro que fica maio período na escola.

Os demais coordenadores, por atuarem em escolas de ensino regular salientaram a participação da comunidade escolar na elaboração da proposta, enfatizando a preocupação com o aprendizado do aluno. A CP Márcia alega que:

Nós enfocamos o que seria essencial no aprendizado do aluno, ou seja, o desenvolvimento intelectual do aluno, então todo o trabalho está voltado para essa situação. Então a gente faz uma sondagem. Nós fazemos pesquisas com todos esses segmentos para que a gente possa tratar o que é melhor dentro da Proposta que a gente tá seguindo.

A sondagem é um bom parâmetro para se ter uma idéia das condições de aprendizagem do aluno, principalmente quando se trata de alunos oriundos de outras escolas e ainda mais àqueles que vêm de um nível de ensino não existente na escola como, por exemplo, alunos de Ciclo I do Ensino Fundamental cujas

escolas são na maioria pertencentes ao município, ingressando no Ciclo II do Ensino Fundamental que em geral são do estado.

Para Regina:

A Proposta foi inteirinha refeita, até porque algumas coisas, né, já foram... as mudanças, a Proposta Curricular, a implementação da nova proposta, então nós retomamos a Proposta e algumas coisas forma totalmente mudadas. A Proposta em si, ela, o histórico, o que diz respeito à escola permaneceu, mas algumas coisas em relação à avaliação, às normas de convivência enfim, o que precisou ser mudado foi mudado pra atender a implementação da Proposta Curricular.

A Proposta Pedagógica de uma escola é flexível sim. As alterações devem ser feitas com regularidade para melhor adequação da escola e, principalmente, voltada para a clientela a qual atende.

Ana, por sua vez afirma que:

Ela é refeita com o grupo de professores que chegam novos, com outros pais, todos os segmentos, e eu tenho visto, assim, a preocupação nesta escola com a Proposta para atender, realmente, a clientela que frequenta essa escola. Então eu tenho visto assim, também, na Proposta aqui, uma grande preocupação no sentido de recuperar o máximo possível do aluno, pra que ele não, não fique defasado na aprendizagem, mas também que ele não fique defasado de ano escolar.

A participação da comunidade nos assuntos escolares está diretamente ligada ao incentivo a que os pais são submetidos durante o processo escolar de seus filhos no sentido de participarem ativamente não só das atividades escolares mas da elaboração de propostas que possam ser utilizadas em benefício de todos. Os gestores escolares, bem como os professores são os agentes desse processo de incentivo que resultará numa escola mais atuante e de melhora qualidade. Para tanto tem afirmado Paro (2008, p. 16):

[...] por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária.

Hengemühle (2004, p. 34) ainda salienta que “parece-nos fundamental que o primeiro passo a ser dado para constituir um projeto pedagógico na escola

contemporânea é: *ter claro em que contexto global e local vivemos e vivem nossos alunos*".

Após discorrerem sobre a Proposta Pedagógica da escola e comentarem sobre os participantes do processo foi-lhes perguntado se existe na escola algum procedimento formalizado para avaliar o trabalho realizado durante o ano letivo e que eles deveriam comentar caso a afirmação fosse positiva. Nesse questionamento procurou-se saber se o ato de avaliação é recorrente, mas principalmente se existe, e tenha a finalidade de subsidiar o corpo gestor nas tomadas de decisões, nos ajustes de conduta, na mudança de postura em relação aos aspectos apresentados sem ser vista apenas como ato formal, a exemplo de muitas escolas que o último dia do calendário escolar é reservado para a avaliação final. Na verdade, pouco se avalia porque o espaço fica reservado para a festa de confraternização. Não que essa não seja importante, mas a avaliação deve ir além da formalidade, deve ser momento de reflexão do trabalho realizado, com proposta de mudança ou de intervenção.

Sobre avaliação Paulo expôs que:

É assim, existe uma avaliação que a gente faz todo final de ano, onde cada [...], todo, toda pessoa que faz parte do ambiente escolar, pai de aluno, quando ele se dispõe a vir, a responder esse questionário, todos os funcionários, todos os professores, alguns alunos recebem esse questionário onde eles vão opinar sobre todos os segmentos desde a direção, coordenação, secretaria, a merenda, a limpeza, os professores, né, os próprios alunos, então eles vão tá dando ali notas, atribuindo valores, conceitos a cada segmento, deixando sua opinião, pra que a gente possa fazer uma tabulação sobre como anda a prestação de serviço, né? Não pode esquecer que é uma prestação de serviço.

Paulo fala em "prestação de serviço". É importante lembrar que apenas a tabulação dos dados não significa mudança de postura, melhoria na qualidade dos serviços prestados. É imprescindível que essa avaliação se reverta em mudanças de fato e que em avaliações posteriores isso não volte a aparecer.

Ana, por sua vez, explicita que:

Bom, todos os professores dessa escola, logo no começo do ano, eles recebem um caderno, e este caderno já vem, não vou dizer personalizado, mas é um caderno que eles já recebem lá, todas as reuniões eles recebem a pauta dessas reuniões já pra ir colando neste caderno e eles utilizam este caderno em todas as HTPC (Horário de Trabalho Coletivo), em todas as reuniões de planejamento, em todas as reuniões de conselho de classe,

então todos que trabalham aqui têm um caderno [...] já é uma tradição mesmo da escola. [...] Ai no final do ano, todas essas sugestões que às vezes não entram mais para este ano, né, então a gente já faz uma marca ali que é importante para isso ser contemplado no próximo ano, na Proposta ou regimento da escola. [...] Ai é, mediante o registro deste ano que a gente vai projetando o ano seguinte ou até mesmo pro bimestre seguinte e ai, tudo que é feito aqui, todos os alunos têm acesso. [...] Então: termina o bimestre é feito o gráfico de todas as salas e a gente afixa na sala de vídeo e chama classe por classe para ele poder ver o resultado da sala e comparar ele também com outra sala, pra eles verem que eles foram bem, que eles não foram, que eles podem melhorar. Quando chega ao bimestre seguinte, aqueles gráficos do primeiro bimestre eles não são jogados fora, eles são guardados, então no outro bimestre agente mostra sala por sala novamente e comparando a mesma sala com o primeiro bimestre, com o segundo bimestre até chegar no último ano. E eles também, além dessa avaliação, têm uma avaliação que a sala faz da própria sala. Então tem o gráfico do rendimento interno deles e tem o gráfico do rendimento que a sala, que a própria sala faz deles mesmos. Também, eles têm acesso à avaliação que o professor faz da sala. Então eles conseguem visualizar a visão que o professor tem e que eles também têm da sala, que podem estar manifestando também, e a visão que eles têm desses professores porque é perguntado para eles.

Percebe-se uma avaliação por parte de professores e de alunos, mas não aparecem os demais setores da escola engajados nesse processo. Não é citado, por exemplo, a avaliação que o pai ou mesmo funcionários sobre a escola como um todo.

Márcia respondeu que na escola em trabalha a avaliação existe:

Bom, em alguns anos foram feitos essa avaliação por todos os membros, quer dizer, o professor avalia o trabalho do gestor, os gestores avaliam o trabalho dos professores, assim todos os segmentos se avaliam. Não é a gente dando nota pra gente, são os segmentos diferentes falando das nossas, vamos dizer assim, das nossas vitórias e das nossas falhas pra poder ser tratada uma nova possibilidade de melhora no ano seguinte.

Quanto ao registro ainda afirmou:

A gente elabora as questões, né, em cima do que a gente trabalha e ai no caso, por exemplo: atendimento ao público, então ai, tem de ser dado nota. Quem vai dar nota ai? São os pais, até os alunos também podem estar respondendo, porque ai, quer dizer, ta avaliando o que está acontecendo naquele momento. Trabalho pedagógico, o professor, o diretor. Trabalho do gestor, nós gestores, professores, até os próprios funcionários e até os próprios pais. E também todo e qualquer situação em que o pai vem conversar conosco, que eles apontam um determinado, ou seja, coisas positivas e negativas no decorrer do ano servem também como diagnóstico na avaliação pra nós mesmo, porque daí a gente tenta, nesse caso, no decorrer do ano, tenta sanar imediatamente o que pode estar acontecendo.

A idéia de avaliação está pautada nesse sentido, sem esquecer que é necessário articular a avaliação realizada no ano anterior com possíveis mudanças ou adaptações a serem feitas para o ano seguinte, caso contrário de nada adianta, pois se tratará de um processo de mão única deixando de apresentar ao resultados possíveis com as mudanças.

A CP Regina que a avaliação se dá:

[...] A única coisa assim formal, duas vezes, no primeiro semestre e no final do segundo semestre. Existe uma avaliação dos alunos, dos professores, dos funcionários em relação à escola. No primeiro semestre houve participação dos pais, mas no segundo semestre não. Na avaliação mesmo assim, dos alunos com os professores, dos professores com os alunos, da escola no geral, a entrada, os funcionários, a recepção, a merenda, enfim uma avaliação nos moldes do Progestão¹³. Então, é a única coisa formal de avaliação é aquela que é feita semestralmente. [...] Ela funciona mais ou menos nos moldes do Saresp, aquele questionário. Primeiro dos professores com os alunos até para fazer uma avaliação ou não seria nem avaliação, uma avaliação diagnóstica de comunidade. O que eles têm em casa, enfim, é um retrato do aluno, onde mora, com quem mora. Um levantamento diagnóstico mesmo da comunidade até para saber se tinha que mudar alguma coisa na proposta. Depois é feita do grupo de alunos com os professores. Então o que o professor desenvolve na sala de aula, que material ele usa, o que ele implementa nas aulas, filme, passeio, enfim, se usa laboratório, se usa biblioteca, é um levantamento nos moldes do Saresp lá, para saber o que eles acham das aulas deles. Não fala de crítica negativa, é sempre assim, um questionário não muito aberto, mas que ele possa colocar a respeito dos professores. Isso a gente desenvolve, depois coloca o resultado para os professores, tabula, porque o professor conhece o que o aluno pensa das aulas e o aluno conhece aquilo que o professor tem da sala. Então a gente depois no conselho participativo é feita a leitura, então, com todo o cuidado porque não entra nada do professor particular, entra das aulas, para não ter nenhum tipo de problema. Do grupo de funcionários é feito no geral, né, então todos os alunos, por amostragem, falam. Eles falam a respeito de todos os segmentos, da direção, do corpo docente, da coordenação, dos funcionários, da merenda, inclusive assim, da escola como um todo, né, o que eles acham do momento em que entram até o momento em que eles saem. Então é feito por amostragem depois tabulado os dados e passados pra eles no conselho participativo em forma de gráfico, ou é feito na ata, no geral eles têm o resumo da sala.

Pelas afirmações dos Coordenadores Pedagógicos infere-se que de forma geral não existe uma avaliação formal do trabalho com a respectiva preocupação de avaliar o trabalho global da escola para o fim precípua da avaliação que é a análise da instituição como um todo com enfoque nos diferentes componentes a ela relacionados que possam servir de parâmetro para tomada de

¹³ Progestão: Capacitação para diretores, vice diretores e coordenadores pedagógicos pela Secretaria de Estado da Educação.

decisões ou ajustes que possam fazer dela uma instituição melhor. A CP Regina foi a única a citar em sua entrevista que o diagnóstico por eles feito pode vir a ser usado na Proposta Pedagógica da escola. Ana citou o caderno de registros como possível material de apoio para a comunidade escolar, Paulo falou dos questionários aplicados, Márcia, por sua vez comentou que em alguns anos todos os segmentos da escola se avaliavam, mas efetivamente nenhum deles falou de registro efetivo ou de processo de avaliação da instituição como um todo, análise crítica dos pontos fortes e fracos com enfoque na melhoria da qualidade do ensino que a escola oferece. É certo que ao falar em avaliação espera-se que ao final desta haja uma reflexão sobre o material colhido, mas a questão do registro é de suma importância para a instituição, sendo ela a dar o direcionamento; inclusive porque a direção da escola pode mudar, pois o diretor pode mudar de uma unidade para outra através de um processo chamado remoção que é um direito assegurado, mas fica a idéia de que ao chegar numa escola diferente o gestor deverá trilhar um caminho bastante árduo para conhecer os rumos que a escola tem percorrido, pois falta o registro que lhe daria esse parâmetro.

Diante disso Rios (2007, p. 47-48) analisa a avaliação como “fazer uma crítica” e dessa forma propõe que:

[...] fazer uma crítica a algo não significa apontar só o que é negativo. Ao olhar com clareza, com profundidade e com abrangência, temos a possibilidade de ver o que é bom e o que é mau, o que anda bem e o que está inadequado. Assim podemos nos esforçar para mudar o que não está satisfatório e aperfeiçoar o que está indo bem.

Há que se lembrar que o corpo docente não é constituído apenas de professores com cargos efetivos, ou seja, aqueles que permanecem ano a ano na mesma escola, mas muitos desses professores são Ocupantes de Função Atividade e que a cada ano participarão de um processo de atribuição de aulas na Diretoria de Ensino e que nem sempre conseguem retornar à mesma escola em que trabalhava no ano anterior o que também causa uma interrupção de trabalho e gera novo ciclo de mudanças.

O registro, na verdade, tanto do professor em sala de aula quanto da escola como um todo deve ser hábito recorrente, pois é dele que poderão partir para novos caminhos com possibilidades de formação de uma equipe de trabalho empenhada e direcionada junto com os gestores em mudar a cara da escola,

fazendo dela um modelo que talvez não possa ser seguido pelas demais escolas de maneira igual, uma vez que cada unidade tem suas próprias características e especificidades, mas pode fazer com que outras equipes se espelhem nelas e busquem alternativas em suas localidades.

É preciso considerar que o inciso I da Resolução SE 88, de 19/12/07 atribui ao Coordenador Pedagógico “acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho do aluno”. Nesse sentido a avaliação deve ser procedimento formal e contínuo não apenas em relação ao que ocorre em sala de aula, mas em relação aos procedimentos a permitiram, sob que circunstâncias, o que deu certo, o que não deu podendo, desse feita, utilizar tais parâmetros na proposta pedagógica da escola para situações futuras.

A idéia de questionar sobre a avaliação institucional está diretamente ligada à questão da avaliação externa, pois ambas trabalham com a análise dos resultados que a escola apresenta; a importância a ela atribuída. Dessa forma foi perguntado aos Coordenadores o que eles entendem por Avaliação Externa, ao que eles prontamente responderam como segue.

Paulo disse que:

[...] Eu entendo que sejam todas aquelas que o governo manda né, pra que a gente tenha uma visão de como vai a educação paulista, é um método de comparação. Por exemplo, é o fato de como no Brasil que agora ta equiparado com o Saresp, Enem, Saeb, todas essas provas são avaliações externas [...] tudo isso você pode utilizar como avaliação externa, agora foi interessante o Saresp desse ano achei legal que realmente está nos moldes da Prova Brasil, quer dizer você consegue agora equiparar São Paulo com o resto do país utilizando os mesmo, as mesmas ferramentas, só que, por outro lado, eu teria a criticar que a gente tá avaliando esse pessoal desde 97, né? É. Desde 97 a gente ta fazendo o Saresp e faz, faz, faz, faz, faz, mas pouco a gente usa né? [...] A gente tem avaliado bastante, mas modificado isso ainda está num estágio muito novo.

Eis que surge o grande problema relacionado ao trabalho do Coordenador Pedagógico. Fazem-se as avaliações externas, mas não se usa ou não se sabe utilizar o resultado da avaliação para produzir mudanças significativas que melhorem as condições de aprendizagem.

Na opinião de Márcia:

Bom, avaliação externa pra mim visa avaliar o trabalho nosso, porque eu entendo assim, se nós trabalhamos as mínimas habilidades né, então isso

vai ta refletido, nós conseguimos com isso trazer esse conhecimento para o aluno. Eu acho que a avaliação externa é pra isso. E também acredito que é também pra melhorar, pra também pro governo investir na nossa capacitação, na nossa melhoria, ver os focos que ta precisando ai, ser modificados, ou até, assim, acentuados para que não haja essas dificuldades.

É sim avaliação do trabalho, sobretudo da aprendizagem dos alunos; uns em comparação a outros para se chegar até onde aparecem os melhores e piores resultados. Onde a intervenção deve ser feita de maneira mais objetiva.

Para Ana:

[...] Bom, avaliação externa já diz mesmo o nome, é uma avaliação que vem para a escola e que não ela que preparou, então é uma avaliação que vem da Secretaria da Educação e além do que nós chamamos de Saresp e também tem de dois em dois anos, também temos a avaliação da Prova Brasil, então a escola tem participado tanto do Saresp como da avaliação da Prova Brasil, como os alunos participam do Enem [...] então são avaliações que vem então de outros segmentos da secretaria da Educação que não são preparados pela própria escola.

A avaliação externa deve ser vista como subsídio para mudança e melhoria de qualidade do ensino escolar.

A visão de Regina é que:

Avaliação externa, do ponto de vista pedagógico, é um retrato de como anda a aprendizagem dos alunos na determinada escola. Então, avaliação externa, ela serve de parâmetro pra gente refazer algumas coisas em alguns pontos inclusive da proposta. Então, pra ser feito todo um trabalho a gente tem que ter uma avaliação externa, porque a avaliação externa, ela mostra isso de forma bem clara. O que é que precisa e quais são os pontos que precisam ser acudidos, fazer intervenções ali, enfim, avaliação externa ela serve de diagnóstico mesmo para a escola repensar quais são as séries que precisam de uma maior intervenção, enfim, para saber como anda a aprendizagem. [...]

Na análise das respostas dadas pelos CP observa-se o apontamento de que a avaliação externa é uma forma de verificação da qualidade e uma forma de comparação da educação, salientada por Paulo que agora existe uma equiparação entre o Saresp que é estadual e a Prova Brasil que é federal o que não ocorria anteriormente e gerava algumas dúvidas entre as estratégias de avaliação adotadas pelas duas esferas governamentais. Somente Regina relacionou objetivamente que a avaliação externa serve de parâmetro para “refazer algumas coisas em alguns pontos da proposta”. Em verdade ela deveria nortear todo o trabalho escolar haja

vista que o formato da avaliação pressupõe uma relevância da leitura e escrita ante o conteúdo propriamente dito, tendo sido essa a maior característica da avaliação externa: o interpretar ao invés do decorar.

Mais uma vez cabe relacionar o inciso I da Resolução SE 88 sobre “acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos”, pois se entende que apenas o fato de tabular dados, expor resultados a professores, alunos e pais não sejam suficientes para a melhoria dos resultados. Ações mais concretas devem ser tomadas nesse sentido como, por exemplo, analisar as questões aplicadas através das avaliações externas e o próprio currículo a fim de que se entenda o processo e assim como propõe o inciso II da mesma Resolução “atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente”, que é passar da teoria à prática.

De qualquer forma a pergunta sobre o que os Coordenadores entendem por avaliação externa tem como objetivo direcionar o pensamento para a pergunta seguinte que objetiva a intenção dessa pesquisa, pois temos várias avaliações externas pelas quais os alunos passam seja anualmente ou não e embora isso esteja acontecendo de maneira sistemática nos últimos anos não se tem percebido uma efetiva mudança na maneira como coordenadores e professores conduzem seu trabalho cotidiano voltado para esse propósito o que, bem provavelmente, alteraria o panorama que se tem hoje da educação nacional. Dessa maneira foi perguntado aos Coordenadores como é que eles utilizam os índices das avaliações externas, sobretudo o Saesp e o Enem como fonte de análise do rendimento escolar e direcionamento do trabalho pedagógico.

Regina respondeu que:

[...] o que a gente tem feito com os dados, principalmente agora que nós temos assim detalhado, porque agora a gente recebe o material que mostra onde a escola se encontra, enfim, dá pra fazer um trabalho legal com os resultados, e os professores têm aprendido a lidar com esse material, a trabalhar com esse material porque de primeiro momento não foi fácil, né, até porque o professor tem, com o resultado do Saesp, ele saber onde precisa fazer intervenção, mas com o material da Proposta Curricular e depois com os dados do Saesp, do Idesp que foi agora este ano, ele pode sim, adequar o conteúdo das aulas dele de acordo com aquela série [...] nas HTPC eles fizeram um levantamento onde precisava de uma maior intervenção, ele levantaram as atividades que se propunham para ser feitas ali, faziam o diagnóstico e em seguida trabalhavam com um conteúdo mais ou menos direcionado àquela, àquele problema. Tanto é que deu resultado

o Ensino Médio que era um problema muito grave em matemática foi através desse trabalho de levantamento de onde é que o problema era maior e foi ali que eles trabalharam. Então o resultado do EM (Ensino Médio), ele veio mostrar que realmente eles conseguiram desenvolver um trabalho assim. Ainda é o começo, porque, na verdade, é uma coisa muito nova ainda, trabalhar com dados, e que esses dados possam refletir no cotidiano da sala de aula como levantamento de problemas e resolução de problemas, isso começou a muito pouco tempo, mas foi feito e já apresenta resultados. No EF (Ensino Fundamental) é muito mais difícil porque aí entra o problema maior que é a alfabetização, depois da 1ª série do EF, o ciclo, né, que são quatro anos pra atender, então o aluno vai encontrar a maior dificuldade na 8ª série, a série final do ciclo, e nós tivemos um problema sério, porque o ciclo é muito longo, então pra atender isso chega aí ao final com uma defasagem maior. Então até mostra o resultado, né, do Saesp, as 8ª séries ficaram praticamente, né, houve avanço, mas não tanto quanto o EM, porque deu, trabalhou-se mais com os índices do EM, não que não foi feito um trabalho semelhante, mas assim, é muito mais fácil identificar no EM e trabalhar porque o aluno tem o retorno muito maior do que com o Fundamental que houve aí, um período longo no ciclo com uma defasagem muito maior, então até o resultado foi, mostrou isso também, mas os professores já conseguem ver isso. [...] Então quais são os conteúdos? Então com aquele material que realmente foi muito mais fácil com a proposta eles puderam adequar, mas ainda tudo é muito devagar.

A CP Regina entende que é necessário que o professor analise os resultados da avaliação externa e, através dele, se posicione em relação aos conteúdos ao qual o aluno tem maior dificuldade buscando alternativas de um trabalho diferenciado a fim de que proporcionar ao aluno a aprendizagem necessária.

Paulo disse que:

[...] No começo do ano passado a gente teve o jornal na sala de aula. Teve todo aquele período onde o aluno utilizou do jornal pra fazer praticamente uma recuperação aí, intensiva [...]. E a prova do jornal, ela trazia ali as mesmas competências e habilidades que são pedidas no Enem. Cada questão, então, trabalhava, versava sobre determinada competência, determinada habilidade. A gente fazia a tabulação aluno por aluno, a questão que ele acertou, a questão que ele errou e a gente pôde fazer o perfil da sala. [...] Então aquilo lá era uma forma de apontar para o professor o que poderia tá trabalhando e aquilo que deixou de ser trabalhado pra que a gente pudesse tá tomando certos caminhos, em determinadas salas a gente pôde fazer isso, em outra sala a gente pôde fazer aquilo, tentando quase que de maneira individual, né? Lógico que o individual seria muito minucioso, mas vamos por sala. É um negócio interessante.

[...] Eu particularmente tenho minhas dúvidas em relação à avaliação externa, porque a avaliação externa se eu e você fizermos, a gente vai fazer com compromisso, o aluno não vai ter esse compromisso então, infelizmente, pra você incutir isso, esse senso de responsabilidade no aluno de que aquilo é bom, porque ele vai tá sendo avaliado e vai direcionar a forma de explicar que o professor vai estar direcionado a forma com que o material vai estar vindo no próximo ano, tudo aquilo, talvez não chegou ainda na cabeça do aluno de sexta, sétima e até de oitava e do ensino médio, porque geralmente o senso de responsabilidade é muito pequeno.

Então você não sabe exatamente se o que está ali é um número que traduz exatamente aquilo que o aluno sabe, tem caso de aluno nosso aqui que simplesmente é “jogo da velha”, eu vou nessa, nessa, nessa, naquela, naquela, naquela, não sei, era direito do cara fazer isso, embora ele soubesse que era um absurdo, mas era direito dele. Nós cansamos de explicar, mas ele fez. E aí? E aí ele pode muito bem acertar, como não acertar e o desempenho da sala ser bom ou ruim dependendo daquilo lá, da sorte da pessoa, então eu fico um pouco com o pé atrás com a avaliação externa por isso. Porque deveria ter ali um fator a considerar que seria, vamos dizer, um engajamento do aluno em relação a essa avaliação.

[...] Então a gente diagnosticou cinco alunos analfabetos, completamente analfabetos. E como é que a gente vai fazer? Você não tem um professor alfabetizador aqui. Você não pode por. Você não vai pegar um cara de 30 (trinta) anos dando aula de matemática e vai falar pra ele: vai ensinar o aluno a ler e escrever porque não vai. Não é essa formação dele. [...] Então, você tenta trabalhar os indicadores e às vezes sai essa surpresa.

Paulo mostra como é feito o uso da avaliação externa na escola em que atua, mas é enfático ao afirmar a falta de compromisso do aluno em relação ao processo. Sua análise expõe uma preocupação bastante clara sobre o preparo dos alunos ou mesmo o entendimento dos alunos sobre a importância da avaliação externa e o que pode vir a proporcionar não só a ele, aluno naquele momento, mas a mudanças para as gerações futuras em relação à educação.

Ainda ressalta a existência de alunos analfabetos em séries avançadas. Fato de teor gravíssimo tendo em vista que esse aluno passou por diversas séries e professores que não se deram conta do problema existente. Vê-se, então, o trabalho escolar como superficial, uma vez que um problema tão sério quanto esse existe não só na escola de Paulo.

Para Márcia o procedimento é:

Nós utilizamos esses resultados sim, porque precisamos saber e através desse resultado nós sabemos onde nós estamos falhando. Então a partir daí nós aplicamos, nós desenvolvemos em várias situações de aprendizagem para focar o que eles deixaram de aprender. Então nós usamos inclusive os cadernos dos anos anteriores porque nós temos modelos de todos os anos, e a gente *xeroca* ou a gente utiliza aqueles que têm grande número, grande quantidade, pra que o professor trabalhe dentro de sala com os alunos, para ver também onde eles estão falhando, os alunos, a maior dificuldade deles, pra que no próximo haja uma melhora desse conhecimento que ele tem que desenvolver.

É necessário não só focar o que não foi aprendido, mas cuidar para que seja aprendido no tempo necessário. Tanto o Saesp quanto o Enem têm as matrizes de referência para avaliação por disciplina e por série daquilo que é

abordado na avaliação. Esse documento é fundamental para o trabalho do Coordenador Pedagógico e do Professor.

Ana expõe assim:

Nós fizemos aqui em 2008, um levantamento das questões que caíram no Saresp e foi feito uma tabulação das questões que eles mais acertaram, das que mais eles erraram em todas as séries em relação a 2007. [...] Depois nós devolvemos o material tabulado já para o professor, passa para os professores, independente de português e matemática, porque às vezes o professor de história e geografia poderia ter ajudado naquelas questões e a gente passa também para o professor inclusive quais são as habilidades e competências que ele poderia ter trabalhado porque tem que ser visto isto daí. E também nós recebemos, também, por parte da Secretaria da Educação que chegou até nós a princípio pelo supervisor, né, que trabalhou com os coordenadores, nós passamos este material para o professor, ele também afixa este material no seu caderno e em cima deste material é que o professor vai direcionar o trabalho dele. Então os professores têm acesso aquilo que ficou defasado na escola, onde o que mais pegou na escola, eles têm essa informação e aí ele pode redirecionar o trabalho.

De modo geral os Coordenadores entrevistados se preocupam em tabular os dados da escola e passar as informações aos professores e alunos principalmente sobre número de erros e número de acertos das respostas da avaliação. Apenas dois deles, Paulo e Ana citaram competências e habilidades como itens a serem trabalhados para o melhor direcionamento do trabalho, mesmo assim não explicitaram como trabalham com a equipe escolar a forma adequada de utilização desses itens. O fato de a Coordenadora Márcia citar o uso das avaliações anteriores como parâmetro de estudo não implica melhora na avaliação seguinte.

Tem ficado bastante claro a todos que só esses procedimentos não bastam para proporcionar resultados adequados ou pretendidos. É preciso muito mais. Deveria sim, haver a preocupação da escola, na pessoa do Coordenador, em capacitar o professor para trabalhar no cotidiano escolar os conteúdos de tal forma que os alunos consigam abstrair o conhecimento que o ajudará a entender a questão mesmo que ela apareça em formatos diferentes, ao que expõe o inciso III da citada Resolução.

Não há no pesquisador julgamento de valor entre este ou aquele coordenador sobre sua forma de trabalho com os professores, há sim a preocupação de que não haja por parte deles habilidades e competências necessárias para capacitarem adequadamente os professores à luz da resolução em vigor.

Paulo ainda ressaltou a falta de compromisso dos alunos diante da avaliação externa questionando se os resultados que ela traz realmente traduzam a realidade escolar. Seria uma questão cultural? Para isso seria necessária outra pesquisa, mas não se pode descartar essa possibilidade pelos motivos alegados em capítulos anteriores que ressaltam os modelos de educação utilizados em nosso país. Fato é que se percebe grande dificuldade dos Coordenadores em explicitarem a forma de utilização dos resultados da avaliação externa o que não se deve considerar como falha particular ou mesmo falta de empenho no trabalho pedagógico, mas a maneira como essa categoria de profissionais é preparada para o trabalho, que tipo de orientações receberam após terem sido escolhidos para ocuparem a função de Coordenador? Como se deu esse preparo? Quais são suas dúvidas em relação ao processo de utilização e implementação desse material cujos resultados possam propiciar mudanças que afetem a educação como um todo e não focar apenas em uma escola específica? Ora, se eles, por força de legislação são formadores dos professores quem os tornará capazes de assumir com segurança e tranquilidade esse papel?

Os Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica, profissionais que atuam nas Diretorias de Ensino, por sua vez, são aqueles que deverão ser capacitados pela Secretaria de Estado da Educação através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) para atuarem como formadores dos Coordenadores Pedagógicos. Da mesma forma que os CP eles são escolhidos para atuarem na função através de processo semelhante ao deles, mas não atuam diretamente nas escolas e sim em nível de órgão central. Questiona-se aqui, então, se os PCOP estão sendo capacitados adequadamente para a função e se conseqüentemente estão sendo preparados para o trabalho com o Coordenador Pedagógico.

Ao serem questionados sobre a apresentação dos resultados da avaliação externa para a comunidade escolar assim o explicaram. Segundo Ana:

Olha, eles são informados sim. Todos eles têm acesso a essa informação, até porque tem um mural. Aqui na escola tem um mural, tem dois murais, em dois locais [...] um dentro da escola e um nós deixamos no pátio da escola, então os alunos todas as informações que a gente tem aqui nós vamos afixando lá no mural. Ai o professor divulga e alguns vão colocando no mural dentro da sala de aula ainda, alguns dados, e quando as crianças são muito pequenas, a gente cola no caderno deles. [...] E eles chegaram na escola, questionaram, perguntaram e fizeram assim, muitos

questionamentos, então a gente percebe que mesmo aquele pai que não está aqui ele está atento à escola, porque eles vieram ver [...] os alunos já estão, porque nós divulgamos os resultados dos alunos que passaram na universidade no ano passado também saiu agora já o resultado do Idesp da escola e ainda nós sabemos que nós podemos melhorar muito ainda, mas eu posso dizer pelo pessoal do Ensino Médio eles já ficaram felizes porque melhorou, né? Tá melhorando.

Muitas escolas têm preocupação e colocar gráficos nos murais, divulgar tabelas de classificação, mas será que a comunidade consegue entender esse tipo de informação de maneira clara e objetiva? Existe a necessidade de um esclarecimento maior não só após o processo, mas durante todo o ano letivo a fim de que todos possam entender para que serve a avaliação externa.

De acordo com Márcia:

Olha, o Saresp sim, porque do Saresp sai nominal, sai número de acertos que ele tem, então ele é informado pelo professor porque nós imprimimos esses resultados, entregamos aos professores e eles, então, mostram pro aluno o resultado específico da situação. Do Enem é diferente. Do Enem, os alunos trazem a prova e nos mostram os resultados, né, das notas que eles tiraram, que eles têm no período de aulas quando eles recebem documentação com os resultados.

O resultado individual para o aluno acaba sendo mera formalidade porque ele apenas observa quantidade de acertos. O trabalho é muito maior porque é preciso fazê-lo compreender não só o processo de avaliação, mas o quanto determinado conteúdo ensinado é importante para sua vida.

Sob o olhar de Paulo:

Pra os professores, né, a direção, assim que a gente temia de tabular os dados, receber os valores, né, tanto de Enem, Saresp, Olimpíada de Matemática e todas essas provas e avaliações, chega tudo isso pra gente como avaliação externa, terminou de tabular os resultados, a direção fica sabendo, claro que a gente passa pra todos os professores, aquilo que evoluiu, aquilo que não evoluiu, onde teve maior avanço, onde teve menor avanço, e depois isso é levado ao aluno, quer dizer, por sala, quem foi o melhor de sua sala? Qual foi a média da sala? Como esteve a escola de modo geral em relação às outras unidades? [...] Mas o aluno fica sabendo, é afixado cartaz, quem foi o melhor de tal sala, quem foi o melhor da escola, pra tentar incentivar esses meninos à competitividade. À competitividade saudável, né, buscando melhoria.

Mais uma vez a preocupação com o professor e o resultado geral da escola, deixando de lado focar o aluno como agente do processo de aprendizagem. Para o aluno, nesse olhar, basta afixar cartazes com resultados de

melhor ou pior. Como estimular a competitividade se não há explicação clara do processo em si, e de como se alcançar melhoria?

De acordo com Regina:

Ainda não existe um trabalho de conscientização de todos os segmentos não, eu acho que ainda não é feito isso. É trabalhado com os alunos o resultado, os pais conhecem, a reunião ainda não atinge 100%, então é uma parceria muito pequena ainda de pais que vêm. Através dos gráficos é mostrado o resultado da escola, o resultado da série, né, porque você tem o resultado geral da escola, depois você tem o resultado por série e por aluno. Por aluno ainda é feito o trabalho somente dos professores com os alunos, não é expandido para assim, esses dados por aluno, a gente ainda não desenvolveu um trabalho de conscientização a nível de todos os segmentos, ainda é com o aluno, com a série e com o grupo de professores. O funcionário da escola, o corpo de diretor e professores, esses conhecem todos os dados em HTPC, mas para a comunidade ainda não é feito um trabalho assim ainda não. A comunidade tem conhecimento pelos dados que a escola divulga, que coloca os gráficos na época no pátio, tem ai um painel na época em que saem os resultados, mas trabalhar com esse resultados a ponto deles conhecerem assim como é feito com o grupo de direção, coordenação e professores ainda não, não tem. Agora os alunos, eles conhecem através do conselho participativo que foi um ganho muito grande. O conselho participativo, ele foi o primeiro passo pra tratar desses assuntos com os pais, então hoje o pai conhece o gráfico de rendimento da sala, ele conhece o gráfico de rendimento das outras séries e bimestre por bimestre, então no primeiro bimestre ele tem os dados no segundo bimestre ele tem uma comparação entre o primeiro e o segundo. Isso já foi um avanço, mas ainda não existe, assim, um trabalho que envolva todos. Não, ainda não.

É possível inferir das falas dos Coordenadores que eles se preocupam em divulgar os dados para professores e alunos, mas nem todos o fazem aos pais e responsáveis desses alunos. A divulgação é feita através da tabulação dos dados da avaliação enfatizando o acerto e o erro como forma de valorização do trabalho realizado. Nenhum deles falou sobre a reflexão com a comunidade escolar diante dos resultados, tampouco se fala em sugestões de quaisquer das partes – professores e alunos – sobre possíveis intervenções sobre o andamento dos trabalhos realizados na escola, sequer questionam sobre novas formas de se aplicar os conteúdos num formato que os alunos possam assimilá-lo com maior facilidade o que permita acertarem mais, ou melhor, entender o que se pede em cada uma das questões de maneira a poderem relacionar os conteúdos de sala de aula ao formato como é solicitado na avaliação externa. Não basta, para tanto, decorar o formato da avaliação para um número maior de acertos, mas compreender o processo para poder ter bons resultados.

Foi perguntado ainda se a utilização dos índices da avaliação externa tem possibilitado melhora na qualidade do ensino no âmbito de cada uma das escolas onde os Coordenadores atuam.

Regina respondeu que:

Há sim. Mesmo que de forma ainda bem a passos lentos, mas já existe uma conscientização e até pelos alunos, parece que o ano de 2008 foi muito melhor que o de 2007 porque os alunos, eles já começaram... o trabalho da escola e dos professores eles começaram a perceber que o resultado da avaliação não é só pra gerar bônus, não só pra professor ganhar mais, mas eles perceberam que é uma avaliação pra saber como anda o ensino, o que eles precisam melhorar, no quê eles precisam melhorar. Então a visão com a avaliação externa ela já começou a amadurecer, então pra escola é importantíssimo porque dá pra escola refazer inclusive as suas metas, mas para o aluno ele já começou perceber que não é uma avaliação só pra satisfação do diretor da escola, dos professores, de gerar... entendeu? Já esse ano já teve mais aquilo que aconteceu em 2007 onde houve uma propaganda lá, o professor depois da avaliação e tal e o aluno já vê como ponto positivo. [...]

Pode-se observar que mesmo diante de tantas dificuldades o processo, aos poucos, tem, mesmo que precariamente, alcançado alguns bons resultados.

Para Márcia:

Ela possibilita uma melhora porque nós revemos todos esses materiais com os alunos em sala de aula os professores trabalham bastante tudo isso que se vê durante esse processo. Também formulam situações semelhantes para que haja essa melhora. A gente sempre espera que ele está melhorando por que a partir do momento em que a gente vê esses resultados, a gente tem interesse que os alunos também tenham melhor desempenho. [...] No planejamento nós trabalhamos toda essa situação com os professores pra reavaliarmos nosso trabalho, nós também temos um dia específico no calendário escolar, que a Secretaria determina para que a gente esteja revendo especificamente para depois ninguém alegar ignorância, que não sabia então isso é muito importante pra nós também e também nos momentos de HTPC, nesse momento também estamos revendo todo esse material, toda essa situação pra melhorar o rendimento dos nossos alunos.

Fica clara a preocupação com o trabalho do professor subentendendo-se que ao melhorar seu trabalho o resultado possa chegar aos alunos, porém não se evidencia a informação ao aluno sobre as especificidades do processo de avaliação e o que se vai enfatizar e por quê.

Foi citado também o Dia do Saresp que é um dia no calendário escolar em que todas as escolas param para fazer uma análise após a divulgação dos resultados obtidos.

Paulo salienta que:

Melhorou quando a gente pensa que a nossa responsabilidade é maior, a nossa foi para o Ensino Fundamental, foi uma surpresa, boa surpresa. Você estar entre as sete da Diretoria, né, com melhor Idesp. Isso foi surpresa pra gente e foi surpresa pra comunidade. [...] Então assim, pros pais serviu como forma de reconhecer a escola como um local de aprendizagem mesmo que funciona. E pra gente incutiu, assim, um dever de melhorar. Então a gente teve o nosso Idesp, bom, e como diz o professor daqui: “Tirar boa nota é legal, agora manter é que é o problema”. Então eles têm essa responsabilidade de manter e melhorar. E isso é bom porque a gente tenta olhar, a gente tem os índices escolares, o Saresp, faz a projeção, viu que pode melhorar, naquilo que pode melhorar, onde a gente deve bater para que esses índices de avaliação levam, assim, elevados e a escola...Eu vejo isso com o MEC que fazia com as faculdades, olha, então tal faculdade é nota “A”, tal faculdade é nota “E”, então, daqui uns dias a escola acredito que vai estar assim. Escola A tá com tal Idesp lá em cima e escola E tá com o Idesp lá em baixo e pra gente é interessante já que a gente se saiu bem no começo, né? Vamos tentar levar ai pra frente.

Paulo mostra a idéia da classificação e nem tanto o aprendizado em si, além do medo do professor que deverá buscar alternativas de se manter bem classificado.

No entender de Ana:

Eu vejo que na medida em que eles tomam conhecimento do resultado das avaliações externas, eles têm, os professores, têm buscado a trabalhar, fazer um trabalho em cima destes resultados, até porque a gente tem observado que o trabalho agora tá bem direcionado, então nós sabemos o que vai cair, a gente sabe o que é pra se trabalhar, né, não tem mais aquele desencontro de você trabalhar uma matéria, ensinava pro aluno de um jeito, e na hora que tinha uma avaliação externa era coisa que às vezes o professor nem havia trabalhado, então agora não. Então o trabalho a gente tem observado assim que, em 2008 já para 2009 é, agora vamos ver o resultado deste ano ai, que o trabalho tá bem direcionado, tá bem dirigido mesmo e o professor tendo conhecimento do que é pra ser trabalhado, o que é pra ser pedido pra este aluno, então ele está trabalhando em cima destes dados que a escola tem até o momento. Mostra que o resultado tem melhorado também. E até porque está sendo possível identificar a classe, indiretamente o trabalho do professor, né, tá, então existe essa cobrança até interna, né.

Os Coordenadores são unânimes em afirmar que a utilização dos resultados da avaliação pela escola, melhora o rendimento, porém, não verbalizam claramente como ocorre esse fato explicitando como se dá a realização do trabalho.

Apenas o fato de expor os resultados através de gráficos onde salientem erros e acertos por aluno ou por classe não podem ser considerados modelos de conscientização e mudança de atitude. Podem sim ser considerados como itens auxiliares no processo que resulte em melhoria, pois podem despertar no aluno o desejo de melhorar no ano seguinte seguindo uma linha de raciocínio particular de que é necessário estudar mais ou até buscar ajuda fora da escola para que isso ocorra. De toda forma isso não se dá apenas por vontade própria, existe um conjunto de fatores que os farão melhorar o desempenho, dentre eles o bom trabalho realizado pelo professor em sala de aula trabalhando com o aluno no sentido de desenvolver as habilidades e competências capazes de fazê-lo compreender o que se pede e dessa forma resolver as questões adequadamente.

O professor, por sua vez, necessita entender o processo para então desenvolver melhor seu trabalho em sala de aula. Para que isso ocorra o professor necessita de capacitação adequada. Essa atribuição é imputada ao Coordenador através dos itens V “organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem” e VI “conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores”, da Resolução SE 88.

É sabido tratar-se de grande impasse, pois existe implicação maior haja vista a falta de preparo específico pela figura do Coordenador para atuar em consonância ao que impõe a legislação, ficando claro o empenho dos profissionais em querer fazer o seu melhor, mas nem sempre conseguindo dar conta do que é necessário para esse fim.

Essa pesquisa tem possibilitado perceber que se está diante de um abismo entre o solicitado nas avaliações externas e a preparação dos diferentes níveis de profissionais envolvidos na educação no que diz respeito a entendê-las e por em prática seu real objetivo. Não há menosprezo de nenhuma das partes, apenas fica a grande preocupação de que se não houver um encadeamento de atos e um direcionamento do trabalho coletivo com melhor preparo dos envolvidos será bastante difícil se chegar aos níveis desejados para a educação.

Como último item da entrevista foi solicitado aos Coordenadores que analisassem sua função na própria escola e em relação aos seus pares, ao que Paulo respondeu assim:

[...] É um trabalho que você fica sempre num fio da navalha. Você não é Direção, você também não está na sala de aula, então você não tem 100% de aprovação da direção e também não tem 100% de aprovação dos professores, mas tem que fazer essa ponte, de conversar com a direção e conversar também com o professor. Por outro lado você é a pessoa que eles estão confiando que vai trazer informações, que vai te capacitar, que vai te auxiliar junto à direção e por outro lado tá a direção, que acha que você vai ser o representante deles ali, você vai ser o diretor, né, na HTPC representado. [...] Você olha a quantidade de coisas pra implantar, você não acredita. Se para todos é como se o seu projeto, o seu trabalho fosse o último do mundo [...]. E você vai vendo, é tudo muito urgente e você fica tentando administrar tudo aquilo, passar para o professor, fazer o meio de campo e ser amigo e é meio complicado, muito complicado.

Os pontos de vista que a escola apresenta são divergentes quanto à função do Coordenador Pedagógico. Cada qual o entende de maneira peculiar e que atende a determinados propósitos. Daí a importância do posicionamento do Coordenador em relação a sua função e ao trabalho a ser realizado.

Ana considera:

[...] Olha eu vou partir do ponto seguinte: eu gosto da função de Coordenador. Eu gosto também da sala de aula, tanto que no ano passado eu retornei para a sala de aula [...], mas como Coordenador eu vejo que a gente, você tem a visão da escola como um todo, que às vezes quem está na sala de aula não consegue ter essa visão, né. Ele vem, dá a aula dele, cumpre o horário dele e não consegue visualizar a escola como um todo. Eu gosto de enxergar a escola por inteiro, então o Coordenador ele consegue ter essa visão e ele consegue interferir. Ele consegue interferir porque o trabalho como Coordenador ele é com o professor, e de certa forma o professor, ele é peça fundamental dentro da... eu vejo o professor como peça fundamental dentro da escola. Se o professor está presente o aluno está presente. Se o professor fez um bom trabalho, o Coordenador fez a parte dele, né, todos os segmentos são importantes, o diretor, o funcionário, todos são importantes, mas a gente observa que se o professor está, assim, tendo respaldo, se ele tá tendo todo um acompanhamento, facilita o trabalho do professor, né, e isso é função do Coordenador: facilitar o trabalho do professor para que possa desenvolver um bom trabalho em sala de aula. [...] Apesar de ter muito tempo que existe o Coordenador está melhorando, mas nós vamos caminhar mais no sentido do Coordenador exercer realmente sua função de Coordenador para que ele possa, com tranquilidade, ter um tempo, usar seu tempo trabalhando, estudando com possibilidade de ajudar o professor a maior parte do tempo. E que ele não precise desviar, às vezes, sua função né, porque nós cumprimos oito horas de trabalho, e oito horas de trabalho é um tempo que daria pra gente dar um respaldo maior para o professor, mas às vezes a gente trabalha, assim meio que, é, tampando alguns horários na escola, né, e mesmo com dois Coordenadores nem sempre a gente tem oportunidade de os dois estarem juntos no mesmo tempo, planejando, organizando um trabalho pra que isso possa reverter em, já de melhoria imediata pra escola, mas eu vejo que está melhorando, tá caminhando. Nós tínhamos só um Coordenador, agora somos dois, então a partir do momento que você vê que os estado ampliou é porque eu creio que o estado deve estar reconhecendo o papel do Coordenador dentro da escola. [...] De um modo geral todos acabam desviando um pouco da sua função.

Fica aqui registrada a preocupação do Coordenador em exercer sua função de maneira clara e explícita, sem ter que desviar-se dela por outras questões já expostas e o temor de que ao desviar-se deixe de exercê-la com necessidade que requer.

Márcia faz uma análise de função:

Minha função é assim, é complexa, muito complexa. Porque nós assim, lidamos com profissionais que também têm as suas limitações assim como nós temos as nossas, e por ser profissional da área muitas vezes são resistentes a muitas mudanças que andam ocorrendo, e lidar com essa situação a gente sabe que é longo prazo embora tenha que convencê-los de alguma forma. Eu acho que é fundamental também a gente ser essa ponte, mas é complexo. Muitas vezes nós, eu falo por mim e por todos os outros colegas Coordenadores, sempre há desvios de função em necessidade também da própria melhora da escola como um todo. Não vejo como exploração, mas eu vejo assim, não é a função, mas naquele momento, a gente não tem outra forma. Então é uma profissão assim, gratificante porque a gente lida com alunos, com os professores, com os colegas de trabalho, a gente vive numa constante, assim, num constante aprendizado e pra nossa vida pessoal é muito importante, pro profissional também é muito importante, mas não deixa de ser complexo, bem complexo mesmo.

Existe uma apreensão entre o que deve e o que pode ser feito de maneira que não se crie problemas de difícil solução entre os gestores escolares e o corpo docente.

Na visão de Regina:

[...] Eu já tenho experiência no administrativo e a Coordenação já vem ganhando espaço que não é uma coisa de muito tempo. A visão do Coordenador, enquanto Coordenador Pedagógico ela, de uns tempos pra cá, ele começou a de fato ser significativa. É um trabalho pedagógico mesmo porque até pouco tempo o Coordenador, ele, não que ele não fizesse a parte pedagógica, mas ele tinha outras atribuições. Então ele tinha uma visão geral da escola, hoje ele tem a parte pedagógica. Não que ele não olhe para todos os lados, mas é um olhar sabendo no que sentido pode refletir e melhorar o pedagógico, então ele participa sim, ele tem visão de um todo, mas voltado pro pedagógico e aí ele tem condição de desenvolver, através das atividades da coordenação, um trabalho voltado pra aprendizagem do aluno. De fato pra aprendizagem do aluno. Trabalha com o professor, com a capacitação do professor, de como anda o trabalho do professor em sala de aula, fora da sala de aula, mas com foco voltado para a aprendizagem do aluno, então de que fato isto está sendo feito, e de que forma tem voltado pro aluno. O retorno é a aprendizagem. Então o trabalho pedagógico, ele também foi visto de maneira diferente e eu, eu posso, assim, seguramente dizer que o resultado das avaliações externas, elas têm servido inclusive para julgar o trabalho do Coordenador, porque o Coordenador agora ele tem dados pra desenvolver o trabalho pedagógico que possa de fato acudir os pontos que refletem lá na avaliação, seja avaliação interna, que ela ainda, nós temos a avaliação interna que é muito

importante pra escola e que direciona todo o trabalho, mas a avaliação externa ela tem contribuído para melhoria do trabalho do Coordenador, então agora, de fato, o Coordenador, ele não tem nem como alegar que ele não desenvolve mais o trabalho pedagógico, você entendeu, porque o que cerca ele é o pedagógico e voltado pra aprendizagem do aluno, então os dados vão mostrar se realmente o trabalho está sendo desenvolvido e se ele está focando a aprendizagem, porque se lá na frente ele não aprender, você tem aí um caminho percorrido que não foi um trabalho bem feito. Eu acho que na maioria dos encontros com os coordenadores a gente tem escutado isso. Olha o trabalho pedagógico ele foi assim, de uns tempos pra cá ele mudou a cara, você não escuta mais aquelas reuniões de Coordenador Pedagógico que fica aí lamentando, que tem um monte de alunos pra ele correr, então você já percebe que houve uma mudança. A avaliação de certa forma influenciou isso né, na mudança da cara do coordenador, e que agora vai mostrar nas avaliações, porque a avaliação, ela vai também mostrar o trabalho pedagógico, então a avaliação de certa forma vai avaliar.

Nesse questionamento ficou claro que embora com as mudanças atuais o Coordenador continua agindo na escola não só no trabalho pedagógico mas atuando em várias frentes tendo sua função desviada para outros afazeres que são julgados de maior importância. Embora atuando na Coordenação por vontade própria entendem que o trabalho é árduo e requer muito empenho por parte deles em aspectos como o de não serem vistos mais como professores por seus pares pois estão em função, de certa forma, de chefia. Essa visão dos colegas os afasta e os considera fiscalizador do trabalho do professor. Os diretores, por sua vez, vêem neles profissionais que os substituam no comando da escola quando eles não estiverem lá, mas ainda assim procuram dividir ou até impor para que atuem no setor administrativo preterindo o pedagógico quando joga a responsabilidade de cuidar da disciplina e de assuntos administrativos, por exemplo, para o Coordenador.

Paulo vê sua função como sendo ele a ligação entre os órgãos centrais e a escola e se sente no fio da navalha em não ter aprovação em 100% da direção ou dos professores. Ana gosta de exercer a função e se considera um facilitador do trabalho do professor a quem julga de fundamental importância para a escola, além de entender que se não fosse o desvio de função poderia dar mais respaldo ao trabalho do professor e valorizar ainda mais o pedagógico. Márcia alega que tem limitações com também seus colegas e sofre com a resistência dos professores em relação às mudanças porque tem passado a educação, também destaca o desvio de função, mas não o vê como exploração, mas entende que naquele momento não há uma forma. Por fim, Regina entende a necessidade do Coordenador em priorizar o

pedagógico e que considera que a função passou, de uns tempos para cá, a ser significativa; entende que a avaliação externa tem servido de parâmetro para julgar o trabalho do Coordenador. Para ela a mudança porque passou a função de Coordenador mudou “a cara do Coordenador”.

Por fim, é possível depreender das entrevistas realizadas que os Coordenadores embora conheçam bastante bem a legislação que os ampara e ao mesmo tempo norteia sua função, não a citam como direcionamento do trabalho que devem realizar nas escolas, colocando-a como norteador do trabalho pedagógico por eles a ser realizado o que evidenciaria preocupação com a qualidade do ensino. Entretanto percebe-se que o Coordenador parece ter receios do enfrentamento com os demais gestores quando estes solicitam que atuem fora de função por dois motivos bastante contundentes, ou seja, primeiro por não terem um plano de trabalho que os ampare na função e que evidencie o trabalho realizado, segundo, o receio de uma avaliação desfavorável pelo gestor de seu trabalho, ao final do ano letivo, pelo motivo de não agirem fora de sua função o que, no seu entender, pode ser tido como falta de compromisso com a escola e não cumprimento de ordens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa surgiu da preocupação quanto à qualidade da educação básica. Muitas mudanças têm ocorrido embora não se possa perceber avanço, ao contrário, o que se percebe é uma dissonância entre o que se propõe e aquilo que efetivamente se realiza no cotidiano escolar.

Cada escola tem sua especificidade o que implica um trabalho diferenciado em cada uma delas, mas sem perder de vista a obrigatoriedade de propiciar ao aluno o que há de melhor que é uma educação de qualidade.

Diante dessa preocupação, analisando as avaliações externas por que passam as escolas todos os anos e também a mudança na função do Coordenador Pedagógico, surgiu a idéia de pesquisar o trabalho desse profissional conforme consta de suas atribuições em legislação específica para o exercício da função – Resolução SE – 88, de 19/12/07 alterada pela Resolução SE – 10, de 31/01/08, sobretudo nos artigo 2ª incisos I, III e V. Artigos esses de fundamental importância para educação no sentido de que impõe ao Coordenador Pedagógico “acompanhar e avaliar o ensino e o processo de ensino aprendizagem, bem como os resultados do desempenho do aluno” além de “assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica [...]”.

Sendo o Coordenador o responsável em “acompanhar e avaliar [...] os resultados do desempenho do aluno” e esse fato estar diretamente ligado às avaliações externas foi escolhido um número de profissionais que se pudesse entrevistar a fim de saber deles como se apresenta o trabalho voltado à utilização dos resultados da avaliação externa como subsídio a ser aplicado em favor da melhoria da educação.

A pesquisa foi realizada e através das entrevistas dos Coordenadores pedagógicos pode-se entender melhor o trabalho desenvolvido por eles nas escolas. Percebe-se que, embora com mudanças de ordem estrutural na função estabelecida através de resolução estadual, e mesmo diante de um grande desafio que é o de melhorar a qualidade da educação, muitos dos Coordenadores ainda atuam fora de sua função, muitas vezes tendo que agir como diretor de escola ou inspetor de alunos. Não se trata de opção, mas de obediência à hierarquia.

Evidencia-se a dificuldade em definir o entendimento sobre avaliação externa, em expor claramente como faz a utilização dos resultados da escola nas avaliações e a forma como direciona o trabalho pedagógico a partir desses resultados enfocando e buscando melhor qualidade do ensino. Em nenhum momento foi explicitado como se processa a capacitação dos professores utilizando a avaliação externa como parâmetro, bem como não houve clareza ao explicitarem como se dá a formação em serviço dos professores aos qual são responsáveis no cotidiano escolar.

Ao exporem suas angústias evidenciam também a necessidade de apoio pedagógico para desenvolver essas questões tão importantes para escola deixando claro que lhes falta bagagem estrutural no sentido não terem claro conhecimento das teorias de aprendizagem, ou seja, como poderão, então, capacitar os professores se não têm internalizada toda essa teoria pertinente e imprescindível para fazê-lo?

É preciso expor esse abismo que existe entre aquilo que se cobra e o que se têm condições de oferecer e, dessa forma, cita-se o Currículo do Estado de São Paulo, comum a todas as escolas da rede estadual, implantado na forma de proposta no ano de 2008 e transformado em currículo a partir de 2009. Pois bem, desde que a proposta foi implantada e posteriormente passando a currículo pode-se afirmar não ter havido capacitações mesmo em nível de órgão central – Secretaria da Educação – para os PCOP, atuantes nas oficinas pedagógicas das Diretorias de Ensino. Conseqüentemente isso também não ocorreu de forma a atender aos Coordenadores Pedagógicos a fim de capacitá-los para atuarem em suas escolas de origem. Assim sendo existe, como já foi dito, um abismo ou mesmo um vácuo entre o que se impõe e como se dará o trabalho a ser realizado.

Por tudo isso é necessário considerar a necessidade urgente de um amplo trabalho de capacitação, nas diferentes esferas, desses profissionais que atuam na educação para que possam entender o processo não só do currículo estabelecido, mas de como se organiza e prepara a avaliação externa enfatizando as habilidades e competências necessárias para ensinar a ler, escrever e calcular, que é um dos grandes desafios do professor tendo em vista que uma coisa é saber decodificar as palavras através da leitura outra, bem diferente e muito mais complexa, é ler o mundo com as muitas possibilidades que apresenta.

A articulação do trabalho pelo Coordenador deve, além dos demais aspectos, se preocupar em atingir a todos os professores da escola entre eles aqueles que, por se sentirem seguros e acomodados no nível em que estão, resistem à capacitações e mudanças como diz Lück (2005, p. 89):

Professores experientes reclamam que muitas oportunidades de capacitação não são voltadas para suas necessidades concretas e imediatas, sendo frequentemente pouco úteis e/ou conduzidas por especialistas que estão dissociados da realidade das salas de aula [...].

Nesse aspecto a dificuldade do Coordenador também será a de convencer o professor mais experiente da necessidade de estar sempre estudando e buscando novas alternativas para lidar com o aluno real e possibilitar bons níveis de aprendizado.

Por outro lado tem-se a questão da formação do professor. É sabido que academia forma profissionais que em geral dão conta do conteúdo, mas não da didática. Aprender a lidar com o público real é absolutamente necessário, pois professores são formados para atuarem em sala de aula e todos sabem que tanto escola pública como privada passaram por muitas modificações, como a sociedade de um modo geral o que, por consequência, altera comportamentos e implica na mudança das relações sociais.

Isso também é um aspecto importante a ser realçado, pois nem sempre os professores entendem o trabalho do Coordenador como alguém cuja função estabelece que incentivem, inclusive selecione materiais adequados como teóricos relativos ao processo aprendizagem ou mesmo que os incentive a participarem de capacitações muitas vezes porque não estão dispostos à encararem ou enfrentarem as mudanças ou o novo. E é importante ressaltar o pensamento de Piaget (2007, p. 25) sobre a preparação dos professores:

[...] O que constitui realmente a questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado.

O professor deve se conscientizar que sua capacitação é ato contínuo e o Coordenador é quem vai dar esse suporte na escola e embora se tenha sempre a falta de tempo como argumento, ele deverá lembrar sempre que ao buscar leituras

e materiais pertinentes estará crescendo como profissional o que possibilitará melhora na qualidade de suas aulas e de todo o seu trabalho.

Piaget (2007, p. 15) ressalta ainda que “[...] É preciso que o mestre-animador não se limite ao conhecimento da sua ciência, mas esteja muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente [...]”

Mais uma vez ressalta-se a necessidade dos estudos com o acompanhamento e supervisão do Coordenador no sentido de estabelecer parâmetros adequados ao conhecimento não só da sua disciplina, mas também do desenvolvimento do aluno de forma global para então, melhorar suas aulas no sentido de possibilitar qualidade naquilo a que se propõe.

De qualquer forma a escola não é formada apenas de professores, alunos e Coordenador. Tem-se uma equipe que deve trabalhar em consonância para chegar a um resultado significativo. Tem-se então, a necessidade de um bom projeto de trabalho por parte da escola, ou seja, uma Proposta Pedagógica que contemple as necessidades daquela comunidade. Aliada a isso também o Coordenador tem que construir um projeto adequado e consoante com a Proposta Pedagógica que ele ajuda a construir para a escola, no sentido estabelecer parâmetros de trabalho enfocados nas atribuições a ele estabelecidas por lei e que são de sua responsabilidade. Entende-se que quando isso ocorre não há espaço para desvios de função, pois fica claro para o corpo gestor e demais participantes do processo o direcionamento do trabalho do Coordenador e, por sua vez, os resultados ao que se propõe seu trabalho.

Observa-se, que os resultados das avaliações recaem sempre sobre o aluno de forma individual, ou seja, a avaliação não é do sistema, mas do produto final que é o aluno, porque se baseia, ainda, na classificação. Se este não apresenta bons resultados é necessário buscar alternativa que mude o panorama existente, que se apresenta insatisfatório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BERTAN, L. **O Premeu, sua implantação e execução no estado do Paraná: 1973-1978**. 1979. 79 f. Dissertação (Mestrado em Administração escolar) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Sagrado Coração de Jesus”, Bauru.

BITTENCOURT, A. B. et al. **Estudo, pensamento e criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. 3 v.

BORGES, A. S. et al. **O diretor articulador do projeto da escola**. São Paulo. FDE. Diretoria Técnica, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 25 março 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/9394.htm>. Acesso em: 24 junho 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. CONAE 2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de ação**. Brasília: Ministério da educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 junho 2009.

CASTRO, M. H. G. A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolas. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, n. .3, 2007.

DIAZ BORDENAVE, J. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DIAZ BORDENAVE, J. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. – (Coleção primeiros passos; 95).

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HENGEMÜHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HUNTER, J. C. **O monge e o executivo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

GUIMARÃES, A. A. (et al.). **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LONGHI, S. R. P.; BUENO, K. L. Projeto Político Pedagógico uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. v. 3, n. 9 jul.- dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/6779665/Projeto-Politico-Pedagogico>>. Acesso em 16 nov. 2009.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÜCK, H. [et al.]. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 17, n. 72, p. 7-10, fev.-jun. 2000. Disponível em: <http://inep.gov.br/download/cibec/2000/em_aberto/emaberto72.pdf>. Acesso em 25/03/09.

LUCKESI, C. C. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT Estudos e Pesquisas, 1990.

MACEDO, L. **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 13.ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1999.

MURAD, A. **Gestão e espiritualidade**: uma porta entreaberta. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção ética & Negócios).

OLIVEIRA, M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

PARO, V. H. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum de educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção questões da nossa época; 135).

PARO, V. H. **Estrutura da escola e prática educacional democrática**. GT: Estado e Política Educacional. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt05-2780--Int.pdf>>. Acesso em 20 maio 09.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2008.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. H. **Política Educacional e Prática da Gestão escolar**. Disponível em <http://forum.ulbratorres.com.br/2008/conferencia_texto/PARO.pdf>. Acesso em 10 junho 2009.

PARO, V. H. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/792/711>>. Acesso em 10 junho 2009.

PERISSÉ, P. **O educador aprendedor**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v. 118).

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 18.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

RIOS, T. A. O que será da avaliação sem ética? **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 3, 2007.

SANTOS FILHO, J. C. dos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época v. 42).

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 junho 2009.

_____. Programa de qualidade da escola. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola.asp?ano=2008>. Acesso em 20 junho 2009.

_____. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://saesp.sp.gov.br>>. Acesso em 20 junho de 2009.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação escolar: constatações e perspectivas. **Revista de Educação**, Brasília-DF, v. 24, n. 94, p. 59-66, jan./mar, 1995.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

ANEXO

ENTREVISTA

Nome:

Função:

Formação:

Tempo de Magistério:

Tempo de Coordenação:

Unidade Escolar:

1. O senhor(a) conhece a Proposta Pedagógica da escola em que atua? Participou da elaboração dela? Fale sobre ela.
2. Essa proposta pedagógica tem participação de toda a comunidade escolar? Quais segmentos? Como participaram?
3. Existe na escola algum procedimento formalizado para avaliar o trabalho realizado durante o ano letivo? Qual e como funciona?
4. O que você entende por Avaliação Externa?
5. Como você utiliza, no planejamento escolar e nas HTPCs, os índices das Avaliações Externas (Saresp e Enem) como fonte de análise do rendimento e direcionamento do trabalho pedagógico? Explique.
6. A comunidade escolar (pais, diretor, professores, demais funcionários, alunos, etc.) é informada sobre os resultados da escola / alunos nas avaliações SARESP e ENEM? Explique como.
7. A utilização dos índices da Avaliação Externa tem possibilitado melhora na qualidade do ensino? Explique.