**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**Mestrado em Educação**

# *O COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE SANTOS/SP*

## *Contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do Ensino Fundamental*

**ELAINE ZIPOLI MARTINEZ NOVAES**

**SANTOS**

**2008**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**Mestrado em Educação**

# *O COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE SANTOS/SP*

## *Contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do Ensino Fundamental*

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Nereide Saviani

**ELAINE ZIPOLI MARTINEZ NOVAES**

**SANTOS**

**2008**

Dados Internacionais de Catalogação

Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

SibiU

N935c

NOVAES, Elaine Zipoli Martinez

O Coordenador Pedagógico em Escolas Públicas da Rede Municipal de Santos/ SP: contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do Ensino Fundamental. / Elaine Zipoli Martinez Novaes

Santos: [s.n.] 2008.

307 f.; 30 cm.

Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Santos, Programa em Educação

I. NOVAES, Elaine Zipoli Martinez. II. Título.

CDU 37(043.3)

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Nereide Saviani

Profª Dra. Branca Jurema Ponce

Profª Dra. Maria Amelia S. Franco

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura:_____ Santos, ____/____/____

## DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, Celso e Genny, pela minha existência e pelos valores que sempre me ensinaram, alicerces de minha vida pessoal e profissional.*

*Ao meu marido, Pedrinho, e às minhas filhas, Giovanna e Isadora, pelo apoio, carinho e compreensão nos momentos de ausência.*

# AGRADECIMENTOS

*Agradeço, em especial, à Profª Dra. Nereide Saviani, minha orientadora, por sua competência nos direcionamentos e caminhos apontados no decorrer de toda a pesquisa, e por sua presença sempre firme, segura e confiante, que me deram força e coragem para a conclusão de mais esta etapa.*

*A todas as professoras do Mestrado, que com carinho e sabedoria contribuíram de maneira significativa na construção de tantos novos saberes.*

*Às Professoras Dra. Branca Jurema Ponce e Dra. Maria Amélia Santoro Franco, membros da Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições para o encaminhamento e finalização da dissertação.*

*À Secretaria de Educação de Santos, pela autorização concedida para a realização da pesquisa.*

*A todos os diretores das escolas pesquisadas, pela atenção e acolhida, e aos coordenadores e professoras, que participaram das entrevistas de maneira tão prestativa e carinhosa.*

*Às diretoras e colegas das escolas onde trabalho, que em todos os momentos mostraram-se interessados, solícitos, compreendendo minhas aflições e me estimulando.*

*À minha irmã Leila, sobrinha Ana Carolina e ao meu cunhado José Ricardo, que estiveram sempre presentes na minha ausência, nas inúmeras necessidades familiares desses últimos anos.*

*E a Deus, pela Vida.*

# RESUMO

NOVAES, Elaine Z.M. *O Coordenador Pedagógico em escolas públicas da Rede Municipal de Santos/SP - Contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do Ensino Fundamental.* Santos, Universidade Católica de Santos, 2008. (Dissertação de Mestrado)

O trabalho tem por objetivos pesquisar e analisar se, e como, o coordenador pedagógico orienta os professores sobre aspectos teóricos e normativos referentes à avaliação da aprendizagem e quais as suas contribuições para o desenvolvimento das práticas avaliativas. A metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como fonte primária depoimentos de coordenadores pedagógicos e professoras que atuam no Ensino Fundamental I, em escolas municipais de Santos / SP e, como fontes secundárias, documentos oficiais – LDB e legislação sobre currículo e avaliação, em níveis federal, estadual e municipal – bem como documentos elaborados ao nível das próprias unidades escolares selecionadas. Os depoimentos foram obtidos por meio de questionário e entrevista, aberta e semi-estruturada. A análise e a discussão dos dados foram feitos à luz de contribuições teóricas sobre funções do coordenador pedagógico e avaliação da aprendizagem, discutindo-se de que maneira se processa a avaliação, quais os instrumentos utilizados, o tipo de envolvimento (ou não) do coordenador pedagógico na elaboração e aplicação dessas avaliações, assim como suas contribuições na verificação, discussão e redirecionamento do processo pedagógico face aos resultados obtidos. A pesquisa vincula-se ao Projeto *Currículo e Avaliação em Instituições Educacionais da Baixada Santista,* sob coordenação da Orientadora, Profa. Dra, Nereide Saviani.

**Unitermos:** Coordenação pedagógica; Avaliação da aprendizagem; Etapa Inicial do Ensino Fundamental

# ABSTRACT

NOVAES, Elaine Z.M. *A Pedagogical Coordination in public schools of Municipal System in Santos/SP – Contributions to the questions of evaluation on Initial Stage of Elementary Teaching. Santos, Universidade Católica de Santos, 2008.(*Master's degree dissertation).

The work aims to search and analyze if, and how, the pedagogical coordinator guides the teachers through the theoretical and normative aspects related to the learning evaluation and what are the contributions to the development of the evaluation praxis. The methodology of research, of qualitative boarding, has as a primary source testimonies of pedagogical coordinators and teachers who work in elementary school, at municipal schools in Santos/SP and, as a secondary source, official documents-LDB and legislation about curriculum and evaluation, in federal, intrastate and municipal levels – as well as documents elaborated on the level of the selected school unities. The testimonies were obtained through questionnaire and interview, opened and semi-structured. The analysis and interpretation on information were realized in the light of theoretical contributions, in historical-critical perspective, about pedagogical coordinator's function and learning evaluation, debating how the evaluation proceeds, what instruments are used, what kind of involvement the pedagogical coordinator will have in the preparation and realization of evaluation, as well as the contributions to the checking and discussion on them, on redirection of pedagogical work. The research is linked to the Curriculum and Evaluation Project in Educational Institutions from Baixada Santista, under the coordination of Adviser, Professor Dr Nereide Saviani.

Key-words: Pedagogical Coordination; Learning Evaluation, Initial stage of Elementary Teaching

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 15
-Trajetória de Educadora.....15
-O Mestrado e a escolha do tema de pesquisa.....19
-Revisão da literatura..... .....21
-Procedimentos metodológicos.....28

CAPÍTULO 1 - O COORDENADOR PEDAGÓGICO: CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS DA FUNÇÃO.....32
1.1. Alguns condicionantes do surgimento da função.....32
1.2. Usos do Termo e Características da Função.....38
1.3. A Legislação e o Coordenador Pedagógico.....49

CAPÍTULO 2 - ASPECTOS PRESCRITIVOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES, NORMAS E SISTEMAS.....60
2.1. Avaliação – diferentes olhares.....60
2.2. Avaliação: um pouco de história.....62
2.3. Educação e Avaliação: novas concepções.....73
2.4. Avaliação e Currículo.....79
2.5. Normas para a Avaliação da Aprendizagem.....83
2.5.1. Em nível federal.....83
2.5.2. Em nível estadual – SP.....87
2.5.3. Em nível municipal – Santos / SP.....90
2.6. Sistemas de Avaliação.....92
2.6.1. A Prova Brasil – avaliação do rendimento escolar.....94

2.6.1.1. Matrizes de Referência de Língua Portuguesa.....96

2.6.1.2. Matrizes de Referência de Matemática.....97

2.6.2. Provinha Brasil..... ....101

CAPÍTULO 3 - A AVALIAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTOS.....106

3.1. Da Progressão Continuada à Progressão Avaliada.....106

3.1.1.A Progressão Continuada.....106

3.1.2.A Progressão Avaliada.....110

3.2. As escolas municipais de Santos na avaliação federal.....132

CAPÍTULO 4 – AVALIAÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PESQUISADAS.....138

4.1. Seleção das escolas .....138

4.2. As Entrevistas.....139

4.2.1. O que dizem os Coordenadores pedagógicos.....141

4.2.2. O que dizem as Professoras .....158

4.3. Sintetizando os resultados.....167

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....177

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....185

ANEXOS.....194

SOBRE A AUTORA.....305

# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

## Lista de Quadros

Quadro 1 – Escolas pesquisadas – caracterização.....138

Quadro 2 – Identificação das escolas (códigos).....141

## Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Concepções de Avaliação.....167

Gráfico 2 – Formação Continuada nas Reuniões Pedagógicas.....169

Gráfico 3 – Leituras e participação em curso sobre avaliação.....170

Gráfico 4 – Análise dos resultados das avaliações.....171

Gráfico 5– Redirecionamento pedagógico frente aos resultados das avaliações.....172

Gráfico 6 – Os sistemas de avaliação e suas mudanças.....174

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Teses e Dissertações – USP.....24

Tabela 2 – Teses e Dissertações do Banco de Teses da CAPES.....25

Tabela 3 – Grupos de Trabalho e Pôsteres – ANPEd.....27

Tabela 4– Resultado da Prova Brasil aplicada no mês de novembro de 2005, em 29 escolas do Município de Santos – SP.....132

# LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACB – Avaliação de Competências Básicas

ANEB - Avaliação Nacional de Educação Básica

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CEE - Conselho Estadual de Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CME – Conselho Municipal de Educação

CP – Coordenador(a) Pedagógico(a)

DEPED – Departamento Pedagógico

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ESC - Escola

HTP – Hora de Trabalho Pedagógico

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e do Desporto

OE – Orientador(a) Educacional

P - Professora

PAC - Período de Atividades Complementares

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

RA – Reuniões de Avaliação

RAP – Reunião de Aperfeiçoamento Pedagógico

RPS – Reunião Pedagógica Semanal

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SANEE – Sala de Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais

SAREMS – Sistema de Avaliação do Rendimento das Escolas Municipais de Santos

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SEDUC – Secretaria de Educação

SIGES – Sistema Integrado de Gestão Escolar

UME - Unidade Municipal de Educação

USP – Universidade de São Paulo

# INTRODUÇÃO

## Trajetória de Educadora

Considero importante iniciar este trabalho com um relato autobiográfico, visto que minha trajetória pessoal e profissional, como educadora, é que me impulsionou a realizá-lo.

Toda minha vida escolar se deu num colégio particular, de Santos, desde o pré-primário (nomenclatura utilizada na época) até o 4º ano do Curso de Magistério, em nível médio.

Ao final da 8ª série, quando tínhamos que fazer a escolha quanto à continuidade no curso Colegial (hoje Ensino Médio), optei pelo curso de Laboratório, pois pretendia fazer Biologia, disciplina de que sempre gostei muito. Entretanto, após o 1º ano Colegial, percebi que realmente o que queria era ser professora. Assim, passei para o Curso de Magistério no ano seguinte. No período da manhã estudava normalmente, e à tarde, fazia adaptação de algumas disciplinas, através da realização de trabalhos. Com certeza, a convivência com minha mãe e tias, que também eram professoras, me fez gostar da profissão, além é claro, de uma identificação pessoal. A partir desse momento, minha paixão pelo magistério foi se intensificando. Realizava com prazer os trabalhos, leituras e estágios na escola. Adorava substituir as professoras quando faltavam. Lembro-me que minhas horas de estágio ultrapassaram o estipulado pela professora e exigido por lei. O curso era considerado “forte”, na época, com excelentes profissionais e um currículo privilegiado.

Em 1978, cursei o 4º ano do Magistério e ingressei, no mesmo ano, na faculdade de Pedagogia.

No ano seguinte iniciei no meu primeiro emprego, como auxiliar de classe do Jardim II, numa escola de Educação Infantil da rede privada. Lá permaneci por volta de cinco anos. Trabalhei como titular de classe, no mesmo nível, e também no Pré, classes com as quais me identifiquei bastante. Muitas amizades e experiências. Até hoje me recordo da diretora e dona da escola, sempre muito envolvida, dos professores e da coordenadora pedagógica com quem trabalhei durante esses anos: seu trabalho, sua dedicação, exercendo seu papel de mediadora e formadora, subsidiando-nos com diferentes instrumentos didáticos, apontando caminhos e fazendo sempre as críticas necessárias. Lembro-me, também, dos momentos de reunião pedagógica, nas quais fazíamos leitura de textos, apresentávamos propostas de atividades e participávamos de atividades de capacitação com diferentes profissionais. Aprendi muito e cresci profissionalmente.

Como participei de concurso da rede pública de ensino de Santos / SP, e fui chamada para substituição como professora da Educação Infantil, precisei pedir demissão da escola inicial, da rede privada, por incompatibilidade de horários. Trabalhei por alguns anos nas escolas municipais, sempre com classes de crianças entre quatro e seis anos.

Tive oportunidade de colocar em prática todo o meu aprendizado anterior, além de trocar experiências com outras professoras e educadoras. Essa bagagem, em termos de vivência como professora da Educação Infantil, foi se incorporando em minha formação. Entretanto, outras necessidades foram se revelando. Novas oportunidades de trabalho surgiram, aulas no Curso Magistério,

como professora de Didática, Práticas de Ensino, Estrutura do Ensino e Recursos Audiovisuais. Trabalhava durante o dia como professora de Educação Infantil, e à noite, no curso Magistério, pois na época já havia concluído a faculdade de Pedagogia.

Em 1988, ingressei em uma escola particular, também como professora do Curso Magistério, e nesse mesmo ano, fui convidada a assumir a coordenação da Educação Infantil desta mesma instituição, em substituição a outra profissional, que estava se afastando por motivos particulares. Mesmo ansiosa preocupada e sem experiência na função, aceitei o desafio. Foi um ano bastante difícil. Como não havia nenhum “manual de instrução”, e ninguém que pudesse me orientar, fui exercendo as atividades que considerava serem específicas da função, no “abismo”, e também por “cosmo” das ações da coordenadora anterior. Para piorar a situação, coordenava um grupo de professoras que estavam altamente incomodadas com minha presença.

Porém, desde o início, procurei manter uma postura clara, transparente e ética, colocando-me como “aprendiz”, colaboradora e, especialmente, também como professora. A situação me impulsionou a fazer novas leituras, trocar idéias e experiências, inclusive com as próprias profissionais da escola, participar de palestras, cursos e congressos. Na época, me exonerei da rede pública e fiquei só na escola particular, pois em 1989 nasceu minha primeira filha e eu não tinha como conciliar tantos horários e papéis.

Até hoje estou nessa escola, porém como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano[1]. Deixei as aulas do curso Magistério e

[1] Nomenclatura utilizada a partir da Lei 11.274/2006, que trata da implementação do Ensino Fundamental de nove anos. A ampliação da duração desse nível de ensino é determinada pela

retornei à rede pública municipal, através de novo concurso, retomando minhas atividades como professora de Educação Infantil, minha grande paixão. Isso muito contribuiu para minha atuação como coordenadora, pois trocava idéias, experiências e discutia as dificuldades com as professoras, não somente como técnica, mas como professora atuante em sala de aula. Tenho certeza que este fator também foi relevante para meu aprimoramento na função que exercia, não só no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, mas às relações interpessoais. Os vínculos com as professoras foram se intensificando, assim como os laços de confiança e cumplicidade.

Após alguns anos, fiz novo concurso, mas para trabalhar em cargo técnico na rede pública municipal. Considerei que meu momento de sala de aula (vinte e um anos), junto a crianças tão pequenas, já tinha se esgotado. Assim, frente à aprovação e boa classificação, logo fui chamada para substituir o cargo de Orientadora Educacional, em uma escola de 1ª a 4ª séries e EJA – Educação de Jovens e Adultos, no curso noturno. Minha carga horária era intensa, mas tive a oportunidade de vivenciar uma nova função, que também fazia parte do "setor pedagógico", porém mais relacionada às questões disciplinares e sociais, de alunos, pais e professores. Com certeza eram funções que se completavam, mas minha preferência ainda era a coordenação pedagógica. De qualquer maneira, continuei minha caminhada profissional, em meio a algumas licenças necessárias, mas onde permaneço até hoje, exercendo as duas funções, em escolas bem distintas, especialmente nos aspectos físico e sócio-econômico.

---

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), n. 9394/96, e figura como meta do PNE (Plano Nacional de Educação). A Lei Federal 11.114, de maio de 2005, modifica a redação dos artigos 6º, 32 e 87 da LDB, tornando obrigatória a matrícula a partir de seis anos de idade no Ensino Fundamental. A esse respeito, ver, entre outros: ALVES, 2006; CALLEGARI, 2006; DURAN, 2006; MARTINS, 2006.

Neste percurso, apesar das inúmeras opções de estudo e capacitação de ambos os lados, muitas vezes sentia a necessidade de retornar à universidade, para complementação pedagógica, mas outros aspectos de cunho pessoal acabavam se sobrepondo, e meu projeto não se concretizava.

Apesar disso, meu interesse pela área de educação e essas oportunidades que as escolas me proporcionaram, enriqueceram de forma muito significativa meu currículo. Palestras, congressos, leituras, momentos de formação com professores, orientadores e coordenadores, foram e continuam sendo algumas das estratégias que utilizo para minha formação continuada.

**O Mestrado e a escolha do tema de pesquisa**

Essas mesmas experiências e oportunidades geraram questionamentos e inquietações que me levaram a tomar a decisão, depois de tantos anos, de cursar o Mestrado em Educação, no ano de 2005. Em 2006, iniciei o curso e a investigação, que se insere no Projeto de Pesquisa *Currículo e Avaliação em Instituições Educacionais da Baixada Santista,* coordenado pela Profª. Nereide Saviani, que analisa programas e práticas de avaliação na relação com o currículo. A temática escolhida responde a uma necessidade pessoal de reflexão sobre minha própria prática profissional.

Durante os vinte e oito anos em que venho trabalhando com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, como professora, coordenadora pedagógica e orientadora educacional, percebo cada vez mais a angústia e incerteza dos professores e técnicos frente às mudanças que vêm ocorrendo, às

inúmeras teorias que vêm se apresentando e à diversidade de propostas pedagógicas, para um trabalho docente mais eficiente.

Afinal, que características deverá ter o professor para enfrentar este século e este novo perfil de aluno?

Partindo dessa reflexão, de análise e revisão constantes da prática e do papel que o professor ocupa no processo de formação do aluno, venho também me questionando enquanto líder, frente a este processo.

Neste percurso profissional, muitos têm sido os questionamentos sobre as atribuições do coordenador pedagógico. De um lado, as urgências e emergências do cotidiano escolar, e do outro, professores repletos de expectativas, aguardando “fórmulas” e soluções prontas para a resolução das mais variadas situações da sala de aula, do processo pedagógico e das questões da avaliação.

Afinal, qual é o papel do coordenador pedagógico? Ele deve atuar como gestor, como professor dos professores, como aquele que pensa no aluno ou que leva em consideração a angústia dos pais? Ou como o profissional que oferece modelos, aponta metodologias, instrumentos e propostas de avaliação, já definidos?

Além desses aspectos, também considerei relevante a reflexão sobre questões avaliativas, que tanto refletem a prática docente e a postura do professor frente ao desenvolvimento dos alunos e do processo de aprendizagem.

Os diferentes problemas de aprendizagem, constatados através de situações práticas, despertaram inquietações em torno da avaliação e de discussões sobre enfoques e posturas relacionadas à orientação do fazer pedagógico que garanta uma melhor qualidade do ensino. Conseqüentemente, a

análise da atuação do coordenador pedagógico, como colaborador ou mediador, também se integra de maneira significativa neste estudo.

Pensando nas angústias dos professores e nas minhas, em particular, venho centralizando minhas leituras, participação em palestras, seminários, congressos e troca de informações e experiências, nos temas relacionados à formação do professor, coordenação pedagógica, função do coordenador e avaliação, com o intuito de compreender melhor teorias, prescrições e práticas sobre essas temáticas, o que pode vir a se constituir contribuição significativa para a melhoria do “fazer pedagógico” em sala de aula, garantindo assim, a qualidade da aprendizagem pretendida.

Pesquisar e analisar como o coordenador pedagógico orienta os professores sobre os aspectos teóricos e normativos referentes à avaliação da aprendizagem e quais as suas contribuições para o desenvolvimento das práticas avaliativas torna-se, pois, o foco principal da pesquisa. A problemática em questão proporciona condições de debate sobre concepções, instrumentos e procedimentos de avaliação; sobre as normas oficiais e da unidade escolar quanto a critérios de avaliação; questionamentos sobre o tipo de envolvimento da coordenação na elaboração, aplicação e análise dos instrumentos de avaliação, correção e análise dos resultados, e levantamento das medidas tomadas para o redirecionamento do processo pedagógico face aos resultados analisados.

## Revisão da literatura

Para situar-me em relação à produção já existente acerca dessas temáticas, as reflexões e abordagens presentes neste trabalho procuram enfocar, ainda, aspectos da pesquisa sobre formação do educador, o papel do coordenador pedagógico e a avaliação, nos últimos dez anos (1997 a 2007).

O primeiro passo da pesquisa consistiu na revisão bibliográfica, por meio de um levantamento da produção acadêmica sobre a temática, especialmente dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação de instituições brasileiras nos últimos 10 anos (1997 a 2007), a partir de registros do Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (www.capes.gov.br) e ainda trabalhos e pôsteres aprovados para a ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, disponíveis *on line*, na página da entidade (www.anped.org.br).

O trabalho de pesquisa, segundo Severino (2007), deverá dar conta dos elementos necessários ao desenvolvimento do raciocínio demonstrativo, recorrendo a um volume suficiente de fontes para cumprir esta tarefa, tanto no que se refere ao levantamento de dados empíricos, com idéias presentes nos textos, quanto com intuições e raciocínios do próprio pesquisador.

Os bancos de dados da Internet com fontes bibliográficas, de acordo com o autor, representam nos dias de hoje um extraordinário acervo de dados, colocados à disposição de todos os interessados, de fácil acesso, que facilitam e enriquecem enormemente o trabalho de levantamento das fontes documentais, sendo a base de qualquer trabalho científico. De modo geral, todas as Universidades têm seus acervos documentais disponibilizados em seus sites.

Atenta a essas observações, iniciei o trabalho com o levantamento de produções acadêmicas sobre a temática em estudo, especialmente dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação de instituições brasileiras nos últimos 10 anos (1997 a 2007), a partir de registros da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (www.teses.usp.br), do Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (www.capes.gov.br). Visitei, também, o Portal da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (www.anped.org.br), para levantamento de pôsteres e trabalhos aprovados pelos Grupos de Trabalho (GTs), no período a partir do qual os trabalhos passaram a ser disponibilizados *on-line:* 2000 a 2006, correspondente à realização da 23ª à 29ª Reuniões Anuais.

Nesta revisão bibliográfica trabalhei com as seguintes palavras-chave: Coordenador Pedagógico, Formação de Professores e Avaliação.

Sendo a Universidade de São Paulo (USP) uma entidade reconhecida mundialmente pela qualidade de suas pesquisas e com maior índice de formação de Mestres e Doutores da América Latina, considerei importante iniciar a pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, disponível em seu Portal do Conhecimento.

Na pesquisa realizada, foram encontrados 2619 títulos, entre dissertações e teses, no período de 2001 a 2007, enfocando a temática previamente selecionada. Porém, a atenção voltou-se aos trabalhos relacionados à área da Educação, mais especificamente no que se refere ao Ensino Fundamental – Fase inicial.

A **Tabela 1** indica o número de dissertações e teses encontradas, distribuídas de acordo com as temáticas: Formação do Professor, Avaliação, Coordenador Pedagógico e Coordenador Pedagógico/ Avaliação.

**Tabela 1 – Teses e Dissertações - USP**

| TEMÁTICA | DOCUMENTOS ENCONTRADOS | TESES DE DOUTORADO | DISSERTAÇÃO DE MESTRADO |
|---|---|---|---|
| ***Formação do Professor*** | **96** | **7** | **1** |
| ***Avaliação*** | **2520** | **1** | **3** |
| ***Coordenador Pedagógico*** | **2** | **--** | **2** |
| ***Coordenador Pedagógico e Avaliação*** | **1** | **--** | **1** |
| **TOTAL** | **2619** | **8** | **7** |

**Fonte: www.teses.usp.br**

A **Tabela 1** ilustra o resultado da pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. A preocupação foi fazer a busca pelo nome das temáticas em questão, sem especificar a área, entre Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado. Após análise do quadro, constata-se que, no período de 2001 a 2007, foi encontrado um número bastante significativo de trabalhos envolvendo o tema Avaliação, porém somente quatro deles enfocam assuntos relacionados à área da Educação. Evidenciando o Coordenador Pedagógico, somente dois trabalhos. Constata-se, também, que a temática do objeto de estudo da pesquisa em foco, O coordenador e a avaliação, tem apenas um trabalho, em nível de Mestrado, e que a maior concentração incide sobre o tema

Formação de Professores, dos 96 trabalhos encontrados, oito referem-se à Educação.

Com o objetivo de levantar maior número de documentos, foi consultado o Banco de Teses da CAPES.

A CAPES, fundação do Ministério da Educação, investe no desenvolvimento da pós-graduação stricto sensu focada na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. Possui um Portal incluindo em sua coleção bibliotecas digitais de teses e dissertações mantidas por instituições brasileiras, tendo como objetivo divulgar a produção científica nacional.

A **Tabela 2** ilustra a consulta ao banco de teses da Capes e abrange a produção científica no período de 1997 a 2007, considerando as mesmas temáticas anteriores.

**Tabela 2 – Teses e Dissertações do Banco de Teses da CAPES**

| PERÍODO | *FORMAÇÃO DO PROFESSOR* | | *AVALIAÇÃO* | | *COORDENADOR PEDAGÓGICO* | | *COORDENADOR PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | D.M. | T.D. | D.M. | T.D. | D.M. | T.D. | D.M. | T.D. |
| 1997 a 1999 | 9 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | -- | -- |
| 2000 a 2002 | 1 | 1 | 5 | 2 | 4 | 4 | -- | -- |
| 2003 a 2005 | 1 | 1 | 5 | 1 | 2 | -- | -- | -- |
| 2006 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | -- | -- |
| TOTAL | 13 | 7 | 16 | 6 | 10 | 7 | -- | -- |

**Fonte: Banco de Teses – Capes - www.capes.gov.br**

**Legenda: D.M. – Dissertação de Mestrado T.D. – Tese de Doutorado**

Com base na **Tabela 2**, a pesquisa revela que, no Banco de Teses da Capes, no período de 1997 a 1999 houve um maior número de trabalhos enfocando as temáticas selecionadas, porém a Formação do professor foi o assunto que se evidenciou nesse período. De 2000 a 2006 percebe-se um equilíbrio entre as temáticas, porém maior interesse pelo tema Avaliação e Coordenador Pedagógico. No período de 1997 a 2006 nada foi encontrado abordando o objeto da pesquisa em andamento O Coordenador e a Avaliação.

Complementando esta etapa de investigação, foi realizada uma pesquisa na ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Trata-se de uma sociedade civil e independente, sem fins lucrativos, fundada em 1976 graças ao esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. As atividades da ANPEd estruturam-se em dois campos. Os Programas de Pós-Graduação em Educação, stricto sensu, são representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação — EDUFORUM. Os Grupos de Trabalho — GTs — congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação. Para serem constituídos, os GTs precisam ter funcionado durante dois anos no formato de Grupos de Estudo, com aprovação prévia da Assembléia Geral. (www.anped.org.br)

Os dados dessa investigação, de acordo com a **Tabela 3**, foram coletados nos Grupos de Trabalho (GTs) e Pôsteres aprovados em diferentes áreas temáticas da 23ª à 29ª Reuniões Anuais da ANPEd, que aconteceram nas cidades de Caxambu e Poços de Caldas, no período de 2000 a 2006, com o intuito de levantar todos os títulos envolvendo Formação de Professores, Avaliação, Coordenador Pedagógico e Coordenador Pedagógico/ Avaliação.

**Tabela 3 – Grupos de Trabalho e Pôsteres – ANPEd**

| ANO | *FORMAÇÃO DE PROFESSORES* | | *AVALIAÇÃO* | | *COORDENADOR PEDAGÓGICO* | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Trabalhos | Pôsteres | Trabalhos | Pôsteres | Trabalhos | Pôsteres |
| 2000 | 5 | 2 | 4 | 1 | -- | -- |
| 2001 | 7 | 3 | 1 | 2 | -- | -- |
| 2002 | 10 | 5 | 1 | -- | -- | -- |
| 2003 | 5 | 1 | 4 | 1 | -- | -- |
| 2004 | 10 | -- | 1 | 3 | -- | -- |
| 2005 | 13 | 1 | 2 | -- | 1 | -- |
| 2006 | 16 | 1 | 1 | -- | -- | -- |
| TOTAL | 66 | 13 | 14 | 7 | 1 | -- |

**Fonte:** www.anped.org.br

Após análise das Tabelas 1, 2 e 3 constata-se que a maior concentração de trabalhos incide sobre o tema Formação de Professores, especialmente no período entre 2004 a 2006, e Avaliação, no período de 2000 a 2005. Porém, observa-se a escassez de trabalhos que tratam do objeto da pesquisa em foco, a relação entre as funções do Coordenador Pedagógico e questões relativas à Avaliação, mais especificamente no Ensino Fundamental – fase inicial.

Com base nesses dados, entendo que a presente pesquisa, por adentrar um terreno pouco explorado, pode contribuir com informações e reflexões e impulsionar novos estudos, oferecendo oportunidades de tratamento mais

aprimorado de questões relacionadas ao papel do coordenador pedagógico e suas intervenções no processo de avaliação.

Ressalve-se, porém, que esse levantamento ateve-se à busca pelos títulos e resumos, sem uma análise do conteúdo das produções encontradas, não permitindo descartar, portanto, a possibilidade de que haja, entre elas, algum percentual de pesquisas com tratamento próximo ao que se busca com o presente trabalho.

## Procedimentos Metodológicos

A metodologia da pesquisa em pauta, de abordagem qualitativa, tem como fonte primária depoimentos de coordenadores pedagógicos e professoras que atuam no Ensino Fundamental I, e como fontes secundárias, documentos oficiais – LDB, Parâmetros Curriculares e legislação sobre currículo e avaliação, em níveis federal, estadual e municipal – bem como documentos elaborados ao nível das próprias unidades escolares selecionadas. Os depoimentos foram obtidos por meio de questionário e entrevista, aberta e semi-estruturada. A análise e a discussão dos dados foram feitos à luz de contribuições teóricas sobre funções do coordenador pedagógico e avaliação.

Foram levantados dados de caracterização do objeto de pesquisa (coordenação pedagógica e avaliação em escolas da Rede Municipal de Santos), assim como das professoras entrevistadas, incluindo normas sobre funções e atribuições do coordenador pedagógico, concepções e orientações para avaliação com base em documentos oficiais (Orientações Pedagógicas, Regimento Escolar,

Leis e Deliberações), disponíveis *on line* na página do DEPED – Departamento Pedagógico (www.santos.sp.org.br) e cedidos pelas escolas envolvidas. Também foi feito o levantamento de informações e dados sobre as escolas municipais de Santos que, a partir do dia 05 de junho de 2006, passaram a identificar-se como UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – UMEs, quebrando a fragmentação de denominação que até aquele momento acontecia[2].

A seleção das escolas pesquisadas foi feita levando-se em consideração a localização e características da região, do público atendido e das próprias unidades. Escolhi quatro escolas de uma região mais carente da cidade, cuja clientela é composta, na sua grande maioria, de crianças desprivilegiadas, especialmente nos aspectos econômico e social.

Foram entrevistados cinco coordenadores pedagógicos, sendo quatro mulheres e um homem e duas professoras de cada uma dessas escolas de 1º ao 5º ano, através de entrevista semi-estruturada, que incluiu questões referentes à concepção, critérios e instrumentos de avaliação por parte dos profissionais, a influência (ou não) dos coordenadores nos procedimentos de avaliação, a autonomia (ou não) das professoras na elaboração e aplicação das avaliações, a

---

[2] No Regimento Escolar das Escolas Municipais, publicado em 28/12/2004, encontramos no Título I, o artigo 3º, indicando que as Unidades de Ensino denominam-se "Escola Municipal", acrescidas do nível de ensino e de seu onomástico; que as Unidades de Ensino que atendem crianças de zero a três anos denominam-se "Creche", acrescidas de seu onomástico; e as Unidades de Ensino para atender Educação Infantil e Ensino Fundamental denominar-se-ão "Centro Municipal de Educação Integrada", acrescidas de seu onomástico.
No Parecer CME nº 002/05 – Aprovado em 19/09/2005, que trata da Implantação na Rede Municipal de Santos do previsto no art. 6º da Lei Federal 9394/1996 alterada pela Lei federal 11.114/2005, qual seja ensino fundamental de 9 anos, lê-se no item 3 a sugestão de que as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio/ Profissional, Educação Especial e Creches recebam a denominação genérica Unidade Municipal de Educação (mais nome patronímico). Dessa forma, haverá coerência com a nova nomenclatura proposta na Reforma Administrativa Municipal, ainda em processo de votação na Câmara Municipal de Santos, e atendimento em dimensão mais abrangente, sem fragmentação entre os diversos níveis e modalidades de ensino, buscando trabalhar a continuidade do processo ensino-aprendizagem sem rupturas, discriminação e favorecendo o envio de recursos financiadores da educação.

atuação (ou não) dos coordenadores em reuniões de formação de professores no que concerne à temática “avaliação”, a relação coordenador / professor frente às mediações feitas e/ou propostas, se e como ocorre a análise dos resultados das avaliações na escola, sondagem sobre a formação continuada dos coordenadores e professoras, incluindo leituras, participação em cursos, palestras e congressos, parecer dos profissionais sobre sistemas de avaliação, participação (ou não) das escolas na Prova Brasil, dados sobre a formação e atuação profissional das professoras entrevistadas, assim como aspectos relacionados à estrutura física e organizacional do estabelecimento de ensino em que os profissionais (coordenadores e professoras) atuam.

A análise e discussão do material coletado teve como base as contribuições teóricas e legais sobre coordenação pedagógica, função do coordenador e avaliação. Pude constatar proximidades, distanciamentos e contradições entre as diversas falas e destas em relação às concepções e prescrições.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos. No primeiro, O *Coordenador Pedagógico – características e desafios da função,* discuto alguns condicionantes do surgimento da função, como elemento da Supervisão Educacional, faço uma breve análise das concepções e funções do coordenador e apresento fatores legais e teóricos que permeiam a função. O segundo, *Aspectos prescritivos da avaliação da aprendizagem: concepções, normas e sistemas,* ilustra, com base em referenciais teóricos, considerações sobre diferentes olhares no que concerne à avaliação, um breve histórico da avaliação, novas concepções de educação e avaliação, a avaliação e o currículo, normas para a avaliação da aprendizagem em níveis federal, estadual e municipal, os sistemas de avaliação, incluindo dados

e informações sobre a Prova Brasil e a Provinha Brasil. No terceiro, *A Avaliação na Rede Municipal de Ensino de Santos/ SP,* descrevo a trajetória da Progressão Continuada à Progressão Avaliada, a participação das escolas municipais de Santos na Prova Brasil e na Provinha Brasil e apresento dados específicos da legislação que rege a Rede Municipal de Ensino de Santos, a partir de documentos oficiais. No quarto capítulo, *Avaliação e Coordenação pedagógica nas escolas pesquisadas*, descrevo e discuto aspectos mais diretamente relacionados à pesquisa junto às professoras e aos coordenadores pedagógicos selecionados, a caracterização das escolas onde trabalham, suas respectivas atuações, concepções de avaliação, encaminhamentos e redirecionamentos das questões pedagógicas e demais informações e percepções obtidas nas entrevistas.

Nas *Considerações Finais* retomo as questões que ensejaram a realização da pesquisa e, a partir da análise, reflexão e discussão das características e funções do coordenador pedagógico e de suas contribuições em questões de avaliação – contidas nas formulações teóricas e prescrições legais e apontadas pelos sujeitos entrevistados – pondero em que medida foram respondidas as inquietações anteriormente levantadas e quais questões ainda permanecem, como campo fértil para novas investigações que possam, talvez, proporcionar caminhos para uma ressignificação do papel do coordenador e de suas intervenções no processo de avaliação.

# CAPÍTULO 1

# O COORDENADOR PEDAGÓGICO:

# Características e desafios da função

## 1.1. Alguns condicionantes do surgimento da função

Dos vinte e oito anos de trabalho na área da Educação, dezenove são dedicados à função de coordenadora pedagógica, e durante este tempo, vários foram os questionamentos, as dúvidas, incertezas e inquietações no que se refere às atividades pertinentes a essa função.

Além de minhas próprias angústias, deparo-me constantemente, em encontros, palestras e congressos, com outros coordenadores revelando dúvidas similares. Estes profissionais percebem, na maioria das vezes, um distanciamento em relação aos professores, a desconfiança, a competição, a disputa de influência e poder. Também vivem um cotidiano marcado por situações que os levam a uma atuação imediatista, ansiosa e desordenada, frustrando, nesse contexto, seus propósitos e intencionalidades. Sentem-se, em muitos momentos, “fazedores de tarefas” e “apagadores de incêndio”.

Esse quadro de perplexidade e angústia dos coordenadores também foi percebido por Franco (2005), em sua pesquisa junto a coordenadores de uma rede municipal de ensino, sinalizando a necessidade de ressignificação do papel identitário desses profissionais.

Para o presente trabalho, considerei necessário levantar aspectos da evolução histórica das concepções do Supervisor e suas funções de Coordenador, visando melhor compreensão de seu papel no contexto escolar.

Enquanto supervisão educacional, a coordenação pedagógica foi oficializada, no Brasil, com a Lei 5692/71 (que institui o ensino de 1º e de 2º Graus). Porém, a idéia de supervisão existe desde o século XVI, com a influência dos Jesuítas, que foram os primeiros educadores, e sua *Ratio Studiorum,* que fundamentava o plano de instrução cujo "ideal era a formação do homem universal, humanista e cristão. A educação se preocupava com o ensino humanista de cultura geral, enciclopédico e alheio á realidade da vida de colônia" (VEIGA, 2004). A ação pedagógica dos jesuítas privilegiava a memorização e o raciocínio e tornava-se impossível uma prática pedagógica que buscasse uma perspectiva transformadora na educação. Explicita-se na *Ratio Studiorum* a idéia de supervisão educacional na figura do Prefeito de Estudos, que deveria ouvir e observar os professores, lembrar de sua obrigação, de esgotar a cada ano a programação atribuída, assistir suas aulas, ler os apontamentos dos alunos, etc.

Mesmo após a expulsão dos jesuítas, a idéia de supervisão continuava presente, mas englobada nos aspectos político-administrativos (inspeção e direção) da figura do Diretor geral; e também nos aspectos de direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino, na figura dos Diretores dos Estudos.

Porém, "*o modelo de supervisão que teve maior incidência sobre o nosso é o dos Estados Unidos, que surgiu no século XVIII, como 'Inspeção Escolar', no bojo do processo de industrialização"*. (VASCONCELLOS, 2006, p.86).

A divisão do trabalho, característica do avanço industrial, inspira a divisão de trabalho no interior das escolas:

> A presença da Supervisão Escolar, em termos de preocupação, em termos de discurso, coincide com o avanço industrial, diante da necessidade de divisão do trabalho. Sua presença concreta nas escolas evolui da Supervisão esporádica, à distância (o supervisor responsável por uma série de escolas – Inspetor, ou com as características de) para uma Supervisão mais "sistemática", mais direta, mais "de perto" (o Supervisor da Unidade Escolar), dividindo com o Diretor a responsabilidade de prever, organizar, coordenar e controlar a escola: o diretor com a "parte administrativa"; o supervisor, com a "parte técnica". (SAVIANI, N.,1981, p.56-57).

Para a autora, a ampliação do número de escolas e a mudança de seu público são fatores que concorrem para a preocupação em se garantir a presença de especialistas no interior das unidades escolares:

> ... na medida em que a escola começou a se expandir e a ela passaram a ter acesso os elementos das camadas populares, a percepção de que o aparelho escolar não estava preparado para assumir essa expansão levou a uma preocupação em se introduzir nas escolas novos instrumentos educacionais. Nesse quadro[3] [...] outros profissionais passam a ser considerados necessários: os especialistas, os técnicos em educação, destacando-se entre eles, o Supervisor. (SAVIANI, N.,1981, p. 66-67).

No Brasil, com a instalação da ditadura militar, em 1964, tem lugar, em Educação, a ênfase na perspectiva da pedagogia tecnicista[4]; e a supervisão ganha força e contorno legal. O autoritarismo e a repressão são os alicerces dessa pedagogia, o trabalho é fragmentado e mecanicista. Da mesma forma que

---

[3] A autora se refere ao processo de "esvaziamento da figura do professor", com a supervalorização dos meios (técnicas, procedimentos, recursos) em detrimento dos fins da educação, conforme os princípios do movimento da Escola Nova, segundo os quais o professor não ensina; pode, quando muito *ajudar a aprender*. E afirma que tal esvaziamento se acentua com a predominância do tecnicismo, que relega ao professor a condição de mero executor de tecnologias educacionais. (Cf. Nereide SAVIANI, *Formação Técnica e Função Política do Supervisor de Educação*, 1981, vários trechos).

[4] Sobre características da Pedagogia Tecnicista, ver: SAVIANI, 2003, p. 11-15.

na fábrica, buscam-se, na escola, a eficácia e resultados imediatos – com espaço propício à burocratização. Antes da Reforma de 1° e de 2° graus (Lei 5692/71), o governo da ditadura impusera a Reforma Universitária (Lei 5540/68[5]), que reformulou o Curso de Pedagogia[6], compreendendo as habilitações: administração, inspeção, supervisão e orientação. Com isso, a função de supervisor educacional é profissionalizada.

Nesse contexto, o supervisor educacional é visto como especialista em educação, com função similar à de um controlador do processo de produção, assumindo características de coordenação e direção do trabalho dos professores. Tal função que, nas fábricas, tem o objetivo de aumentar a produtividade da mão-de-obra e a melhoria de seu desempenho, é transposta para a escola, exercendo-se através de treinamento de professores, em que são aplicados e difundidos os fundamentos de organização dos processos de trabalho docente e do controle sobre ele. A função do Supervisor Educacional reflete o contexto histórico do período, marcado pela visão tecnocrática, com seu modelo de administração altamente pragmático, utilitarista.

> A introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam

[5] A Lei 5.540/68 fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a Escola Média.

[6] Em 1969, em decorrência da Reforma Universitária (Lei 5.540/68), o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou uma nova concepção e regulamentação para o curso de Pedagogia, definida pelo Parecer do CFE nº 252/69. A regulamentação do curso de Pedagogia se inseriu no contexto de uma reformulação geral de currículos mínimos de acordo com os princípios básicos da Reforma Universitária. Dentro da nova concepção o curso deveria formar especialistas através de habilitações, que correspondessem às especialidades previstas na Lei, assim como através de habilitações, correspondentes às especialidades que o Conselho Federal de Educação julgasse "necessários ao desenvolvimento nacional". (Syria C. FERREIRA, *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade,* 1999).

> dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre eles e o seu trabalho a figura do técnico. (VASCONCELLOS, 2006, p. 86).

Na década de 1980, a crise socioeconômica e o desgaste do regime culminam com a instauração da *Nova República,*[7] dando início a uma nova fase. Ganham força os movimentos operário e popular, que já vinham em ebulição desde meados para final da década de 1970. E os professores lutam pelo direito de participar da definição da política educacional e pela recuperação da escola pública.

A I Conferência Brasileira de Educação[8], marco importante na história da educação brasileira, constitui, nesse período, um espaço para discussão e disseminação de concepções críticas da educação. Na sua esteira, diversos eventos (Encontros, Seminários, Simpósios, Colóquios, Congressos) de educadores vieram a se realizar por todo o país, gerando reflexões importantes sobre os mais diversos temas, nos vários campos de estudos e pesquisas da área. Exemplo disso foram os Encontros Nacionais de Supervisores em

---

[7] Nova República é o nome dado ao período iniciado no Brasil com as reformas políticas e institucionais do governo de José Sarney (1985-1990), primeiro presidente civil depois do regime militar iniciado em 1964. O marco do novo regime é a Constituição Federal de 1988. A Nova Constituição assegurou novas conquistas sociais: consagrou o regime presidencialista, independência dos 3 poderes, voto ao analfabeto e aos maiores de 16 anos e a censura foi abolida. (http://pt.wickipedia.org/wiki/Nova_Rep%C3%Bablica).

[8] As Conferências Brasileiras de Educação (CBE) tinham como entidades organizadoras a ANDE (Associação Nacional de Educação), o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e contavam com a participação de milhares de educadores dos vários níveis e categorias profissionais, pesquisadores da Educação e de outras áreas das Ciências Humanas e estudantes universitários e de pós-graduação. Na década de 1980 foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação, sendo: I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1984 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE, 1988 – Brasília e VI CBE, 1991 – São Paulo. (BRASIL/ MEC,2007, p.1)

Educação, nos quais se discutia que, não obstante essa função ter a origem que tem, com os objetivos de servir aos interesses dominantes, caberia aos supervisores (contando também com outros educadores e pesquisadores da Educação) discutir formas de transformá-la e de imbuir-lhe outro sentido, voltado aos interesses populares. Que a supervisão deixasse de ter o estrito caráter de fiscalização e controle do trabalho docente, para constituir-se em meio auxiliar do professor no domínio dos fundamentos teóricos do processo pedagógico e dos elementos necessários a uma prática consciente, crítica, problematizadora.

Os anos 1990 são marcados pela hegemonia do neoliberalismo, acentuando-se e ampliando-se as formas de exclusão social e cultural. A globalização se reflete no âmbito educacional no que se refere à organização do trabalho pedagógico, delegando uma série de atribuições às escolas, aos professores e alunos. Na lógica do mercado, volta à tona a insistência na eficiência, na eficácia, com os chavões “aprender a aprender”, “aprender a fazer” e outros “pilares” bem caros à perspectiva tecnicista. Ou, como diria FREITAS (1995), é o neo-tecnicismo a imperar nas políticas educacionais, com reflexos nas propostas pedagógicas. De novo, o coordenador pedagógico é chamado a operar como o técnico capaz de ensinar a fazer, isto é, dispor – a professores desprovidos dos fundamentos teóricos do trabalho docente – o aparato de técnicas, procedimentos, recursos das avançadas (e inacessíveis) tecnologias educacionais. Novos desafios se colocam à função.

### 1.2. Usos do Termo e Características da Função

Frente à breve exposição do contexto de surgimento da função de Supervisão Pedagógica, vale ressaltar que, dependendo da instituição a que está ligada, empregam-se termos diferenciados para caracterizá-la: Assistente Pedagógico; Coordenador Pedagógico, e ainda ouras formas de denominação, Orientador Pedagógico, Coordenador de Área, Coordenador de Série, Coordenador Técnico, Supervisor de Ensino ou Supervisor. Esse profissional é aquele que, na Unidade Escolar, trabalha diretamente com o professor, orientando-o, assessorando-o, acompanhando-o.

No Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação, lê-se no Título III, Cap. I, Seção I:

> Artigo 8º - A equipe técnica, da qual fazem parte a direção e o setor pedagógico, será gerenciada pelo Diretor de Escola e tem por objetivo a organização técnico administrativa e a integração de todos os segmentos envolvidos na elaboração e execução da proposta pedagógica.

E na Seção I, Subseção II:

> Artigo 13 – O setor pedagógico manterá a unidade e a continuidade do processo educativo, criando condições para a consecução dos objetivos da proposta pedagógica.

Em pesquisa a diferentes obras, com o intuito de definir e caracterizar com mais especificidade o papel do coordenador pedagógico, encontram-se outras considerações, e dentre elas:

- "O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes [...]". (ORSOLON, 2003, p. 17 a 26).

- “Co-ordenar é organizar em comum, é prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa mesma série, e na mesma disciplina, em todas as séries, aplicando-se a diversas atividades [...]” (RANGEL *apud* FERREIRA, 1999, p. 76-77).
- “A atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida, associada ao processo de formação em serviço dos professores” (CHRISTOV, 2004, p. 9).
- Cabe ao coordenador fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e superar contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos. (CLEMENTI, 2003, p. 54).
- O coordenador pedagógico é uma peça importante no quebra-cabeça da dinâmica de uma escola. Mas é preciso que esse quebra-cabeça esteja sempre em processo de constituição. (FRANCO, 2005, p.135).

Em Portugal, segundo Alarcão (2005), quando se fala em supervisão pedagógica, normalmente restringe-se ao contexto da formação inicial, ao contrário do que acontece nos EUA e no Brasil, onde a supervisão abrange, inclusive, o acompanhamento de professores no exercício da profissão, na monitoração da escola e na difusão da inovação. Em suas reflexões sobre esse assunto, a autora salienta aspectos sobre a supervisão pedagógica dos professores, dentre os quais considerei relevante destacar:

- A supervisão é uma atividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de

acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida da escola;

- Situando-se ao nível imediato da ação sobre os professores, a atividade de supervisão tem um valor que o transcende para atingir a formação dos alunos, a vida na escola, a educação;
- A supervisão é uma atividade de natureza psico-social, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos em que os atores interagem, nomeadamente nos contextos formativos;
- A atividade de supervisão joga-se na interação entre o pensamento e a ação, com o objetivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender melhor para melhor agir;
- O supervisor é fundamentalmente um gestor e animador de situações e recursos intra e interpessoais com vistas à formação.

Tais definições evidenciam que a função do Coordenador Pedagógico não pode estar ligada ao poder e controle autoritários, como suscita sua origem, visto que ele deve atuar no campo da mediação, estabelecendo uma dinâmica de interação com os professores, com o objetivo de proporcionar avanços na prática pedagógica. O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe, deve ser questionador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo.

> Só quando existe uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo há possibilidade de emergência de uma nova prática docente, na qual

> movimentos de consciência e de compromisso se instalam e se ampliam, ao lado de uma nova forma de gestão e uma nova prática docente. (PLACCO, 2000, p.52).

Nessa perspectiva, reporto-me a Perrenoud (2000), quando coloca que *“trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional”.*

A busca pela definição do papel do coordenador pedagógico reflete o desejo de redefinição da atuação desse profissional, que em muitos momentos de sua rotina de trabalho vê-se envolvido nas urgências da prática, nos afazeres imediatos da escola e na própria insegurança pelas carências de sua formação inicial.

> Considero que um dos grandes problemas que pode estar dificultando aos coordenadores perceberem-se como capazes da construção de um trabalho eficiente e produtivo na escola seja a falta de formação inicial para o exercício desta função [..] Formaram-se professores em diversas áreas do conhecimento, participaram do processo seletivo na sua delegacia de ensino e encontram-se nas escolas premidos pelas urgências do cotidiano, envolvidos em alguns projetos pedagógicos específicos ou atendendo a requisições pontuais da direção da escola. (FRANCO, 2005, p. 126).

Ainda segundo a autora, é fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que necessita, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado. O trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, compreensão e transformação da práxis docente,

associado ao processo de formação em serviço dos professores, também denominada de Educação Continuada.

A Educação Continuada se faz necessária para atualização dos conhecimentos, análise das mudanças que ocorrem na prática dos próprios coordenadores e professores, assim como para traçar as direções esperadas a essas mudanças.

> Desencadear o processo de formação continuada na própria escola, com o coordenador assumindo as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo, e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio. (ORSOLON, 2003, p. 23).

É importante destacar que a formação continuada é um processo complexo que ocorre em espaços diversos, não se restringindo somente a cursos e/ou treinamentos para apropriação de conhecimentos, mas um processo que estimula a busca de novos saberes e introduz inquietações constantes e contínuas. Sendo a reflexão da própria prática um dos componentes essenciais na formação profissional, cabe à escola propiciar momentos para que isso ocorra.

> Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas. (ALARCÃO, 2005, p.46)

Nessa perspectiva reflexiva, o coordenador pedagógico, como formador de professores, tem uma grande responsabilidade, pois é na escola, em momentos individuais e coletivos, que o professor construirá a profissionalidade docente. A escola, segundo Alarcão (2005), tem que ser organizada de modo a criar condições de reflexividade, para que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional.

Ao organizar e subsidiar a reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho docente, sobre as razões e dificuldades das opções pedagógicas, o coordenador pedagógico pode ajudar na tomada de consciência dos professores sobre suas próprias ações e o conhecimento a respeito do contexto escolar onde atuam. Esses momentos de atividade reflexiva servem para aperfeiçoar as medidas implementadas, propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas, de acordo com Garrido (2000).

Essa atuação do coordenador pedagógico, no contexto educacional, como agente de formação continuada dos professores, se desenvolve em momentos representativos, quando ele se reúne com os docentes em encontros coletivos ou em atuações com um professor, individualmente, para discutir questões e problemas pedagógicos pertinentes à sala de aula, aos conteúdos de ensino, ao desempenho e relacionamento dos alunos. E, ao mesmo tempo, também permite que ele reflita sobre sua própria atuação.

É importante ressaltar que ”a função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa”. (GOMÉZ, 2000, p. 353)

Segundo Christov (2004), Angel Perez Gómez, em artigo publicado no livro *Os Professores e sua formação*, em 1995, afirma que

> para se superar a racionalidade técnica, ou seja, a utilização linear e mecânica do conhecimento científico, é preciso partir da "análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico,como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos". (GOMÉZ *apud* CHRISTOV, 2004, p. 10 -11).

Muitos professores apresentam queixas freqüentes com relação à teoria e prática, destacando que precisam de mais prática e menos teoria, que não conseguem relacionar a teoria à prática, entre outras. Assim, o processo de formação em serviço deve possibilitar o contato com experiências e reflexões que possam ser úteis à compreensão e solução dos problemas que se apresentam na prática dos professores junto aos seus alunos. Porém, inicialmente, devem ter consciência de que a teoria e a prática caminham em paralelo, e que essa relação resulta de um trabalho, de um esforço, de um método.

> Sempre poderemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações, ou seja, aspectos de vontade, de desejo, de imaginação e finalidades. Sempre poderemos analisar nossas ações perguntando-nos pelas intenções que as cercam. Para que haja, porém, uma ação refletida, consciente, entre teoria e prática precisamos de um esforço intelectual, um esforço do pensamento e da reflexão, para planejarmos as etapas previstas nas teorias ou na teoria que desejamos assumir e para avaliarmos se as práticas por nós implementadas estão adequadas às nossas intenções teóricas. (CHRISTOV, 2004, p. 32).

O coordenador pedagógico deverá funcionar como um interlocutor e mediador das teorias implícitas na práxis. E, para organização desse espaço de trabalho na escola, ele precisa construir diariamente suas possibilidades pessoais e profissionais e estar consciente de seu papel.

Inicialmente, deve lançar mão de situações que levem à reflexão e análise do educador, de sua identidade profissional e de sua identidade como pessoa, com o intuito de ajudar na construção e ressignificação de sua própria identidade e dos professores. Neste aspecto, vale ressaltar as palavras de Abdalla (2003), ao dizer que

> quando refletimos sobre nossas experiências pessoais, compartilhamos necessidades e perspectivas de trabalho. Refletimos sobre a nossa prática, nossas ações e condições de trabalho, apontando para intenções que se resumem na busca de inovação, da concretização dos projetos pessoais, no interior do projeto mais amplo profissional, e/ou do projeto concreto da Escola, com o qual trabalhamos. (ABDALLA, 2003, p. 78).

Portanto, mudar a prática é um processo de mudança pessoal, de mudança de perspectiva ante o mundo, num trabalho coletivo de reconhecimento do que é preciso mudar. É um trabalho que supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista.

O coordenador pedagógico também deve ajudar a construir o conhecimento pedagógico[9], pela sua presença e atuação, como afirma Alarcão (2005):

---

[9] Conhecimento pedagógico, em geral, é o domínio dos princípios pedagógicos genéricos comuns às várias disciplinas e que se manifestam na maneira como o professor organiza e gere as atividades de sala de aula. (Isabel ALARCÃO, *Professores reflexivos em uma escola reflexiva,* p. 62)

> [..] pelo diálogo propiciador da compreensão dos fenômenos educativos e das potencialidades dos professores, pela monitorização avaliativa de situações e desempenhos. Ou, dito de outra forma: pelo que é e pelo que faz, pelo diz e pelo que sabe. (ALARCÃO, 2005, p. 66).

O papel do coordenador na relação com o professor e com seus saberes e conhecimentos é o de propiciar o seu desenvolvimento e aprimoramento profissional, contribuindo para a construção de diferentes conhecimentos, que permitam ao professor compreender o currículo e o conjunto das áreas disciplinares, ter domínio dos conteúdos e dos princípios pedagógicos comuns, da matéria a ensinar, do aluno e sua história de vida e de aprendizagem, da comunidade onde irá atuar, dos fundamentos históricos, culturais e políticos da educação e, especialmente, um conhecimento de si mesmo, para que possa se desenvolver pessoal e profissionalmente e perceber a necessidade das mudanças e transformações.

A conscientização da necessidade de uma nova postura por parte dos educadores não é uma tarefa fácil, pois é, na verdade, acreditar que a escola é um espaço que permite a possibilidade de transformação da realidade. E, para a transformação das práticas ocorrer, segundo Franco (2005), "*é necessário considerar que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social e crítica".*

.

> "*Tenho medo do que é novo e tenho medo de viver o que não entendo – quero sempre ter a garantia de pelo menos estar pensando que entendo, não sei me entregar à desorientação."* *Clarice Lispector*

O coordenador pedagógico é apenas um dos elementos desse processo, e precisa ter consciência de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas no coletivo. E para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, necessita envolver e articular toda a equipe escolar, direcionando-a a uma prática comprometida com o projeto político pedagógico da escola.

Pode-se dizer que seu papel é de articulador desse trabalho coletivo, no que se refere ao Projeto Político Pedagógico da instituição, e precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola, introduzir inovações para que todos se comprometam com o proposto, organizar a reflexão, a participação e os meios para que o projeto se concretize. Ao propor práticas inovadoras, o coordenador precisa considerar as aspirações, convicções, os anseios e o modo de agir e pensar do professor, para tenham sentido para o grupo e contem com sua aprovação.

A Coordenação, portanto, pressupõe uma disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diferenciados, construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogo e troca, compreendendo que os elementos do grupo coordenado são parceiros e participantes do projeto político-pedagógico.

> O lugar do coordenador revela-se fundamental na medida em que se constitua numa liderança técnico-pedagógica, sendo co-responsável pela articulação entre diversas interlocuções - dirigentes, professores, diretores, alunos, famílias, comunidade, órgãos centrais, sem perder de vista as implicações e os desdobramentos de todo o processo educativo. (BATISTA *apud* BATISTA e cols., 2003, p.112).

Como parte do processo educativo, encontram-se as práticas avaliativas. Fazer avaliação, participar da elaboração de propostas de avaliação da aprendizagem, discutir resultados obtidos, analisar o desempenho dos alunos e projetar intervenções no contexto educativo são ações pertinentes à coordenação, na perspectiva de relacionar, articular e mediar todos os elementos envolvidos.

O coordenador, nas práticas avaliativas, de acordo com Batista (2003), tem um lugar privilegiado de interlocução, problematizando a realidade e descobrindo, num trabalho coletivo, caminhos e alternativas em direção à construção de uma cultura avaliativa que rime com a diversidade, acompanhamento crítico, sinalizadores para e nas ações.

Conjugar coordenar, avaliar e formar envolve, de acordo com a mesma autora, um permanente exercício de triangulação de práticas pedagógicas que materializam determinadas políticas públicas de educação, e que exige o levantamento de pressupostos que orientem as propostas de formação e que são assumidos nos diversos contextos escolares.

A tarefa de “coordenar”, portanto, implica o redirecionamento e esclarecimento coletivo do sentido da escola, e o comprometimento de todos que compõem a instituição com as concepções político-administrativas envolvidas nos princípios pedagógicos escolhidos para conduzi-la. Supõe uma intencionalidade, um desejo, uma ação, um compromisso de todos que integram o processo educativo.

Levando em consideração essa dinâmica que envolve a função do coordenador pedagógico, a origem dessa função e minha experiência pessoal, ressalto a necessidade de o coordenador pedagógico conquistar a confiança dos

educadores, assumindo uma postura diferenciada. Acredito que isso possa ocorrer através do planejamento de situações que propiciem a todos os envolvidos maior proximidade no relacionamento, momentos de troca e entendimento entre os profissionais, gerando, provavelmente, melhor comunicação, maior parceria e solidariedade.

A política de relações interpessoais satisfatória é fundamental na escola, mas especificamente com relação ao coordenador, é *condição sine qua non* para o desempenho de suas atividades, dado que sua função primeira é a de articular o grupo de professores para elaborar o projeto político pedagógico da escola. (ALMEIDA, 2003, p. 78).

Analisando as diferentes concepções e atribuições do coordenador pedagógico, propostas por certos autores, e nas práticas de alguns profissionais, assim como em minha própria experiência de trabalho, considerei relevante verificar documentos legais e estabelecer a relação entre teoria e prática, buscando entender as angústias que permeiam a função do coordenador e perceber o porquê se sente como “apagador de incêndio” em sua rotina de trabalho.

### 1.3. A Legislação e o Coordenador Pedagógico

Em consulta ao Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação, encontramos no Título III, da Estrutura Funcional da Organização Técnico – Administrativa, o Capítulo I, que trata da Estrutura Funcional. E na Subseção II, que rege sobre o Setor Pedagógico, seus integrantes e suas atribuições, lê-se:

> Artigo 13 – O setor pedagógico manterá a unidade e a continuidade do processo educativo, criando condições para a consecução dos objetivos da proposta pedagógica.
>
> Artigo 14 – Integram o setor pedagógico o Coordenador Pedagógico e o Orientador Educacional.
>
> Artigo 15 – São atribuições conjuntas do Coordenador Pedagógico e do Orientador Educacional:
>
> I - participar com a direção na elaboração coletiva do plano escolar e proposta pedagógica;
>
> Artigo 16 – São atribuições específicas do Coordenador Pedagógico:
>
> I - liderar a dinâmica do processo de aprendizagem promovendo a implantação e o desenvolvimento da proposta pedagógica;

Estes artigos me reportam a Sacristán (2000):

> O projeto educativo ou curricular nas escolas deve ser discutido, decidido, questionado e avaliado de alguma forma por todos os envolvidos no ensino. A realização do projeto educativo não pode ficar reduzida a um problema técnico de caráter pedagógico, mas entendida como o motivo para dotar de conteúdo a participação nas escolas e melhorar a estruturação de toda a comunidade educativa: pais, professores/as e alunos/as, fundamentalmente" [...] "só na medida em que exista um mínimo de envolvimento e coordenação entre todos os componentes da comunidade, a autonomia de que disponha para elaborar o projeto será eficaz. (SACRISTÁN, 2000, p. 247).

Cabe ao coordenador não somente "liderar a dinâmica do processo", como explicitado no artigo mencionado, mas participar ativamente da elaboração e da discussão da proposta pedagógica, porém tendo consciência de que ela deve ser construída coletivamente e concretizada num bom planejamento, que estabelece diretrizes básicas e formaliza um compromisso assumido por professores, funcionários, representantes de pais e alunos.

> Trabalhar em equipe [..] é participar efetivamente de um *continuum* que se inicia na apropriação da intencionalidade de um projeto educacional, por meio da tomada de consciência de seus objetivos e sentido. (SEVERINO, 2001, p. 153).

Levando-se em consideração que na proposta pedagógica constam os objetivos, as metas, as ações, os métodos, os recursos didáticos e os processos de avaliação, valer ressaltar o papel do coordenador, estabelecido nos seguintes artigos do Regimento Escolar:

> Artigo 15 – São atribuições conjuntas do Coordenador Pedagógico e do Orientador Educacional:
>
> IV - coordenar a participação de docentes e monitores no processo de avaliação, sistematizando dados e propondo replanejamento de ações;
>
> VIII - observar a sistemática de salas/ classes visando o acompanhamento do processo de aprendizagem;
>
> Artigo 16 – São atribuições específicas do Coordenador Pedagógico:
>
> IV - planejar, orientar e avaliar periodicamente com a equipe de docentes, o processo de aprendizagem e de recuperação;
>
> VII - garantir a adequada utilização de recursos didáticos e materiais pedagógicos;
>
> VIII - acompanhar e orientar os registros do processo educativo;

Na medida em que o acompanhamento do processo de aprendizagem é parte integrante da gestão pedagógica, o coordenador deve levar em consideração, junto à equipe de professores, que “cada aluno/a difere dos demais em condições intelectuais, ritmo de trabalho e de aprendizagem [...] Se a educação escolarizada deve atender de algum modo à peculiaridade das pessoas, é preciso ser conseqüente pedagogicamente com as diferenças” (cf. Sacristán, 2000, p.258).

Com base em documentos e orientações aos coordenadores da Rede Municipal de Santos, encontra-se a “Proposta para verificação do efeito das formações de professores na aprendizagem dos alunos” (ANEXO 1), distribuída no ano de 2008, contendo um plano de ação para observação, análise e registro das práticas dos professores em sala de aula, por parte do coordenador pedagógico, incluindo a verificação de cadernos dos alunos.

Essas ações têm como objetivos verificar o quanto as formações intervêm na prática de sala de aula, adequar as formações dos professores às suas reais necessidades e detectar até que ponto as práticas sociointeracionistas estão incorporadas ao fazer docente.

As observações contínuas das práticas dos professores devem permitir ao coordenador pedagógico uma análise do processo ensino - aprendizagem e de recuperação, possibilitando o redirecionamento e replanejamento das ações.

> Para gerir a progressão das aprendizagens, não se pode deixar de fazer *balanços* periódicos das aquisições dos alunos. Eles são essenciais para fundamentar decisões de aprovação ou de orientação necessárias mais tarde [...] e também devem contribuir para estratégias de ensino – aprendizagem em um grau ou ciclo. (PERRENOUD, 2000, p.49).

Complementando as ações do coordenador pedagógico, encontramos no Artigo 15, Inciso IV:

> -coordenar a participação de docentes e monitores no processo de avaliação, sistematizando dados e propondo replanejamento de ações.

E no Artigo 16, Inciso IV:

> -planejar, orientar e avaliar periodicamente com a equipe de docentes, o processo de aprendizagem e recuperação.

Sendo a mediação uma aproximação, diálogo, acompanhamento do jeito de ser e aprender de cada educando, de acordo com Hoffmann (2006, p.50), cabe ao Coordenador Pedagógico compartilhar desse compromisso com os vários educadores. Esse acompanhamento permitirá uma melhor análise do planejamento de estudos, das tarefas programadas, dos recursos didáticos utilizados e das orientações didáticas a serem propostas para suprir as necessidades dos alunos e garantir suas conquistas.

Esse processo de aprendizagem e recuperação deve ocorrer periodicamente – Artigo 16, Inciso IV – visto que a aprendizagem nunca chega ao fim, como fala Hoffmann (2006):

> O aluno está sempre avançando, evoluindo, construindo novas idéias a respeito de tudo o que vivencia no ambiente escolar e fora dele. As tarefas avaliativas são sempre pontos de passagem. (HOFFMANN, 2006, P. 46).

No ano de 2008, reiterando as diretrizes estabelecidas no Regimento, e com o intuito de subsidiar os coordenadores no que se refere à aprendizagem e avaliação, a Secretaria de Educação (SEDUC) elaborou o documento “Alfabetizar e avaliar” (ANEXO 2). Nele constam orientações sobre o período de sondagem, sua importância e maneiras de realização, para as classes do 1º ao 3º ano.

No referido documento, propõe-se que a escola realize sondagens avaliativas logo no início do ano, em fevereiro, começo de abril e no final de

junho, para analisar o processo de alfabetização dos alunos em momentos diferentes. Porém, sugere a utilização de outros instrumentos, inclusive a própria observação diária dos alunos, para uma avaliação mais global das aprendizagens da turma.

Os resultados dessas sondagens são registrados por classe, no quadro "Nível de conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita" (ANEXO 3), onde constam as diferentes fases do processo de construção da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

A realização periódica dessas sondagens, segundo o documento, é também um instrumento para o planejamento do professor, pois permite avaliar e acompanhar os avanços da turma com relação à aquisição da leitura e escrita, para definição das parcerias de trabalho entre os alunos (agrupamentos) e para fazer as intervenções necessárias.

No que concerne à avaliação, nas demais turmas (4º e 5º anos), o Coordenador Pedagógico deve fazer o acompanhamento do processo de aprendizagem através da própria observação em classe, da verificação dos cadernos e atividades propostas, das avaliações realizadas, dos resultados atingidos nas diferentes turmas e das trocas de experiências nos momentos de RAP semanal – Reunião de Aperfeiçoamento Pedagógico.

Com base no regimento, verifica-se essa indicação, no Artigo 15, Inciso VII e IX, que faz referências às atribuições conjuntas do Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional:

> VII – garantir que as reuniões de aperfeiçoamento profissional sejam destinadas a estudo, discussão e propostas de âmbito pedagógico;

> IX – participar das reuniões de Conselho de Classe, garantindo a análise criteriosa do processo educativo, subsidiando o corpo docente;

As reuniões de HTP – horário de trabalho pedagógico - são vistas em muitas escolas e por seus profissionais, como perda de tempo, horário de tempo perdido, ao invés de se tornarem espaços para organização dos momentos de reflexão.

> A transformação das reuniões que acontecem na escola em espaços de reflexão e produção de saberes sobre a docência exige uma metodologia proposta e dirigida pelo coordenador pedagógico, cuja liderança é essencial para que tais reuniões não assumam a condição de Horário de Trabalho Perdido. (BRUNO, 2000, p.61).

Levando-se em consideração as diretrizes acima citadas, do Regimento das Unidades Municipais, o coordenador pedagógico deve garantir esse tempo e espaço de reunião semanal para discussão sobre a prática docente e relações com os alunos, para planejar e avaliar em conjunto as ações didáticas, organizar estudos e leituras que possam levar o professor a ter autonomia sobre a sua docência. A reunião deve ser um espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática da sala de aula e da escola. É um momento fundamental para despertar e /ou enraizar uma nova postura educativa.

A organização do tempo e a rotina de reflexão requerem que professores e coordenadores desenvolvam habilidades e metodologias que garantam uma comunicação constante por parte de todos os envolvidos, no sentido de manifestar suas dificuldades, problemas, assim como descobertas e avanços.

Nesses espaços, as reflexões sobre os resultados das avaliações também devem estar presentes, assim como as reuniões de Conselho de Classe,

garantindo a análise do processo educativo, de acordo com o estabelecido no Capítulo IX, Artigos 106 e 107 do Regimento Escolar:

> Artigo 106 – O Conselho de Classe, presidido pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação será composto pelo Assistente de Direção, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional e docentes.
>
> Parágrafo único – Esses profissionais serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem dos alunos matriculados no Ensino fundamental e Educação Profissional.
>
> Artigo 107 – Compete ao Conselho de Classe:
>
> I – analisar a característica do grupo classe;
>
> II – analisar o crescimento individual dos alunos e da classe;
>
> III – planejar ações que garantam a aprendizagem;
>
> IV – reunir-se ao final de cada bimestre para analisar o rendimento dos alunos, propondo encaminhamentos;
>
> V – elaborar programas de compensação de ausências;
>
> VI – decidir sobre a promoção dos alunos, analisando seu desempenho global e as condições necessárias para cursar o ano/ termo/ módulo subseqüente:
>
> VII – deliberar sobre recursos de alunos, retificando ou ratificando os resultados questionados;
>
> VII – deliberar sobre reclassificação de alunos e compensação de ausências.

Os Conselhos de Classe têm como finalidade garantir a qualidade da educação e o bom desempenho dos alunos. E, segundo orientações do Departamento Pedagógico da SEDUC, a organização dos horários de realização das reuniões deve ser feita de modo a permitir que todos os seus membros efetivos participem, em especial, os professores, considerando-se que não existe professor dispensável no processo de avaliação coletiva do aluno e do trabalho pedagógico da escola.

O Conselho de classe, segundo Perrenoud (2000)

> é com freqüência reduzido a um lugar de regulação dos desvios e dos conflitos: as pessoas não se escutam, não respeitam os outros, cometem-se violências, monopolizam-se recursos; as vítimas queixam-se, os culpados explicam-se, o conselho toma medidas [...] O Conselho de classe poderia ser o espaço onde se gera abertamente a distância entre os alunos e o programa , onde se codificam as regras. (PERRENOUD, 2000, p. 73).

Para facilitar a análise dos resultados, inclusive nas reuniões, o coordenador pedagógico deve lançar mão dos resultados parciais de cada classe e gerais da escola, que a partir de 14/03/2008 são registrados no SIGES – Sistema Integrado de Gestão Escolar, de acordo com a Portaria nº 43 – SEDUC (ANEXO 4), que dispõe sobre o registro eletrônico do desempenho pedagógico e freqüência dos alunos nesse sistema.

A medida foi tomada pela SEDUC, levando em consideração a importância de se estabelecer procedimentos padronizados para o registro eletrônico do desempenho pedagógico e freqüência dos alunos da Rede Municipal de Ensino – UMEs; a necessidade de otimizar a publicação dos resultados obtidos pelos alunos e de adequação ao estipulado no art. 79 e art. 107, inciso IV, do Regimento Escolar[10].

---

[10] Artigo 79 – Os resultados do aproveitamento escolar serão comunicados aos pais ou responsáveis, ao término de cada bimestre, ou ao próprio aluno se maior de idade.

Artigo 107 – Compete ao Conselho de Classe:

I – analisar a característica do grupo classe;

II – analisar o crescimento individual dos alunos e da classe;

III – planejar ações que garantam a aprendizagem;

IV – reunir-se ao final de cada bimestre para analisar o rendimento dos alunos, propondo encaminhamentos;

V – elaborar programas de compensação de ausências;

VI – decidir sobre a promoção dos alunos, analisando seu desempenho global e as condições necessárias para cursar o ano/ termo/ módulo subseqüente:

VII – deliberar sobre recursos de alunos, retificando ou ratificando os resultados questionados;

VIII – deliberar sobre reclassificação de alunos e compensação de ausências.

O professor ficará responsável pela digitação dos resultados no prazo estabelecido no cronograma, realizando as alterações necessárias após deliberação do Conselho de Classe.

O Coordenador Pedagógico, juntamente com o Assistente de Direção, devem verificar a correta digitação dos resultados e o cumprimento dos prazos.

Com base na legislação percebe-se que não são poucas as atribuições do Coordenador Pedagógico, entretanto relacionam-se diretamente e especialmente, às questões referentes ao currículo, ao processo de aprendizagem, ao acompanhamento, orientação e formação dos professores no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, incluindo a avaliação.

Desta maneira, cabe à escola e ao próprio coordenador encontrar estratégias de trabalho que lhe possibilitem um planejamento mais adequado de suas atividades, analisando suas ações diárias e identificando os aspectos mais relevantes, aqueles que devem fazer parte de sua rotina e os emergenciais, visando melhor organização, envolvimento, construção e reconstrução desse cotidiano escolar, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola.

> Um exercício importante no cotidiano do coordenador é o do olhar. Seu olhar precisa aprender a identificar as tendências de tempo e movimento do outro, as necessidades de confronto e interlocução, num movimento de prática que se dá num *continuum.* E esse olhar atento e cuidadoso o ajudará a melhor organizar suas ações formadoras. (PLACCO, 2000, p. 55)

Ressaltando as contribuições de Placco (2000), acredito que não temos como planejar previamente uma atuação diária do coordenador pedagógico, sem levar em consideração esse “olhar”, na medida em que seu espaço de trabalho é altamente dinâmico, envolvendo movimentos e necessidades emergentes do cotidiano. Ou melhor, diferentes olhares, com o intuito de analisar e refletir sobre a própria prática e dos profissionais com quem atua, não se esquecendo de sua função formadora e transformadora.

# CAPÍTULO 2

# ASPECTOS PRESCRITIVOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: concepções e normas

## 2.1. Avaliação – diferentes olhares

- “Avaliação, este é o grande nó!”

Esta frase pode ser ouvida em todos os cantos onde se concentram alunos, pais, professores, coordenadores, diretores, enfim onde existem educadores.

Parece que por mais leituras que sejam feitas, palestras que sejam ouvidas, experiências que sejam compartilhadas, estamos sempre em busca de respostas, de novas propostas, de acertos. Mas, será que nós, educadores, realmente sabemos avaliar? Será que estamos em busca de algo que já conhecemos e vivenciamos nas escolas?

Enfim, o que é essa tal de avaliação?

As discussões sobre avaliação têm início na tentativa de se definir o seu significado e o que ela representa no contexto da aprendizagem, em vista dos seus resultados, muitas vezes incompatíveis com as expectativas dos alunos e pais, ou por estar relacionada à reprovação e evasão escolar, assim como pelos questionamentos quanto aos modelos de ensino, que nem sempre priorizam conhecimentos fundamentais para a vida do aluno.

Em pesquisa a diferentes fontes, podemos encontrar algumas definições:

- Avaliar é determinar o valor, o preço, a importância de; apreciar o mérito de; imaginar, fazer idéia de. (LARROUSSE, Dicionário da Língua Portuguesa, Ática, 2001).
- “Na linguagem cotidiana se atribui ao verbo *avaliar* o significado de estimar, calcular, taxar, valorizar, apreciar ou apontar o valor, atribuir o valor a alguma coisa.”(SACRISTÁN, 2000, p. 298).
- Avaliar é questionar, é investigar, é ler as hipóteses do educando, é refletir sobre a ação pedagógica para replanejá-la. (FREIRE, 1997, p.50).
- “Avaliar é questionar, formular perguntas, propor tarefas desafiadoras, disponibilizando tempo, recursos, condições aos alunos para a construção das respostas”. (HOFFMANN, 2006, p. 73).
- “Avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa”. (DEMO, 2002, p. x).
- Avaliar não é um ato mecânico e nem apenas técnico. Ele envolve todo o processo educacional. Avaliar é um ato humano carregado e influenciado pela estrutura macro social. Adquirir esta consciência pode ser um bom ponto de partida. (SOBIERAJSKI *apud* BERTAGNA, 2002, p. 242).

De acordo com Sacristán (2000), o conceito de avaliação tem uma ampla variedade de significados e se impõe na prática segundo as necessidades às quais se destina.

> Dizer o que é avaliar não é algo simples de definir, [...], não é o mesmo avaliar rendimentos em alunos/as, comportamento nos professores/as, qualidade dos materiais didáticos ou bom funcionamento das escolas, etc. (p.298).

O ser humano é avaliado constantemente, em todas as atividades que exerce, pela forma como anda, pelo lugar onde mora, como se veste, pelo que fala, como se comporta, pelos lugares que freqüenta....Enfim, a avaliação, em seu sentido amplo, é uma atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos.

Porém, em se tratando de avaliação da aprendizagem, vale destacar que o termo “avaliação” é, na grande maioria das vezes, associado a imagens e conceitos negativos, o que nos remete à própria prática e evolução de sua utilização ao longo da história.

## 2.2. Avaliação: um pouco de história

A primeira manifestação histórica da avaliação se dá como instrumento de seleção extra-escolar, de acordo com Sacristán (2000), e não é casual que até hoje seja essa uma de suas funções dominantes. No século II (a.C.), essa prática chinesa era utilizada para selecionar funcionários evitando pressão da burocracia como a origem das práticas seletivas de avaliação oral. (FORREST *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 298).

Na época de 2205 a.C. a avaliação também aparece como medida, quando o Grande “Shun”, imperador chinês, examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de promovê-los ou demiti-los. O regime competitivo nos exames da China antiga tinha, então, como propósito principal, prover o Estado com homens capacitados. (DEPRESBITERIS,1989, s/n). A avaliação já aparece, nesse período, como um processo seletivo.

Mais tarde, durante a dinastia Han, de 202 a.C. a 200 da era cristã, os exames escritos eram baseados em cinco estudos: agricultura, direito civil, assuntos militares, tributação e geografia (POPHAN *apud* SOUZA, 1993, p. 32). Não há registros que indiquem a existência de exames formais nas escolas gregas e romanas, mas se tem conhecimento que, na Idade Média, as provas orais eram bastante populares nas universidades medievais européias. Nesse período, a avaliação passa a receber caráter educativo e ser utilizada como prática educativa.

Segundo Luckesi (1998), na pedagogia dos séculos XVI e XVII já estavam presentes práticas de avaliação centralizadas em provas e exames, não com significado e relação aos conteúdos escolares, mas como disciplinamento social dos educandos, sob a égide do medo. Os jesuítas dedicavam atenção especial ao ritual das provas e exames, que eram solenes nessa ocasião, inclusive pela constituição das bancas examinadoras. Levavam em conta um ensino eficiente, com o objetivo de construir uma hegemonia católica.

Em 1599, os jesuítas publicam a *Ratio Studiorum*, e em 1632, Comênio publica a *Didática Magna*, textos que definem o modo de examinar que ainda hoje são utilizados na escola. Essas propostas pedagógicas, naquele momento, configuraram os exames como um modo adequado e satisfatório, pedagógica e

disciplinarmente, de controlar a aprendizagem dos educandos. De certa forma, estamos usando os exames na escola, ainda hoje, conforme essas prescrições de finais do século XVI e início do XVII.

Comênio, um dos mais importantes pensadores educacionais do século XVI, em sua pedagogia insiste que a educação deve ser o centro de interesse da ação do professor, mas não dispensa o uso de exames para estimular os estudantes no trabalho intelectual, enaltecendo o medo como fator importante para manter a atenção dos alunos.

> O professor pode e deve usar esse "excelente" meio para manter os alunos atentos às atividades escolares. Então, eles aprenderão com muita facilidade, sem fadiga e com economia de tempo (LUCKESI, 1998, p. 22-23).

Percebe-se, desde então, a utilização das provas e exames como elemento inibidor, de angústia, instrumento de ameaça e tortura aos alunos, e não para auxiliá-los na aprendizagem.

Na sociedade burguesa, os mecanismos de controle se aperfeiçoaram, entre outros, a seletividade escolar e seus processos de formação da personalidade dos alunos. Os exames, que selecionam e marginalizam, reproduzem o modelo burguês de sociedade, nada inclusiva.

A avaliação da aprendizagem, por meio de provas e exames, foi se tornando um fetiche[11] ao longo da história da educação moderna.

---

[11] Fetiche – entidade criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se. (Cipriano C. LUCKESI, *Avaliação da aprendizagem escolar*, p. 23)

A avaliação utilizada de forma fetichizada é bastante útil para o processo de seletividade social, de acordo com Luckesi (1998), pois se os procedimentos de avaliação estivessem articulados com o processo de ensino-aprendizagem, não haveria a possibilidade de dispor-se deles como se bem entende. A sociedade é estruturada em classes, de forma desigual, portanto a avaliação da aprendizagem estando mais articulada com a reprovação do que com a aprovação, contribui com esse processo. Daí ser difícil mudar os hábitos de examinar para avaliar, pois essas heranças são fortes e consistentes.

O centro de interesse do próprio sistema de ensino está nos percentuais de aprovação e reprovação; o dos pais e alunos está muito mais voltado para a promoção e o avanço para as séries subseqüentes. Os professores utilizam os procedimentos de avaliação como instrumento de ameaça e tortura dos alunos, segundo eles, elementos motivadores. Todos estão mais preocupados com as notas do que com a aprendizagem, caracterizando a prática educativa por uma “pedagogia do exame” (LUCKESI,1998), ou seja, se os alunos têm boas notas, tudo vai bem.

A preocupação com a avaliação da aprendizagem, também conhecida como medida e/ou avaliação do rendimento escolar, nos remete ao início deste século, com os movimentos dos testes educacionais, desenvolvidos com Robert Thorndike, nos Estados Unidos, resgatando o valor de mensurar as mudanças comportamentais. Nessa época, os testes padronizados se ampliaram e a avaliação do desempenho dos alunos passa a incluir outros instrumentos. Um dos estudos desenvolvidos foi o “Estudo dos Oito Anos”, planejado e conduzido por Ralph Tyler e Smith, que incluía uma variedade de procedimentos avaliativos,

como testes, fichas de registro de comportamento, questionários etc, com o objetivo de colher dados sobre o rendimento dos alunos.

A partir dos anos 1960, a proposta de Tyler ficou conhecida como “avaliação dos objetivos”, enfocando o processo na verificação do grau de mudanças comportamentais. Em sua proposta, a avaliação da aprendizagem está integrada a seu modelo de elaboração de currículo, assumindo um caráter de controle do planejamento. Pela primeira vez a expressão “avaliação educacional” aparece.

A tarefa básica da educação era cumprir os objetivos previamente estabelecidos com base nas crenças e recursos da época, em função do desenvolvimento industrial e das necessidades econômicas e sociais, especialmente dos Estados Unidos.

A avaliação deveria verificar as mudanças de comportamento dos estudantes ao final de cada processo, individual e coletivamente, de acordo com os objetivos estabelecidos.

Nessa fase, a avaliação ganha um sentido mais operativo, passando a verificar até que ponto os currículos e as práticas pedagógicas estão levando as escolas a um ensino eficaz e a alcançar as metas de eficiência exigidas pela economia.

> “O processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Todavia, como os objetivos educacionais expressam mudanças em seres humanos, isto é, os objetivos traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento

> do aluno, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo. (...) A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos" (TYLER *apud* SAUL, 2000, p.27).

Com base nas idéias de Tyler e acreditando no valor da precisão para planejar o ensino, Robert F. Mager introduziu um sistema de operacionalização dos objetivos educacionais e toda uma terminologia foi gerada, propondo listas de verbos "permitidos" e "proibidos".

Além de Mager, outros autores, como Bloom, Gagné e Popham ampliaram e aperfeiçoaram o paradigma avaliativo proposto por Tyler, sem mudar sua estrutura e pressupostos básicos.

> A trajetória da avaliação da aprendizagem influenciada pelo pensamento de Tyler, prossegue em seus seguidores. Recuperar essa história é traçar a própria evolução do pensamento curricular, uma vez que a avaliação da aprendizagem continuou a ser compreendida como uma dimensão de controle do planejamento curricular. (SAUL, 2000, p.29).

Robert F. Mager entende avaliação como a condição de avaliar objetivos explícitos, de forma precisa e a mais científica possível.

Para Robert Gagné, a avaliação da aprendizagem significa verificar se o aluno conseguiu ou não realizar cada um dos comportamentos subordinados à tarefa final e que deveriam estar contidos no programa de instrução.

A avaliação da aprendizagem entendida como medida do alcance dos objetivos educacionais ganha uma alta sofisticação com itens de testes

cientificamente construídos e uma avançada tecnologia de mensuração, visando à eficiência do processo ensino-aprendizagem.

Benjamin Bloom[12] e seu grupo de colaboradores hierarquizam as tarefas de aprendizagem usando o termo "avaliação formativa" para designar testes que acompanham o processo de aprendizagem dos alunos. Para eles, avaliação é:

> (...) a reunião sistemática de evidências a fim de determinar se na realidade se produzem certas mudanças nos alunos/as e estabelecer também o grau de mudança em cada estudante. (BLOOM et alii *apud* SACRISTÁN, 2000, p.301).

Até a década de 1970 as concepções presentes em toda a área educacional tinham como suporte um paradigma positivista e eram fortemente orientadas pela produção de avaliadores norte-americanos. Avaliar consistia em comparar os resultados dos alunos com aqueles propostos num determinado plano. Para realizar uma boa avaliação era preciso definir, em primeiro lugar, os objetivos em termos comportamentais e determinar em que situação observá-los. Só poderia ser avaliado o que podia ser observável, ou através de provas ou de algum outro tipo de instrumento de medida.

Esses autores, com suas abordagens tecnicista e positivista, impregnaram toda a mentalidade educacional de nosso tempo. Para eles, avaliar é medir, com ênfase no aspecto quantitativo e na sua faceta de controle.

Essa influência não se deu somente em âmbito acadêmico, mas subsidiou toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual,

---

[12] Benjamin Bloom produziu o texto *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar* (1971), traduzido no Brasil em 1983, que reúne técnicas de avaliação construídas sobre a taxionomia dos objetivos educacionais em geral e em cada uma das principais disciplinas e níveis de educação. (Ana Maria SAUL, *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*, p. 32). Ficou conhecido como a “Taxionomia de Bloom”.

traduzindo-se através de leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas de avaliação em escolas de 1º e 2º graus[13]. (SAUL, 2000).

Esse modelo tecnicista foi muito questionado, apontando–se a noção simplista de avaliação como sinônimo de medida, em que se corre o risco de avaliar o não-relevante, deixando de lado aspectos significativos.

Critica-se a avaliação centrada em definição de objetivos, que dicotomiza a relação entre meios e fins, na medida em que se sabe que é muito difícil desvincular a avaliação dos valores que a fundamentam.

> O processo avaliativo inclui a medida, mas nela não se esgota. A medida diz o quanto o aluno possui de determinada habilidade; a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade. A medida descreve os fenômenos com dados quantitativos; a avaliação descreve os fenômenos e os interpreta, utilizando-se também de dados qualitativos. (POPHAM *apud* DEPRESBITERIS, 1989, s/n).

No final da década de 70, observa-se a divulgação de estudos que procuram e começam a analisar a relação da educação com o Estado capitalista. Surgem teorias críticas, que passam a denunciar o caráter reprodutor da escola, como um espaço de reprodução da ideologia dominante, das relações de poder e de dominação, e uma desvalorização dos estudos que se voltassem para as práticas internas dessa escola.

Esse momento foi muito significativo para se projetar um olhar diferenciado à escola, um olhar mais crítico, e entender a questão da avaliação não somente como um processo técnico, em que se aprimoram procedimentos, técnicas, meios de concretizar a avaliação, como também para refletir mais sobre a educação e a

[13] Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971; Resolução SE/ SP nº 134/76, Art. 1º.

avaliação enquanto prática que contenha elementos da própria estrutura sócio-econômica.

> De meados dos anos sessenta e até o início de oitenta (...) É o período da profissionalização. De modo particular, pode-se ressaltar a importância que nessa altura os avaliadores passaram a dar à participação, á negociação e aos métodos qualitativos. (SOBRINHO, 2002, p. 24)

No período de 1970 a 1980, evidenciaram-se pesquisas e obras sobre provas objetivas como instrumento de medida do rendimento do aluno e sobre avaliação formativa[14] e somativa[15] do aprendizado escolar.

Constata-se então, através dessas pesquisas, que por muito tempo a avaliação teve diferentes práticas e caráter classificatório.

De acordo com SAUL (2000), até meados de 1970, a corrente de avaliação que predominou foi a da *avaliação da aprendizagem*, isto é, o objeto é a *aprendizagem* do aluno. A partir desse período, outros objetos são introduzidos no processo avaliativo. Dentre eles, os sistemas avaliativos onde o controle do currículo e do planejamento é o principal objetivo, e o que se busca é a medida. Os projetos de currículo começam a aparecer, e com eles, a *avaliação do currículo* se destaca. A avaliação, que era centrada no aluno, passa a abordar o currículo como elemento do processo avaliativo.

---

[14] Avaliação formativa – é a mais adequada para aferição da aprendizagem com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem. É por meio dela que se pode verificar o progresso durante a experiência de aprendizagem, pois dá ao professor feedback contínuo acerca do ensino e fornece-lhe subsídios sobre o progresso dos alunos. (Sandra Maria Z. L. SOUZA, *Avaliação da aprendizagem*, p.35)

[15] Avaliação somativa – refere-se ao conhecimento e à avaliação de todo o percurso do aluno. É entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial, manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo [..]. (Antoni ZABALA, *A Prática Educativa: como ensinar*, p. 200-201).

> Com o surgimento nos Estados Unidos de projetos de desenvolvimento de ensino e currículo, quer como resposta a novos sistemas educacionais, quer provocados pela insatisfação com os programas educacionais existentes, a avaliação de currículo aparece com foros de disciplina científica. (SAUL, 2000, p.33)

Cresce o número dos materiais pedagógicos para o aluno e dos manuais instrucionais para os professores. Os manuais de construção de instrumentos de avaliação vão ter papel preponderante na formação de professores.

As discussões acerca das indicações das bibliografias desses manuais despertam um alerta para a necessidade do juízo de valor, através das análises de Scriven e Stake. Estes defendiam a importância da ampliação do âmbito da avaliação, para além dos objetivos previamente determinados. Consideravam que a avaliação implicava tarefas de descrição e formulação de juízos de valor. Sendo assim, a avaliação não poderia ser separada de julgamento, e o avaliador assumiria o papel de juiz. Apesar da rejeição deste papel por parte de alguns estudiosos, o julgamento tornou-se fator decisivo do processo avaliativo. Foi denominada geração do julgamento do juízo de valor.

Por volta de 1978, segundo SAUL (2000), começaram a surgir trabalhos sob uma ótica qualitativa, o que a levou a uma análise da história da avaliação no sistema educacional brasileiro. O primeiro artigo publicado nessa perspectiva foi o de Marli E. A. André, “A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva de avaliação educacional”.

> Das preocupações com o peso dos fatores extra-escolares no desempenho de alunos, passa-se a uma maior atenção ao peso dos fatores intra-escolares: é o momento que aparecem estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na

> escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações da sala de aula, a disciplina e a avaliação. (ANDRÉ, 2001, p.53).

Durante os anos 80, quando o país estava em busca de uma redemocratização, com perspectivas de uma nova Constituição, surgiu todo um movimento de revalorização da escola, como um espaço de possibilidades, que reflete os conflitos e contradições da sociedade capitalista; como um espaço significativo de trabalho que possa garantir algumas condições básicas para a população lutar pelos seus interesses. Conseqüentemente, as questões voltadas à avaliação, assim como outras práticas internas na escola, passam a ser o foco da investigação.

Os estudos e pesquisas desse período proporcionam, segundo SOUSA (1993), uma riqueza muito grande sobre a dimensão política e ideológica da avaliação, mostrando toda a função seletiva e classificatória que vem tendo, não efetivamente uma seleção técnica, mas fundamentalmente uma seleção social.

E, na década de 90, tempo de prestação de contas, emerge um novo conceito de avaliação em que a característica principal é a negociação. Negociação de valores, negociação entre pessoas detentoras de valores diferentes. Não há uma obrigatoriedade de consenso, mas há um respeito pelo dissenso e uma busca de alguns consensos. A avaliação é vista como negociação, um processo interativo e flexível, fundamentado. Quanto maior a participação das questões avaliativas, dos métodos e da interpretação dos resultados, maior é o nível de negociação. Trata-se de uma abordagem que vai além da ciência, porque capta também os aspectos humanos, políticos sociais, culturais e éticos envolvidos no processo.

Na década atual, a avaliação tem sido amplamente discutida em vários setores da sociedade. No contexto educacional é, sem dúvida, um dos grandes desafios da escola da atualidade, que vivencia o conflito de paradigmas entre a avaliação que temos e a que queremos.

## 2.3. Educação e Avaliação: novas concepções

> *"Quem sabe onde quer chegar, escolhe certo o caminho e o jeito de caminhar."*
> (Thiago de Melo)

No Brasil, segundo Freitas (2002), os estudos sobre avaliação vêm se construindo no conjunto de outras temáticas e apenas recentemente procura instituir-se como campo de pesquisa.

Acompanhando a trajetória do processo avaliativo e suas diferentes abordagens, observa-se que as práticas da avaliação têm relação com a evolução da concepção de educação e das instituições escolares.

No que concerne à educação, a diversidade é a característica fundamental da humanidade, assim não pode haver um único modo de produzir e de reproduzir nossa existência, abrindo-se uma diversidade de *mundos possíveis.* Educar para outros mundos possíveis é educar para conscientizar, para desalienar, para desfetichizar, é educar para a emergência do que ainda não é. A educação para outros mundos possíveis respeita e valoriza a diversidade, convive com a diferença. (GADOTTI, 2007, s/n).

> A avaliação qualitativa requer, pois, uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, às mudanças e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes. (LUCKESI, 1998).

O objetivo da avaliação, de acordo com LUCKESI (1998), não se restringe a condutas manifestas, nem a resultados a curto prazo e a efeitos previsíveis ou previstos no programa, mas a efeitos a longo prazo, tão ou mais significativos.

Essa compreensão requer mudanças de postura, e a essência da educação é a mudança, sendo um dos seus mais importantes objetivos, ensinar a pensar eficiente e criticamente. A educação não deve ser um mero ensinar o já sabido, um transmitir o já estabelecido, ou um veicular de informações que reproduzem o já reproduzido.

Sob essa ótica, a tomada de decisão em relação às finalidades do ensino, relacionado a um modelo centrado na formação integral da pessoa, implica mudanças fundamentais, especialmente nos conteúdos e no sentido da avaliação, visto que seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas.

Novas concepções de educação e novos conceitos acerca das potencialidades, múltiplas inteligências, diferentes estratégias de aprendizagem, desenvolvimento e rendimento escolar, também levam a reflexões sobre esse aspecto.

Nem a educação, nem a avaliação podem visar somente à comparação dos resultados conseguidos com objetivos preestabelecidos, observáveis e quantificáveis, desligados de valores.

> Além da avaliação das capacidades, da aprendizagem, das aptidões do aluno, interessa-nos, às vezes, avaliar seu ajustamento pessoal e social. As medidas de personalidade e ajustamento avaliam características afetivas, como cooperatividade, responsabilidade, honestidade, liderança, interesses e atitudes. A avaliação contempla, assim, a globalidade, o ser integral. (SOUZA, 1993, p.35).

Vemos, assim, surgir uma nova concepção de avaliação da aprendizagem, contextualizada, inserida em uma escola e em uma sociedade com uma problemática econômica e sócio-político-cultural. Busca-se desenvolver uma avaliação centrada nas experiências dos alunos, em suas necessidades, valorizando a auto-avaliação.

A partir do momento em que o aluno passa a ser sujeito do processo de avaliação da aprendizagem, valoriza-se, nesse processo, uma dimensão política e histórica.

A avaliação não é um fato isolado, um momento único, e não pode ser reduzida a um processo técnico. Muitos educadores se vêem, constantemente, envolvidos em possibilidades de transformação deste processo, não o tornando meramente uma cobrança de conteúdos aprendidos de forma mecânica e sem significado. Ela precisa ter relação com o processo ensino-aprendizagem, com os objetivos pretendidos e com o próprio currículo. Precisa ser coerente com a maneira de ensinar e com os princípios que caracterizam cada uma delas. No entanto*, "as provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado".* (LUCKESI, 1998, p. 23)

A avaliação não se centra apenas no aluno, mas incide também sobre a equipe que intervém no processo. Neste sentido, a avaliação deve ser sempre

formativa, tendo como finalidade principal ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todos os momentos, as propostas educacionais mais adequadas.

Hoje, segundo SACRISTÁN (2000), temos a avaliação numa perspectiva compreensiva, com objetos variados, diferentes metodologias ou técnicas de realizá-la e, em especial, a serviço de um conhecimento melhor da realidade e do progresso dos alunos. Porém, na prática, a avaliação ainda evidencia seleção, hierarquização, controle de conduta, enfim, sua relação com outras políticas e idéias.

Para cumprir seu verdadeiro significado e a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida, assumindo o papel de auxiliar o crescimento, a avaliação deve deixar de ser utilizada como um recurso de controle e autoridade ou como ato de coação.

> A avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para assimilação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individual conquistado. (...). (SOARES *apud* SAUL, 2000, p.49).

A avaliação é o eco da ação, um estímulo a completar, a modificar, a aperfeiçoar a tarefa em andamento. Avalia-se sempre “em relação a”. Avaliar não é apenas considerar que um trabalho é satisfatório ou não, é interpretar os dados, fazer emergir sentido, revelar o qualitativo no quantitativo: o que significa esta nota, esta prova? (ARDOINO e BERGER *apud* BARLOW, 2003, p.14).

Não importa apenas saber o que o aluno sabe, mas como ele utiliza o seu

saber. Avaliar não somente o produto, o resultado final, mas o processo, os procedimentos ou habilidades do aluno. Assim, o procedimento avaliativo é muito complexo.

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, o que implica numa tomada de decisão a seu respeito, para aceitá-lo ou transformá-lo.

Para assumir o caráter transformador e não de mera constatação e classificação, a avaliação deve estar comprometida com a promoção da aprendizagem e desenvolvimento por parte de todos os alunos. Este sentido é que justifica a sua existência.

> Se a educação é concebida como um direito à escola, não caberia a esta o papel de classificar, excluir ou sentenciar os alunos. A avaliação deveria priorizar a identificação dos problemas, dos avanços e verificar as possibilidades de redimensionamentos e de continuidades educativas. A avaliação se constituiria num processo investigador e formativo contínuo, em que os diversos atores – professores, alunos, pais – participariam ativamente. (DALBEN, 2003, p.150).

Tal concepção de avaliação procura trazer à tona o valor dos aspectos globais do processo ensino-aprendizagem, da forma de intervenção do professor, do projeto curricular da escola, da organização do trabalho escolar e da importância do processo de formação das identidades e dos valores pessoais.

Em nossas escolas, sejam elas públicas ou privadas, a avaliação tem sido eminentemente somativa, preocupada com os resultados finais, sem que os educadores levem em consideração as diversas implicações, inclusive sociais, de um processo decisório, que pode levar a situações irreversíveis sobre o desempenho, muitas vezes fatal do ponto de vista educacional.

As novas propostas permitem reforçar a afirmação de PERRENOUD (1993, p.173), segundo o qual *"mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola"*, mudar o tipo de relação predominante dos sujeitos com a cultura escolar e, conseqüentemente, mudar a própria cultura da escola.

As mudanças devem ser no sentido de uma avaliação sem ênfase na nota, mais formativa, ou seja, uma avaliação continuada do processo de aquisição de conhecimentos para que os alunos possam ter o seu desempenho escolar orientado para a realização de objetivos claros e seqüenciados. Uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar. Uma avaliação cujo propósito seja promover a aprendizagem de todos os alunos, isto é, que os seus resultados conduzam à reorganização do trabalho pedagógico.

> A aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas, identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão de noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança. (PERRENOUD, 1993, p.173)

Na atual legislação[16] a ênfase parece estar no aprovar ou reprovar, o que não faz parte da concepção de avaliação formativa.

> A avaliação em nosso contexto educacional acha-se na fase da pré-história, preocupada com problemas menores e sem significado afetivo para o sucesso de uma aprendizagem

[16] Lei de Diretrizes e Bases 9394/96:
Artigo 12, inciso V – os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento
Artigo 24, inciso V – obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar.

> realmente conseqüente para o ser humano diante dos desafios que a sociedade constantemente apresenta. (VIANNA, 2002, p. 76).

Entendendo-se que a avaliação deve ser integral, verificando o aluno em sua globalidade, vale ressaltar que ela deve ser também, um ato afetivo e cooperativo entre professor e alunos, e que estes devem ser avaliados em suas capacidades, potencialidades e em seu ajustamento pessoal e social, considerando-se aspectos afetivos e emocionais, vinculados aos aspectos cognitivos e atitudinais. Mas, acima de tudo, é necessário que esses aspectos tenham sido, de fato, trabalhados, num processo de mediação pedagógica. Somente assim é que podem ser avaliados.

Segundo VIANNA (2002), essa mudança não será fácil, pois o pequeno mundo da escola tende a ser conservador, para garantia de sua sobrevivência. Não se propõe a eliminação das práticas avaliativas, mas uma avaliação que gere conhecimento a respeito do aluno, sem necessidade de situá-lo em um contexto comparativo que pouco diz sobre seu rendimento.

## 2.4. Avaliação e Currículo

Repensando as práticas avaliativas, nos deparamos com aspectos voltados às questões curriculares, sua configuração e dimensão estrutural.

Para que a escola cumpra sua função social de propiciar a efetiva aprendizagem e o desenvolvimento por parte de todos os alunos, deve levar em consideração a nova concepção de avaliação e sua relação com o processo ensino-aprendizagem, com os objetivos pretendidos e com o próprio currículo.

Segundo SAVIANI, N. (2003), o currículo envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, que dizem respeito à escola como instituição e às unidades escolares especificamente.

Para que o currículo possa ser implementado de maneira a transformar o ensino, faz-se necessária uma reflexão acerca dos objetivos da educação escolar e dos valores e conhecimentos que a permeiam; da participação dos diferentes segmentos sociais nas decisões sobre o conteúdo da escolaridade e sua seleção; da democratização quanto ao acesso ao conhecimento; dos processos de transformação das decisões tomadas na prática; da seleção de recursos metodológicos; da organização de turmas e dos professores que irão acompanhá-las; da organização do tempo e do espaço; das formas de avaliação e das mudanças questionadas nas práticas escolares.

Os objetivos pretendidos são os orientadores dos caminhos a serem seguidos, tanto por professores, com relação ao que ensinam e para análise da relação entre desempenho e participação do aluno, como para os próprios alunos, sobre o que deles se espera.

Os objetivos permeiam a avaliação na medida em que espelham as intenções e os tipos de conhecimento, habilidades e atitudes que se pretende desenvolver. E para o aluno, esse tipo de procedimento fornece elementos para sua auto-avaliação, no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

> Se o aluno tem conhecimento do que se espera dele, saberá estudar mais facilmente e poderá até verificar inconsistências entre o que foi ensinado e o que foi avaliado. (DEPRESBITERIS, 1989, s/n).

Conseqüentemente, não se pode falar em avaliação da aprendizagem sem relacioná-la ao currículo, pois é nele que está inserido o conjunto das atividades escolares, segundo as prioridades e finalidades do ensino.

Para SAVIANI, N. (2003), o currículo é considerado, por muitos estudiosos, como mera transposição dos saberes / fazeres de referência para a sala de aula, mas o modo como os elementos culturais são organizados em situações escolares constitui um tipo peculiar de saber – o *saber escolar*:

> O currículo diz respeito à seleção, seqüenciação e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, idéias, hábitos, valores, etc... dispostos em conjuntos de matérias / disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades / experiências para sua consolidação e avaliação. (SAVIANI, N., 2003, p. 2)

O compromisso com uma educação formativa e emancipadora, nesta perspectiva, sugere a construção de um currículo em uma abordagem democrática, comprometida com os valores legítimos da sociedade, partindo da experiência de vida e do senso comum, com vistas à sua superação pelo saber elaborado:

> É nisto que consiste a função política da escola: socializar o conhecimento sistematizado, tornando-se um instrumento às classes populares na aquisição de conhecimentos e habilidades para a luta contra as desigualdades e para a participação no processo de transformação social. (SILVA *apud* SAVIANI, 2003, p. 50).

Assim concebido, o currículo passa, necessariamente, por mudanças e ajustes constantes e contínuos, de acordo com as prioridades estabelecidas, as finalidades da educação e as características do púbico a que se destina. Tendo por núcleo a relação ensino-aprendizagem, o currículo deve incluir atividades que se destinam a viabilizar o trabalho com o conteúdo das diferentes disciplinas, compreendendo sua dimensão crítico-social. O currículo é, portanto, uma construção social e o ponto-chave do processo de ensino-aprendizagem é a mediação pedagógica que propicie a interação do aluno com os diferentes saberes, num processo de apropriação constante, permeado por contradições e conflitos.

Segundo SAVIANI, N. (2003), tal processo pressupõe a relação dialética entre currículo e didática:

> Do ponto de vista do currículo, o conteúdo das disciplinas escolares guarda relação com os domínios da cultura, as áreas do conhecimento, as ciências de referência e sua organização deve refletir a organização das ciências em sua história, em sua ordem lógica e no seu método, sempre levando em consideração a *dimensão didática* do processo pedagógico.
> Do ponto de vista da didática, a definição de métodos de ensino-aprendizagem deve levar em conta aspectos lógico-psicológicos e socioculturais da organização da atividade cognoscitiva e do processo de assimilação / apropriação do conhecimento, sem perder de vista o arcabouço conceitual, a estrutura das disciplinas escolares, ou seja, a *dimensão curricular* do processo pedagógico. (p.13-14 – itálicos da autora)

No entanto, para a mesma autora,

> o processo pedagógico não consiste em reproduzir, na escola, a investigação tal qual se dá na atividade científica propriamente dita, mas em desenvolvê-la no sentido de um peculiar método de estudo. (Ibid., 2003, p. 135).

De acordo com SACRISTÁN (2000), os conteúdos, as formas de avaliar e as aprendizagens que se selecionam na avaliação evidenciam os conhecimentos relevantes e atuam como filtros no desenvolvimento do currículo.

> Se é evidente que se avalia para ver o que se aprende, também é certo que por meio do que se exige do aluno, se sabe o que se ensina, o que se considera relevante. [...] Na medida em que a avaliação insiste num tipo de aprendizagem [...], atua como uma prática autônoma que tem força para determinar o currículo real ao qual os alunos têm acesso. (SACRISTÁN, 2000, p. 332).

Os resultados das avaliações funcionam como informações úteis para análise dos métodos educativos utilizados, do êxito e do fracasso escolar, da validade dos currículos, do rendimento das escolas, enfim, para análise da qualidade do ensino.

O currículo que abrange os procedimentos de avaliação, de acordo com SACRISTÁN (2000), é o currículo mais valorizado, com mais significado para os professores e para os alunos, que, dessa forma, percebem através de quais critérios são avaliados. Segundo o autor, o currículo deve ser entendido como processo, que envolve uma multiplicidade de relações, exigindo reflexão e análise crítica. Dentre as diferentes concepções que se apresentam, da escolha do currículo dependerá a compreensão que se elabora sobre a realidade, as competências atribuídas aos professores e às escolas, bem como a maneira de enfocar a inovação pedagógica.

## 2.5. Normas para a Avaliação da Aprendizagem

### 2.5.1. Em nível federal

Em nível federal, as orientações sobre avaliação encontram-se estabelecidas na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96, promulgada

em 20 de dezembro de 1996 e nos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais[17].

A LDB estabelece, no Capítulo II, Da Educação Básica, Seção I, as orientações para a avaliação do Ensino Fundamental. O Artigo 12, inciso V, prescreve que os estabelecimentos de ensino são incumbidos de garantir a recuperação dos alunos de menor rendimento[18]. Já no Artigo 24, inciso V, alínea *e*, tal incumbência aparece como "obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo", segundo os regimentos das instituições de ensino. Nesse mesmo artigo, são dispostas as regras quanto à carga horária dos cursos ("excluído o tempo reservado aos exames finais**,** quando houver"), à classificação dos alunos (por promoção, por transferência, segundo o grau de desenvolvimento e experiência), à organização de classes e turmas de acordo com "níveis equivalentes de adiantamento na matéria"; e, ainda, quanto às formas

---

[17] "Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual". (BRASIL, MEC/SEF, 1997, p.13)

[18] Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
[...]
V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
[...]

de progressão no nível de ensino[19]. Na explicitação dos critérios para a verificação do rendimento escolar (inciso V) podem ser observados elementos de avaliação formativa:

> V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
>
> a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
>
> b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
>
> c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
>
> d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
>
> e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

E na Seção III, Do Ensino Fundamental, Artigo 32, parágrafo segundo :

> Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

---

[19] Artigo 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais**,** quando houver;
II – a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:
a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;
III – nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;
IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares;
[...]

Lançados em 1997 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), os PCN para a etapa inicial do Ensino Fundamental – da 1ª à 4ª série – proclamam adotar uma concepção de avaliação que vai além da visão tradicional (que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos), para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

A avaliação é compreendida como um conjunto de situações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica, de maneira contínua e sistemática, durante todo o processo de ensino e aprendizagem, por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno.

A avaliação possibilita ao professor conhecer o quanto seu aluno se aproxima ou não das suas expectativas de aprendizagem em determinados momentos da escolaridade, assim como fornece elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou adequados para a melhoria da aprendizagem.

O acompanhamento e a reorganização do processo de ensino na escola incluem uma avaliação inicial e uma avaliação final.

A avaliação investigativa inicial instrumentaliza o professor para colocar em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos. Serve para obter as informações necessárias para propor atividades e gerar novos conhecimentos, e também, para o aluno tomar consciência do que já sabe e do que ainda pode aprender sobre um determinado conjunto de conteúdos. Essa avaliação não deve ser aplicada exclusivamente no início do ano ou

semestre, mas sempre que o professor propuser novos conteúdos ou novas seqüências de situações didáticas.

Ao final de um período ou de uma etapa do trabalho pedagógico, a qualidade e os avanços da aprendizagem alcançados pelos alunos devem ser analisados, e isto é contemplado por uma avaliação contínua do processo que acaba subsidiando a avaliação final. Esses momentos constituem boas situações para que alunos e professores formalizem o que foi e o que não foi aprendido e quais as condições que estão sendo ou não favoráveis para que isso ocorra, no que diz respeito às responsabilidades do sistema educacional.

Nessa perspectiva, a avaliação não pode ser interpretada como um momento estático, que ocorre no fechamento de grandes etapas de trabalho, mas como um momento de observação de um processo dinâmico e não-linear de construção do conhecimento. Essa concepção permite considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado.

Avaliar a aprendizagem, portanto, de acordo com os PCN, implica, inclusive, avaliar o ensino oferecido.

### 2.5.2. Em nível estadual – SP

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo fundamentou-se no artigo 32, parágrafo segundo da LDB nº 9394/96, no artigo 2º da Lei estadual nº 10.403/71, e também na indicação do próprio Conselho, sob nº 08/97[20], para

[20] CEE 8/97 – Entre as inovações preconizadas pela LDB, destacam-se as que se referem a ciclos e a regime de progressão continuada, respectivamente nos parágrafos 1º e 2º do artigo 32, na seção que trata do ensino fundamental no capítulo dedicado á educação básica, que dispõem:

implantar na rede pública o regime de Progressão Continuada, em 15 de janeiro de 1998.

A proposta só abrangia o ensino fundamental cujos oito anos deveriam ser organizados em dois ciclos, com reprovações ocorrendo ao final de qualquer ano escolar, apenas no caso de faltas em excesso ou abandono da escola. O CEE – Conselho Estadual de Educação, enfatizava a importância de avaliações freqüentes e contínuas da aprendizagem para embasar as aulas de recuperação paralela ou nas férias. Ao final dos dois ciclos, caso o aluno apresentasse problemas de aprendizagem, deveria ficar retido por mais um ano no ciclo para um cuidadoso trabalho planejado de recuperação.

> A avaliação contemplaria um processo abrangente de análise de desempenho do aluno, dinâmica, crítica, criativa, cooperativa, pressupondo acompanhamento constante e levando em conta as diversas dimensões da atuação do aluno. Nesse sentido, subsidiaria a tomada de decisões e a melhoria da qualidade de ensino e enfatizaria um aspecto diagnóstico, processual, informando os protagonistas da ação para seu aperfeiçoamento constante. (ABRAMOWICZ, 1999, p. 42-43).

O sistema de Progressão Continuada tinha como objetivo contribuir para uma educação emancipatória, visando a combater as desigualdades, assegurando a possibilidade de acesso e permanência das crianças e jovens na escola, respeitando seu desenvolvimento intelectual e emocional[21].

---

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema.

[21] Para Sandra Maria Zákia L. de SOUZA: “Assumir a idéia de progressão na trajetória escolar supõe ter como um dos pressupostos da organização do trabalho a diversidade dos alunos, decorrente de suas características individuais e de classe social e, portanto, a aceitação de que estes trilham caminhos diversos de aprendizagem, em ritmos diferentes, que se manifestam em especificidades de trajetória escolar e de vida”. (*Progressão escolar: implicações para a organização do*

Quanto ao acesso, o artigo 2º da Deliberação CEE nº 09/97, determina que "a idade referencial para a matrícula inicial no ensino fundamental será a de sete anos". Organiza a situação dos alunos transferidos, observando que o sistema estadual de ensino processará a matricula tendo como referência a idade, bem como a avaliação de competências, baseando-se nos parâmetros mínimos exigidos.

Na mesma Deliberação, a permanência foi contemplada pelo regime de ciclos e pelo processo contínuo de avaliação, com a eliminação da retenção, exceção feita aos alunos que não cumprissem 75% das aulas presenciais. Essa Deliberação enfatiza a necessidade de avaliações de aprendizagem, do desenvolvimento do aluno, do próprio ensino, enfocando também a importância da avaliação institucional – SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)[22] e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) – justificadas no artigo 3º, que assegura:

> - avaliação institucional interna e externa;
>
> - avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;
>
> - atividades de reforço e de recuperação paralela e contínua, ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível;
>
> - meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de aproveitamento e de aceleração de estudos;

---

*trabalho escolar*, p. 21). Isto requer a garantia de recursos (humanos e materiais) para o adequado desenvolvimento do processo pedagógico, o que passa pela valorização do professor, tanto no que diz respeito à formação contínua quanto em termos de jornada, salário e condições de trabalho. Ao contrário, portanto, das expectativas da SEE, cuja preocupação principal parece ser a redução de custos.

[22] Em Santos, foi instituído o SAREMS (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Município de Santos), conforme será tratado no Capítulo 3.

- indicadores de desempenho;
- controle de freqüência;
- contínua melhoria do ensino;
- forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;
- dispositivos regimentais adequados;
- articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre freqüência e aproveitamento escolar.

Tais normas, obrigatórias para as unidades escolares da rede estadual, são válidas também para as redes municipais de ensino, das quais se espera a implantação do Regime de Progressão Continuada. Porém, com a deflagração, pela SEE, do acelerado processo de municipalização do ensino, nos anos de 1990, a proclamada autonomia dos municípios na normatização das respectivas redes resultou em adaptações e até em alterações significativas na sistemática de avaliação, como foi o caso das medidas tomadas pela SEDUC de Santos.

### 2.5.3. Em nível municipal – Santos / SP

A rede municipal de Santos apresenta sistemática própria de avaliação, com normas diferentes das estipuladas pela Secretaria Estadual de Educação para o processo de Progressão Continuada. O histórico e as razões da mudança de orientação são apresentados no próximo capítulo.

O atual Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação (Anexo 5), divulgado no Diário Oficial de Santos, em 31 de dezembro de 2005, atendendo ao Parecer nº 004/05, do Conselho Municipal de Educação, traz, no Capítulo VI, referências à Avaliação Processual, cuja premissa é a “avaliação do

desenvolvimento da aprendizagem do aluno” assegurando-se: avaliação interna e externa; avaliação contínua e cumulativa; atividades de recuperação ao longo do processo e em momento específico (Período de Atividades Complementares); indicadores de desempenho; controle de freqüência; acompanhamento do processo educativo pela equipe técnica. E prevendo-se, ainda, compromisso do professor e conscientização das famílias. (Art. 72).

A função diagnóstica, atributo da avaliação externa, é apresentada no artigo 73, cujos incisos definem os respectivos objetivos:

> I - avaliar e instrumentalizar o trabalho realizado em sala de aula;
>
> II - indicar defasagem nos conteúdos desenvolvidos;
>
> III - redirecionar as ações pedagógicas na formação dos profissionais envolvidos.

A organização e a elaboração da avaliação externa são funções da Secretaria de Educação, “exceto na educação especial e educação profissional” (Art. 73, parágrafo único).

Já o artigo 74 dispõe sobre a avaliação interna, a ser “realizada durante o processo de aprendizagem, de forma contínua, cumulativa e sistemática”. Compõe-se de Avaliação Bimestral, Período de Atividades Complementares e Observação sistemática (por meio de ficha de avaliação, *portfólio* e outras formas de registro) e visa atender aos seguintes objetivos:

> I - diagnosticar e registrar os progressos dos alunos e suas dificuldades;
>
> II - possibilitar que os alunos auto avaliem sua aprendizagem;
>
> III - orientar as atividades de replanejamento dos conteúdos curriculares;

> IV - fundamentar as decisões do Conselho de Classe.

A Seção II do mesmo Capítulo contém orientações sobre a Avaliação no Ensino Fundamental:

> A avaliação do processo de aprendizagem dos alunos será realizada pelo professor considerando-se a observação, os resultados obtidos em, no mínimo, dois instrumentos diferentes de avaliação e o Período de Atividades Complementares (...) oferecido a todos os alunos do 2º ao 9º ano. (Art. 77).

O regimento determina, em seu artigo 78, a realização de sínteses bimestrais, com o registro das "dificuldades de aprendizagem observadas e [dos] encaminhamentos propostos", incluindo-se a avaliação do Período de Atividades Complementares e os resultados gerais, expressos por conceitos (no 1º ano) e por notas (do 2º ao 9º ano), em escala numérica de zero a dez. Cada professor deve registrar, no diário de classe, a "síntese descritiva dos conteúdos não assimilados pelos alunos que obtiverem rendimento inferior a seis". (Art. 78, § 3º). E "os resultados do aproveitamento escolar serão comunicados aos pais ou responsáveis, ao término de cada bimestre, ou ao próprio aluno se maior de idade". (Art. 79).

Na Subseção II, que trata da Educação Especial, estipula-se que "a avaliação do processo de aprendizagem será elaborada pelo Professor e analisada pela equipe técnica". (Art. 89). Aqui aparece, explicitamente, a menção ao papel do coordenador em questões de avaliação, quando, no inciso I do parágrafo segundo se determina, para os módulos II e III do Ensino Fundamental, que "as avaliações bimestrais serão elaboradas pelos docentes, **analisadas pelo**

**Coordenador Pedagógico** e pela seção competente da Secretaria Municipal de Educação, anteriormente à aplicação" (grifo meu).

## 2.6. Sistemas de Avaliação

O MEC, utilizando a competência técnica do INEP[23], no início de 1990, iniciou a implantação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, com o intuito de qualificar os resultados obtidos pelo sistema educacional de ensino público, criar e consolidar competências para avaliação do sistema educacional, fornecer aos gestores desses sistemas informações que subsidiam o processo de tomada de decisão, e elementos para monitorar as políticas públicas da educação no país, realizando um trabalho cooperativo entre o MEC e as Secretarias de Estado da Educação.

No Estado de São Paulo, o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) foi aplicado pela primeira vez em 1996, com o objetivo de coletar informações que possibilitassem formular e implementar políticas públicas. Por meio dessa avaliação, os órgãos da Secretaria de Estado poderiam transmitir às escolas dados objetivos e indicar os pontos críticos do processo de ensino aos alunos da 3ª e 7ª séries. O rendimento escolar foi verificado na 3ª série através das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto na 7ª série, além dessas disciplinas, acrescentou-se Ciências, História e Geografia. Em 1997 foram avaliados os alunos de 4ª e 8ª

[23] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é promover pesquisas, estudos e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, subsidiando a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional.

séries. O esquema geral do SARESP não sofreu grandes alterações com relação às avaliações anteriores, abrangendo alunos da 5ª série do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio. As avaliações de 1998 e de 2000, juntamente com as anteriores, completaram o perfil dos alunos do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Oficial (Estadual) do Estado de São Paulo.

No Município de Santos, o SAREMS (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Município de Santos), foi implantado pela SEDUC, em 1998, nas escolas da rede municipal de Santos, com o objetivo de formular políticas para o ensino público municipal, visando analisar, orientar e corrigir procedimentos pedagógicos, por meio do rendimento escolar dos alunos, mantendo o padrão de qualidade do ensino ministrado. As avaliações são realizadas em duas etapas, incluindo questões de Língua Portuguesa e Matemática, para alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Com os resultados, a Secretaria elabora a estatística geral do rendimento escolar das séries finais dos Ciclos I e II e utiliza esses dados como balizadores da proposta pedagógica para o próximo ano letivo.

### 2.6.1. A Prova Brasil – avaliação do rendimento escolar

O SAEB avalia o que os alunos sabem e são capazes de fazer, em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando as condições existentes nas escolas brasileiras, utilizando instrumentos específicos: provas aplicadas a alunos de escolas selecionadas, por meio das quais é medido seu desempenho acadêmico; questionários, pelos quais são investigados os fatores intra e extra-escolares associados ao desempenho dos alunos. Por isso, as

informações do SAEB permitem a identificação e a análise de aspectos que contextualizam o processo de ensino-aprendizagem em que foram obtidos os resultados de desempenho. Tais dados são levantados por meio da aplicação de questionários aos professores, aos diretores e aos alunos.

Para atingir os objetivos a que se propõe, o SAEB avalia, a cada dois anos, o desempenho cognitivo dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio, assim como os fatores associados a esse desempenho. As informações resultantes desses levantamentos permitem fazer associações, correlações, análise e estudos que oferecem um quadro da realidade educacional brasileira.

No entanto, cabe ressalvar que:

> O grande problema do SAEB, sistema de avaliação que deveria ser a única e exclusiva fonte de preocupação do Ministério da Educação, em uma percepção individual, está na disseminação dos resultados, que não atende à diversidade dos interesses e necessidades das várias clientelas educacionais. Assim, o seu impacto no Sistema de Ensino Básico é bastante restrito. (VIANNA, 2002, p.68).

Desde 2005, foi acrescida ao sistema de avaliação a chamada Prova Brasil, cujo nome oficial é Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Assim, o SAEB, conforme estabelece a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, passa a ser composto por dois processos, o da Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB) e o da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino em cada unidade da Federação e foca as gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, mantém, via de regra, o nome de SAEB e foca cada

unidade escolar. Já a ANRESC, por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações e é aplicada em todas as escolas públicas urbanas brasileiras, com mais de 20 alunos na série avaliada.

Enquanto o SAEB é feito por amostragem e apresenta resultados no âmbito dos estados e redes de ensino, a Prova Brasil é aplicada a todos os estudantes das séries avaliadas e apresenta médias de proficiência por unidade escolar. Ela foi idealizada com o objetivo de auxiliar os gestores nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Para que haja transparência e legitimidade do processo de avaliação, faz-se necessária a construção de matrizes de referência para a realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional. Essas matrizes norteiam a elaboração dos itens (questões que compõem a prova) dos testes do SAEB e da Prova Brasil.

Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas que, com descritores, indicam as habilidades de Língua Portuguesa e de Matemática a serem avaliadas. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno que traduzem certas competências e habilidades. Essa associação apresenta um resultado que é a matéria-prima a partir da qual é possível elaborar um item de prova. As respostas dadas pelos alunos a esses itens possibilitam a descrição do nível de desempenho por eles atingido. A partir daí, se conhece o desempenho dos sistemas de ensino.

As matrizes se baseiam nos PCN, mas foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O INEP também consultou professores regentes das redes municipal, estadual e privada, de 4ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries nas mesmas redes.

#### 2.6.1.1. Matrizes de Referência de Língua Portuguesa

O ensino da Língua Portuguesa, de acordo com as diretrizes do MEC, deve voltar-se para a função social da língua como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania e inserir-se na sociedade como ser participante e atuante.

As matrizes de referência que norteiam as provas de Língua Portuguesa estão estruturadas sobre o foco “Leitura”, que requer a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação.

Os conhecimentos e competências lingüísticas indicadas nos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa estão presentes, de forma consensual, nos currículos das unidades da Federação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A matriz de Língua Portuguesa do SAEB / Prova Brasil constitui-se de seis tópicos:

I – Procedimentos de leitura;

II – Implicações do suporte, do gênero e / ou enunciador na compreensão do texto;

III – Relação entre textos;

IV – Coerência e coesão no processamento do texto;

V- Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;

VI – Variação lingüística

Tendo em vista que a LEITURA é condição essencial para que se possa compreender o mundo, os outros e as próprias experiências e considerando-se a necessidade de inserção no mundo da escrita, torna-se imprescindível que o aluno desenvolva habilidades lingüísticas que lhe permitam ir além da simples decodificação de palavras, isto é, ler as *entrelinhas.*

#### 2.6.1.2. Matrizes de Referência de Matemática

A matriz de referência que norteia as provas de Matemática está estruturada sobre o foco “Resolução de Problemas”, visando-se ao desenvolvimento de capacidades como: observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos, além de estimular formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa. Essa opção traz implícita a convicção de que o

conhecimento matemático ganha significado quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias de solução.

A Matriz de Referência de Matemática do SAEB e da prova Brasil sofre as limitações do tipo de instrumento (prova) utilizado na medição do desempenho. Sob esse aspecto, há evidências de que o desempenho dos alunos em uma prova com questões de múltipla escolha, por si só, não fornece ao professor indicações de todas as competências desenvolvidas nas aulas de Matemática.

A partir dos itens do SAEB e da Prova Brasil é possível afirmar que um aluno desenvolveu uma habilidade quando é capaz de resolver um problema a partir da utilização / aplicação de um conceito por ele já construído. Por isso, a prova busca apresentar, prioritariamente, situações em que a resolução de problemas seja significativa para o aluno, permitindo-lhe re-contextualizar os conhecimentos que foram apresentados a ele de forma descontextualizada, por ocasião de seu processo de aprendizagem. Mas, alguns itens têm o objetivo de avaliar se o aluno tem domínio de determinadas competências matemáticas.

São quatro os temas da matriz de Matemática:

I – Espaço e Forma;

II – Grandezas e Medidas;

III – Números e Operações / Álgebra e Funções;

IV – Tratamento da Informação.

A metodologia adotada na construção e aplicação dos testes do SAEB e Prova Brasil são adequadas para avaliar redes ou sistemas de ensino, e não alunos individualmente, como nas provas que o professor aplica em sala de aula.

Os resultados são produzidos a partir da aferição das habilidades e competências propostas nos currículos para serem desenvolvidas pelos alunos em determinada etapa da educação formal. Como os currículos são muito extensos, um mesmo aluno não responde a todas as habilidades neles previstas. É necessário um conjunto de alunos, respondendo a diferentes provas, para que se avalie a totalidade de habilidades.

Portanto, os resultados da Prova Brasil e do SAEB não refletem a porcentagem de acertos de um aluno respondendo a uma prova, e sim o nível médio de desempenho obtido por uma escola ou rede.

As médias do SAEB e da Prova Brasil não vão de zero a dez, propositalmente, para não serem confundidas com as avaliações tradicionais, cujas notas refletem o percentual de questões respondidas corretamente pelo estudante. As médias são apresentadas em uma escala de desempenho que vai de 0 a 500, capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades que os estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio desses sistemas demonstram ter desenvolvido. Há uma escala descrita para as habilidades em Língua Portuguesa e outra para Matemática. Dentro de cada uma das disciplinas a escala é única e cumulativa, para todas as séries avaliadas a lógica é a de que quanto mais o estudante caminha ao longo da escala, mais habilidades terá acumulado. Portanto, é esperado que alunos da 4ª série alcancem médias numéricas menores que os de 8ª série e 3º ano do Ensino Médio.

Alguns autores têm chamado a atenção para o fato de que os resultados da avaliação, tanto os que se referem ao rendimento dos alunos, quanto às análises realizadas a partir dos questionários que são aplicados, por serem

demasiadamente técnicos e complexos, trazem poucas informações que possam servir de subsídio para uma discussão sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, não se efetivariam as reflexões que poderiam ocorrer nas escolas, gerando pouca (ou nenhuma) mudança no seu dia-a-dia.

Levando em consideração essa análise, Vianna (2002) afirma que, “apesar da sofisticação da avaliação do SAEB, fundamentada na moderna teoria dos testes, utilizando procedimentos estatísticos para fins de estabelecer amostra e construir escala, sua influência não chega à escola e ao professor, não ocasionando, assim, maiores repercussões no sistema de ensino”. (p.103-104).

Se uma das pretensões da avaliação é subsidiar a formulação de programas para a melhoria da qualidade de ensino, seria de se esperar que professores fossem, de alguma forma, chamados ao debate sobre a qualidade do ensino. Será possível melhorar a qualidade do ensino sem discutir com os sujeitos que são responsáveis por ela, no cotidiano escolar, os resultados das avaliações? Os professores têm clareza dos parâmetros de qualidade dessas avaliações, de seus resultados? Sabem como ela pode interferir no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas visando à melhoria da qualidade do ensino?

Os resultados das avaliações são divulgados pelo sistema, na página do MEC na Internet[24], com informações específicas por unidade escolar, acerca do número de alunos participantes, taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono), além das médias de horas-aula diárias, professores com

[24] Embora a Prova Brasil já tenha sido aplicada em 2007, até a finalização do presente trabalho, em junho de 2008, a página do MEC só havia publicado os resultados referentes ao ano de 2005.

curso superior, distorção idade-série e média de proficiência obtida pelos alunos participantes da Prova Brasil.

### 2.6.2. Provinha Brasil

O MEC, por meio do INEP e com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB), instituiu a Provinha Brasil. A adesão das redes essa prova é voluntária, e a forma de operacionalização, assim como a utilização de seus resultados, é de responsabilidade dos gestores das Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e do Distrito Federal.

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica, que pode auxiliar professores e gestores a identificar o desempenho dos alunos em processo de alfabetização, no início do 2º ano de escolaridade do ensino fundamental. Pretende-se que as informações produzidas ajudem os profissionais das escolas a compreender quais são as aquisições dos alunos sobre a língua escrita e quais aspectos dos conteúdos deverão desenvolver ao longo do ano escolar para que avancem em sua aprendizagem.

O objetivo principal da avaliação é oferecer às redes de ensino um instrumento para acompanhar a evolução do trabalho desenvolvido nas escolas, e prevenir, assim, o diagnóstico tardio dos baixos níveis de alfabetização e letramento.

A Provinha Brasil avalia a aprendizagem das crianças após um ano de escolarização. Ao avaliar as crianças nessa etapa da escolaridade, é possível verificar como está o processo de aquisição das habilidades de leitura e algumas

habilidades de escrita, por parte dos alunos, desde o início de seu processo de alfabetização. Supondo que este processo se inicie no primeiro ano do ensino fundamental (independentemente de ser ele de 8 ou 9 anos), a avaliação procura verificar se as habilidades estão ou não sendo adquiridas durante essa etapa da escolarização.

Para esse processo de avaliação das crianças, o MEC, por meio do INEP e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/ UFMG), elaborou um conjunto de instrumentos que foram disponibilizados aos gestores das redes públicas de ensino, para serem aplicados pelo professor da turma ou por outro professor da escola, evitando possíveis problemas com a entrada de pessoas estranhas à sala de aula com crianças nessa idade.

O “Kit da Provinha Brasil” é composto de um conjunto de seis documentos:

- Documento Passo a Passo – contendo todas as informações sobre a prova, seus objetivos e instrumentos que a compõem;
- Orientações para as Secretarias de Educação – onde estão descritas as formas de participação, as possibilidades e limitações do instrumento;
- Caderno do Professor / Aplicador – orientações especificas para a aplicação do teste;
- Caderno do Aluno – teste a ser aplicado aos alunos;
- Guia de correção e interpretação de resultados – informações sobre como corrigir e compreender as respostas dos alunos;

- Reflexões sobre a prática – considerações sobre a alfabetização, estabelecendo relação entre os resultados da Provinha Brasil e as políticas e recursos pedagógicos ou administrativos disponibilizados pelo Governo Federal e que podem auxiliar professores e gestores na busca pela melhoria da qualidade nessa etapa do ensino.

Os materiais que compõem a avaliação da Provinha Brasil, bem como a análise do desempenho dos alunos podem subsidiar professores e educadores em seu processo de formação continuada.

Os resultados da avaliação são analisados pelo próprio professor da turma (ou pelo aplicador), a partir do guia que traz orientações sobre os procedimentos adequados de correção e de interpretação do desempenho dos alunos na avaliação diagnóstica. Desta maneira, cada professor poderá saber o nível de desempenho de sua turma após a aplicação da prova. Além de dar visibilidade ao nível de desempenho de alunos de uma determinada turma, os respectivos resultados poderão ser reunidos ao desempenho dos demais, de modo a se ter um panorama da escola, da regional ou de toda a rede de ensino.

A criação de espaços e fóruns coletivos para discussão e análise dos resultados pode contribuir para a elaboração conjunta de planejamentos e tomada de decisões sobre formas diversificadas de acompanhamento daqueles que necessitam de ajuda em sua aprendizagem. Os resultados podem ainda apontar a necessidade de investimento em políticas de formação e aperfeiçoamento dos educadores que enfrentam dificuldades em sua prática.

Os resultados da Provinha Brasil não serão utilizados na comparação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. O desejável é que ela

seja utilizada com o objetivo de orientar as ações políticas e pedagógicas que poderão, em conjunto com outras iniciativas, melhorar os índices apresentados até o momento. Para isso, o professor terá acesso a um documento com detalhamento das habilidades necessárias à resolução das questões, que subsidiará a análise dos resultados alcançados pelos alunos em processo de alfabetização.

Outro aspecto importante sobre a Provinha Brasil é que a avaliação proposta diferencia-se das demais que vêm sendo realizadas no país pelo fato de fornecer respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola, reforçando, assim, uma de suas finalidades que é a de construir um instrumento pedagógico, sem fins classificatórios.

Os materiais que compõem a avaliação da Provinha Brasil – o guia que explica os procedimentos de avaliação, a prova do aluno, as orientações sobre a aplicação da prova e o guia de correção – bem como a análise dos desempenhos dos alunos podem subsidiar professores e educadores em seu processo de formação continuada.

Para que a Provinha Brasil alcance os objetivos para os quais foi proposta, é necessário que os educadores não se restrinjam à aplicação do instrumento e análise do desempenho dos alunos. Outra etapa importante desse trabalho é apresentar os registros da turma aos alunos, estabelecendo com eles metas a serem alcançadas, assim como explicar aos pais ou responsáveis os objetivos desse tipo de avaliação e quais suas contribuições para a aprendizagem dos alunos e a reorganização do trabalho pedagógico da escola. Os professores e gestores, com base nos resultados da avaliação, devem redefinir o planejamento de ensino e aprendizagem, modificando-o, especificando-o, aprimorando-o e têm

a possibilidade de redimensionar objetivos e metas do trabalho pedagógico que será desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os resultados da Prova Brasil, em 2005, referentes às escolas municipais de Santos, foram levantados e organizados pelo Grupo de Pesquisa ao qual pertenço e são considerados, no presente trabalho, para a análise dos processos de avaliação nas escolas selecionadas, conforme discuto no Capítulo 3.

# CAPÍTULO 3

# A AVALIAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTOS

## 3.1. Da Progressão Continuada à Progressão Avaliada

### 3.1.1. A Progressão Continuada

Seguindo orientação estadual, a Secretaria Municipal de Educação de Santos (SEDUC) implanta o Sistema de Progressão Continuada em 1998, subdividido em dois grandes ciclos: Ciclo I, de 1ª a 4ª série e Ciclo II, de 5ª a 8ª série, significando que o educando só poderia ficar retido por competência nas séries finais de cada ciclo, ou seja, 4ª e 8ª séries.

Ao aluno que apresentasse alguma dificuldade de acompanhamento seria oferecida a recuperação paralela, fora do horário de estudos, ministrada por um professor denominado “Professor de Todos”. Para que esse professor criasse vínculos com a Unidade Escolar, era contratado inicialmente por 125 horas mensais, garantindo, assim, sua permanência no horário integral da escola.

A intenção era garantir uma aprendizagem significativa, contínua, a todos. Em alguns momentos, o Professor de Todos deixa de exercer sua função de auxiliar e passa a ser o regente da sala na ausência do professor titular.

Para garantir a qualidade do ensino e o compromisso com a avaliação que leva à progressão contínua do aluno e à conseqüente formação e valorização do profissional da educação, a SEDUC promoveu cursos, palestras, reuniões, dentre

outras atividades, destinadas tanto aos professores regentes de classe, como aos auxiliares contratados para o Projeto “Professor de Todos” e também para a Equipe Técnica, compreendida aqui, especialmente, pelo Diretor e pelo Coordenador Pedagógico, ambos responsáveis mais diretos pela implantação do novo regime.

Dentro da carga horária mensal, cumprida pelos docentes, inseriram-se dois momentos semanais destinados à troca de experiências e aprofundamento cultural: a RAP – Reunião de Aperfeiçoamento Profissional e a RPS – Reunião Pedagógica Semanal.

Além desse espaço, a SEDUC mantinha o Centro de Capacitação Permanente do Professorado Santista “Professor Darcy Ribeiro”, inaugurado em 15 de março de 1999. Nesse local eram realizadas atividades de formação continuada.

Como a SEDUC já havia adotado o regime de ciclo para as duas séries iniciais, o impacto da Progressão Continuada, especialmente no Ciclo I, não foi significativo, dando a impressão de continuidade ao modelo já existente.

O fator primordial nessa implantação era justamente o fim da avaliação classificatória[25] em termos de legislação. Com a Progressão Continuada, o que se esperava era que o aluno adquirisse cada vez mais conhecimentos, para tornar-se capaz de desenvolver competências que permitissem seu desenvolvimento pessoal e sua atuação no meio social. Porém, por mais mudanças que se fizessem no que se refere à infra-estrutura, à diminuição do número de alunos por

---

[25] Segundo Jussara HOFFMAN (*Avaliar para promover: as setas do caminho*, p.16), a avaliação classificatória é uma prática fundada na competição e no individualismo, no poder, na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores.

sala, ao apoio pedagógico, os educadores mostravam-se descontentes e desmotivados, pois precisavam aprovar alunos que, do seu ponto de vista, não detinham o mínimo de competências para avançar nos estudos[26].

Em meio a insatisfações e interpretações distorcidas, as escolas foram se modificando quanto à sistemática de avaliação. As notas foram substituídas por conceitos: NS – não satisfatório; S – satisfatório; PS – plenamente satisfatório, atribuídos ao aproveitamento dos alunos ao final de cada bimestre, mediante a avaliação feita pelos professores e discutida durante o Conselho de Classe. As observações eram registradas em fichas individuais, apontando os objetivos alcançados pelo aluno para freqüência na série seguinte e copiadas no Consolidado da Escola, livro onde eram registradas as sínteses bimestrais e finais, por intermédio dos conceitos. As retenções só ocorriam por faltas, mas após medidas legais (*busca ativa*[27] e compensação de ausência) tomadas pela escola para superá-las.

Em pesquisa realizada para a dissertação de mestrado na UNISANTOS, MOREIRA (2004) apurou que, até o final de 2001, o preenchimento do Consolidado possibilitava a constatação de que o aluno obtinha conceitos satisfatórios, sendo promovido à série seguinte, porém a apropriação do conhecimento era incompatível com a série acessada. Esta situação permitia

---

[26] Posturas desse tipo nos lembram a seguinte reflexão: "Ao observar a grande persistência de professores da educação básica para adotarem a proposta de organização de sua escola em ciclos, em lugar das séries, ocorre-me a presença de um componente que ultrapassa o âmbito de reação puramente individual, aproximando-se mais de um gesto de natureza grupal ou até mesmo 'profissional', numa conotação restrita desse termo, motivado pela idéia de uma ameaça de perda do controle, ou mesmo de poder sobre os alunos. [...] essa resistência à mudança da avaliação, como tem ocorrido em relação à chamada "promoção automática" [...] É a própria identidade do professor que se coloca em jogo com essas mudanças estruturais do sistema escolar [...]". (LÜDKE, 2002, p. 96)

[27] A *busca ativa* é o procedimento de procura do aluno, através de contato com a família por meio de telefonemas, telegrama, visita à residência, para conhecimento dos motivos de sua ausência na escola.

afirmar que o aluno apresentava defasagem de aprendizagem, provocando abismos maiores, na medida em que as dificuldades não eram sanadas. A promoção se justificava, assim, dentro do sistema de ciclos adotado pela Prefeitura Municipal de Santos. E, atendendo ao disposto na LDB, que sugere a recuperação paralela aos alunos com dificuldade de aprendizagem, esse problema seria sanado com o auxílio do Professor de Todos ou Auxiliar de Classe. Sua pesquisa numa escola também aponta um decréscimo acentuado no número de retidos, em função das políticas públicas adotadas, considerando apenas as reprovações por aproveitamento, e não pela freqüência. E, como conseqüência, pequena evasão escolar.

Situações como essas foram gerando inquietações e questionamentos por parte dos diferentes educadores que atuavam na rede municipal de Santos. Autores da área da Educação também vinham fazendo sérias críticas ao novo sistema implantado. Reconheciam-se suas possibilidades de avanço, quanto à proposta de avaliação formativa, mas reforçava-se a necessidade de formação continuada dos professores, para melhor compreensão de que não se trata simplesmente de manter o aluno no espaço escolar ou de uma promoção automática que acabava por manter ou até agravar o analfabetismo funcional.

O processo educacional proposto, além de não motivar os professores, estava gerando, também, falta de interesse e descaso por parte dos pais ou responsáveis, que atribuíam à Progressão Continuada as dificuldades dos filhos na leitura e na escrita, não aceitando que fossem automaticamente promovidos. Este desconforto também se devia ao fato de que a implementação na rede aconteceu sem uma prévia discussão com os envolvidos no processo, pais, alunos e professores, que precisaram se adaptar às novas diretrizes. Como se

tratava de mudança não apenas de aspectos formais, a proposta mereceria maior debate e fundamentação, principalmente aos professores.[28]

Toda essa insatisfação tomou força após a aplicação da avaliação externa pelo SAREMS, que concluiu que o percentual de alunos que chegam à 8ª série com defasagem de leitura, sem encadeamento lógico na produção escrita e na capacidade de resolver problemas nas diferentes disciplinas tornava-se cada vez maior. A questão do que se ensina e do que se aprende ficava relegada a um segundo plano e a preocupação predominante são os índices estatísticos dos alunos que concluem a educação escolarizada obrigatória.

Tais questionamentos extrapolaram o contexto das unidades escolares, chegando a gerar movimentos de pais e da comunidade em geral, com repercussão na mídia local, no sentido de pressionar os órgãos públicos, tanto o Conselho Municipal da Educação como a SEDUC, a tomar providências quanto ao fim da Progressão Continuada. Fato que acabou se efetivando.

### 3.1.2. A Progressão Avaliada

No ano de 2002, a SEDUC / Santos publica a Resolução 01/2002[29], que implanta o Regime de Progressão Avaliada, em substituição ao sistema de Progressão Continuada, em toda a rede municipal de ensino. A decisão se apóia

---

[28] A superação da idéia de avaliação como instrumento de poder, pelo seu caráter disciplinador e seletivo, não se consegue meramente por dispositivos legais. Como diz Celso dos S. VASCONCELLOS (*Progressão Continuada e Avaliação para além do desejo de reprovar e da imposição de aprovar*, p. 10-19): “O desafio *nuclear*, a nosso ver, é ajudar o professor a resgatar a compreensão de que seu papel fundamental é ensinar (no sentido radical de criar as condições para a efetiva aprendizagem e desenvolvimento de todos) e não medir / julgar / disciplinar / selecionar”.

[29] A Resolução nº 01/2002 dispõe sobre a reorganização e novas diretrizes para a rede municipal de ensino de Santos, publicada no Diário Oficial do dia 31 de janeiro de 2002. (ANEXO 6)

no Artigo 3º da LDB nº 9394/94, que prescreve garantia de padrão de qualidade ao ensino.

Os objetivos eram minimizar as conseqüências do processo de promoção automática, em atendimento às expectativas da comunidade, propondo um ensino de melhor qualidade.

A Resolução 01/02 considera a necessidade de implementar uma política educacional que contemple a qualidade em níveis de igualdade, com metas para o desenvolvimento global do aluno, e uma aprendizagem que propicie o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, intelectuais, motoras, éticas e estéticas, favorecendo a inserção na sociedade como cidadãos participativos, reflexivos e autônomos.

Como suporte teórico às novas diretrizes, a Seduc se reporta ao relatório da UNESCO para a educação do século XXI, organizado por Jacques Delors, que enfatiza os quatro pilares do conhecimento – aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver juntos. As idéias de Edgar Morin, descritas nos sete saberes, também foram citadas como referência para a mudança no sistema de avaliação, destacando-se alguns aspectos, como as cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão, os princípios do conhecimento pertinente, visando-se a enfrentar as incertezas, ensinar a condição humana, ensinar a compreensão e a ética do gênero (MORIN *apud* MOREIRA, 2004, p.69).

A estrutura do ensino volta a ser seriada, sendo o Ensino Fundamental composto de Ciclo I – 1ª a 4ª séries e Ciclo II – 5ª a 8ª séries, em regime de Progressão Avaliada. A organização passa a ser centrada nos conteúdos, predominando a preocupação com a seleção de conceitos, princípios, leis gerais

e não mais com ênfase aos contextos particulares, como unidade escolar, recursos humanos, necessidades e peculiaridades locais.

A avaliação do processo de aprendizagem fica, em parte, sob a responsabilidade do professor, na aplicação de, no mínimo, dois instrumentos diferentes de avaliação, e da SEDUC, responsável pela elaboração das Avaliações Institucionais Bimestrais.

O aproveitamento do aluno passa a ser registrado por meio de notas (0 a 10), considerando a média 6,0 para classificação para a série seguinte. Os alunos com rendimento abaixo da média são encaminhados à recuperação paralela, e o professor fica responsável pelo preenchimento de uma síntese descritiva, em seu diário de classe, dos conteúdos não assimilados por eles. Após a recuperação, o aluno é submetido a uma Avaliação Trimestral – também elaborada pela SEDUC – cuja nota, quando superior, substitui a anterior. Caso o aluno não atinja a nota 6,0 (seis), o Conselho de Classe aponta as dificuldades e propõe ações visando sua recuperação.

A SEDUC afirmava, por ocasião da apresentação da proposta, estar assegurando as condições básicas para a implementação do novo sistema, com a elaboração de um Plano de Curso, que foi organizado por níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos) e por componente curricular, contendo objetivos e conteúdos por séries. Previam-se, também: extensão da jornada de trabalho escolar; aumento do número de docentes; mecanismos de reforço e recuperação; suporte didático-pedagógico, incluindo o fornecimento de materiais aos alunos; capacitação dos docentes e participação efetiva dos pais.

Os professores recebem o Plano de Curso, editado pela SEDUC, com a programação mínima a ser desenvolvida no ano letivo, como subsídio à Progressão Avaliada.

Com essa nova proposta, o coordenador pedagógico assume o papel de multiplicador, favorecendo a discussão do plano de reuniões – RAP e RPS no interior das escolas, juntamente com o diretor.

Em todos os bimestres, é publicado no Diário Oficial o conteúdo a ser cumprido e, a partir do 2º semestre de 2003, a SEDUC envia às escolas cópias para serem distribuídas aos pais, com o objetivo de garantir o acompanhamento de seus filhos.

Segundo MOREIRA (2004), embora o discurso oficial afirme que a mudança almejada teve o apoio da comunidade e dos educadores, o que se interpretou é que o plano não foi elaborado no coletivo, sendo iniciativa dos gestores do sistema. Para a autora, a organização centralizadora caracteriza uma ideologia voltada à manutenção do sistema político, com tendências conservadoras.

A nova sistemática de Avaliação adotada em Santos, a Progressão Avaliada, se apresenta em oposição à concepção de escola que enfatiza a idéia da progressão e a organização do trabalho voltado à diversidade dos alunos e à aceitação de que estes trilham caminhos diversos de aprendizagem, em ritmos diferentes – idéia presente, em termos de discurso, na proposta estadual de Progressão Continuada, não concretizada na prática[30].

---

[30] "Tornar realidade escolas sem séries, com progressão, não é uma coisa simples, pois supõe um confronto com valores. A escola é colocada em xeque, seus integrantes necessariamente precisam enfrentar uma questão político-ideológica". (Sandra Maria Z. L. SOUZA, *Progressão escolar: implicações para a organização do trabalho escolar*, p. 20-22).

A mudança na avaliação atende à solicitação dos pais, que ainda valorizam a atribuição de notas, entendendo ser a melhor forma de avaliar o desempenho escolar de seus filhos. Os pais das crianças e dos jovens, em geral, estão na expectativa das notas de seus filhos. O importante é que tenham notas para serem aprovados, como destaca LUCKESI (1998, p.19).

Os professores, em depoimentos à pesquisa realizada por MOREIRA (2004), declararam suas dificuldades em estabelecer o mínimo de conteúdos exigidos no regime de progressão continuada e, muitas vezes, foram sobrecarregados com o excesso de conteúdos solicitados no plano de curso da progressão avaliada. Mas, percebeu-se que a metodologia, a participação e o empenho minimizaram as situações de conflito, propiciando mudanças gradativas. A mesma pesquisa também mostrou que 79% dos pais acreditavam que os filhos estavam mais motivados para ir à escola e que 83% afirmavam perceber maior dedicação ao estudo, após a nova dinâmica de avaliação.

No novo sistema, os pais passaram a comparecer mais à escola, especialmente no que se refere ao acompanhamento e fiscalização das avaliações realizadas, observando as dificuldades e apresentando sugestões à SEDUC. Porém, de acordo com MOREIRA (2004), essa abertura não trazia em seu bojo o proclamado espírito democrático do governo[31], mas pretendia, veladamente, dividir responsabilidades. Tanto é que, à medida que foi conquistando a participação dos pais e a contribuição de diferentes segmentos na

---

[31] O Prefeito, à época, era Beto Mansur, do PP (Partido Progressista), cuja plataforma para a Educação, na campanha para a re-eleição, em 2000, centrara-se no compromisso de romper com a Progressão Continuada, a orientação do governo estadual, do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira).

elaboração das avaliações, a SEDUC centralizou a responsabilidade pela elaboração da avaliação institucional, a avaliação externa.

A Progressão Avaliada, de acordo com o governo vigente na época, foi implantada com o intuito de criar dispositivos mais eficazes, dar mais estímulo à rede municipal, despertando nos alunos o desejo de aprender.

Mesmo assim, inicialmente, os professores discordaram da maneira como foram implantadas as novas diretrizes e questionavam a retenção. Porém, o problema foi minimizado com um cronograma bimestral contendo vários momentos de formação continuada para todos os envolvidos no processo educacional.

Em reportagem de A Tribuna[32], de 31 de julho de 2002, lê-se que

> houve uma melhora bastante tímida nos resultados da 2ª Avaliação Bimestral da Rede Municipal, com relação ao primeiro bimestre. Apesar dos percentuais serem baixos, houve melhora em todas as séries do ensino fundamental regular, com exceção da primeira, na qual 20,3% dos alunos tiveram notas inferiores a 6,0 no primeiro bimestre e 25,1 no segundo.

Ao final de um ano de implantação do sistema de Progressão Avaliada, a Secretaria de Educação (SEDUC) divulga, em abril de 2003, os resultados das avaliações institucionais de 2002: dos 20.016 estudantes de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental, 5.089 tiveram média abaixo de 6,0, o que é justificado como reflexo da Progressão Continuada, que desacostumou os alunos de passarem por este tipo de avaliação.

---

[32] *A Tribuna* é o jornal local, fundado em março de 1894, que circula diariamente e cobre toda a região da Baixada Santista.

Acreditar que notas ou conceitos possam por si só explicar o rendimento do aluno e justificar uma decisão de aprovação ou retenção, sem que sejam analisadas as condições oferecidas para promover a aprendizagem do aluno, a relevância deste resultado na continuidade de estudos e o próprio processo de ensino-aprendizagem, é reduzir as possibilidades de os professores tornarem-se detentores de maiores conhecimentos sobre aprendizagem[33].

Para a melhoria dos resultados, houve um trabalho de motivação de toda a comunidade escolar, incluindo os alunos, e especialmente, os professores, proporcionando capacitações e formação universitária, para que eles se sentissem estimulados a desenvolver melhor seu trabalho.

Já no segundo ano de adoção da Progressão Avaliada, a rede pública municipal de ensino registrou um total de 88,1% de alunos aprovados entre os 25 mil que requentavam o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Em 2003, apenas 11,9% não conseguiram, ao longo do ano, chegar à média 6,0, necessária à aprovação. Em 2002, o índice tinha sido de 25%.

Os resultados das avaliações e o resgate da participação dos pais na vida escolar de seus filhos somaram-se às questões referentes à infra-estrutura proporcionada pela implantação da Progressão Avaliada: fornecimento de uniformes e material escolar, melhoria na merenda, oferta de aulas de Informática e de Inglês, destinação de professores para projetos de alfabetização, recuperação paralela, plantão de dúvidas, entre outras medidas, contribuíram para a aceitação e a credibilidade no novo sistema de avaliação.

---

[33] “De nada adianta mudar a forma e conteúdo se a avaliação continuar sendo usada apenas para constatar e não para intervir a fim de mudar”. (Celso dos S. VASCONCELLOS, *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, p. 181).

Segundo MOREIRA (2004), o ponto conflitante da nova proposta recai sobre a avaliação institucional, por ser uniforme, elaborada por especialistas da Seduc, para todas as escolas da rede, independente da realidade onde a escola está inserida, baseando-se sempre em conteúdos pré-estabelecidos no início do bimestre[34].

No final do ano de 2005, já sob a administração de novo governo[35], é divulgado no Diário Oficial de Santos, em 31 de dezembro, o Parecer nº 004/05, do Conselho Municipal de Educação, que estabelece as orientações e diretrizes para elaboração do Regimento das Unidades Municipais de Educação, tendo em vista a implementação no art. 6º da Lei Federal 9394/1996 alterada pela lei Federal 11114/2005, que contempla o ensino fundamental de 9 anos, observando-se os eixos específicos de Gestão Democrática e Sistema de Avaliação Educacional.

A referida lei tem como objetivo oferecer a oportunidade de ampliar a qualidade de participação dos diferentes segmentos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, constituindo elementos para reflexão e transformação da prática escolar e assim, nortear o diagnóstico e propiciar subsídios para o aprimoramento da ação-reflexão, visando ao desenvolvimento da melhor qualidade da escola pública.

---

[34] Essa postura nos remete à visão de HOFFMANN (2006) sobre a aprendizagem: "a ênfase do professor à seqüência programática dos conteúdos ou à realização das atividades impede-os de ajustar o seu tempo de ensinar ao processo de conhecimento dos alunos". A autora cita Perrenoud (...), afirmando que "o professor precisa desistir do domínio da organização dos conhecimentos na mente do aluno [...] Não adianta antecipar respostas ou expor de forma acelerada e organizada o conteúdo para o aluno aprender. É preciso "aceitar a desordem, a incompletude, o aspecto aproximativo dos conhecimentos mobilizados como características inerentes à lógica da ação." (Jussara HOFFMANN, *Avaliar para promover – as setas do caminho*, p.42).

[35] Trata-se de João Paulo Tavares Papa, do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), que fora vice-prefeito na gestão anterior.

A organização do Ensino Fundamental, a partir de então passa a adotar a seguinte estrutura:

**Ensino Fundamental** – até 14 anos de idade;
**Anos iniciais** - de 6 a 10 anos de idade - Fase inicial
Ano inicial
1º ano
2º ano
Fase Complementar
3º ano
4º ano
**Anos finais** – de 11 a 14 anos de idade – Fase Final
5º ano
6º ano
7º ano
8º ano

Com base na deliberação nº 4, do Conselho Municipal de Educação, de 16/12/2005, que dispõe sobre orientações e diretrizes para elaboração de regimento das Unidades Municipais de Educação – UMEs – , o Conselho Municipal de Educação, de acordo com o disposto na Lei 11114/2005 estabelece, no artigo 25, os princípios do Sistema de Avaliação Educacional: a avaliação como "um dos elementos de reflexão e transformação da prática", voltada para o "aprimoramento da qualidade de ensino" (inciso I); a avaliação *interna*, organizada pela UME, e a *externa,* "pelos órgãos centrais da administração das diversas esferas e outros (fundações, universidades e instituições de reconhecimento)", incluindo "procedimentos de observações e registros contínuos" (inciso II) para o acompanhamento:

a) sistemático e contínuo do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com os objetivos e metas propostos;

b) do desempenho da direção, dos professores, dos alunos e dos demais funcionários nos diferentes momentos do processo educacional;

c) da participação efetiva da comunidade escolar nas mais diversas atividades propostas pela Unidade Municipal de Educação;

d) da execução do planejamento curricular.

Os artigos 26 a 48 (ver ANEXO 7) tratam, exaustivamente, de temas como: procedimentos (pedagógicos, administrativos e financeiros) de avaliação institucional – interna e externa; competências da UME (incluindo-se as do Conselho de Escola) e da SEDUC; objetivos, tipos e instrumentos de avaliação; orientações para análise dos resultados e elaboração e registro de sínteses; momentos de planejamento e replanejamento das atividades da UME; indicadores para a tomada de decisões no âmbito da UME e das demais esferas do sistema; periodicidade das avaliações, nas diferentes modalidades, bem como de reuniões "dos Conselhos de Classe e Ano, dos professores, alunos e pais para conhecimento, análise e reflexão sobre os procedimentos de ensino adotados e os resultados de aprendizagem alcançados" (art. 37, parágrafo único); escala para expressão dos resultados; período de apoio pedagógico; critérios para promoção e encaminhamento para atividades de retomada de aprendizagem.

Cabe destacar, desses artigos:

- a "forma contínua, cumulativa e sistemática" da avaliação da aprendizagem, "tendo como um dos seus objetivos o **diagnóstico** da situação de aprendizagem de cada aluno, **em relação à programação curricular prevista e desenvolvida"**. (Art. 32, grifos meus);

- os objetivos da avaliação interna do processo de ensino-aprendizagem[36];

---

[36] São eles (art.33):
I - diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades;

- o caráter processual da avaliação e seus instrumentos (art. 39, incisos I a V e art. 42, incisos I a III).

A política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos estabelece a inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória. Prevista na LDB, e em uma das metas para o Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE), a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos foi discutida pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) com as secretarias municipais e estaduais de educação, a partir de 2003.

Com o objetivo de auxiliar os sistemas de ensino e o professor que atua nesta nova série da educação fundamental, o MEC publicou uma obra elaborada por especialistas em educação de crianças desta faixa etária intitulada: Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. O documento é com posto por nove capítulos:

1) A infância e sua singularidade;
2) A infância na escola e na vida: uma relação fundamental;
3) O brincar como um modo de ser e estar no mundo;
4) As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola;
5) As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento;
6) Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica;

---

II - possibilitar que os alunos auto-avaliem sua aprendizagem;
III - orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades;
IV - fundamentar as decisões do Conselho de Classe / Ano quanto à necessidade de procedimentos paralelos ou intensivos de retomada da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos;
V- orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.

7) A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos organizadores;

8) Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.

9) Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade

No início do ano seguinte, em 6 de fevereiro de 2006, é sancionada a Lei n. 11.274, alterando “a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade”.

De acordo com o Artigo 5º da Lei n. 11.274/2006, “os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental”.

No que diz respeito à adequação dos estabelecimentos privados de ensino à nova Lei, estes devem seguir o mesmo prazo definido para os sistemas públicos, ou seja, até 2010, pois a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, Artigo 7º, inciso I, estabelece que o ensino seja livre à iniciativa privada desde que haja “cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino”. Enfim, o que se espera, de acordo com o relatório do programa de ampliação do ensino fundamental para nove anos elaborado pelo Ministério da Educação (MEC, 2004) é que “a ampliação em mais um ano de estudo deve produzir um salto na qualidade da educação: inclusão de todas as crianças de

seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos".

Com o objetivo de criar um espaço de discussão, onde os educadores pudessem formular questões e expor idéias sobre a implementação no ano seguinte (2006) do Ensino Fundamental de nove anos, a SEDUC / Santos organiza o 1º Fórum de Educação – 2005, com o tema *"Ensino Fundamental de 9 anos: Reflexões e perspectivas".* Na ocasião, algumas educadoras tiveram a oportunidade de expor concepções e diretrizes envolvendo a temática em questão, e também sobre a avaliação.

O Departamento de Planejamento já vinha realizando um trabalho com a participação de educadores da secretaria, arquitetos, engenheiros e outros profissionais comprometidos com o tratamento que seria dado a esses alunos, juntamente com a SEDUC.

Desde o início da implantação, houve mais uma vez uma expectativa por parte dos pais e educadores, e um certo desconforto entre os professores, especialmente aqueles que trabalhavam na Educação Infantil, visto que não poderiam assumir as classes do 1º ano, já que seus registros eram específicos para a Educação Infantil.

Os professores alfabetizadores, do Ensino Fundamental, interessados em ministrar aulas para os alunos de seis anos de idade, foram convidados a participar de cursos de capacitação, a fim de prepararem-se em termos de proposta curricular, metodologia e avaliação condizentes com a nova legislação.

Encontros com diretores foram realizados para apresentação da organização da nova proposta, levantamento da demanda para atendimento dos

alunos e visita às escolas para verificação da adequação dos espaços e/ou necessidade de sua ampliação.

O momento exigia reflexões acerca dos aspectos legais e estruturais, bem como sobre a infância, a criança, o papel do professor, a preocupação com o lúdico, o letramento, o planejamento de atividades didáticas apropriadas às características peculiares dos alunos, procedimentos metodológicos adequados para a implementação de um novo currículo e de formas mais abrangentes e menos excludentes de avaliação.[37]

No meu entender, o currículo, no início da escolarização, deve ser pensado de maneira totalizadora, pois se trata de um projeto educativo amplo, que refletirá todos os objetivos pretendidos na escolarização, em função das modificações que a escola, como instituição educativa, vem sofrendo nesse processo de reconstrução da própria sociedade. Projetar um novo currículo, no contexto do Ensino Fundamental de nove anos, significa falar de crianças em processo de aprendizagem das diferentes linguagens, não apenas da escrita e da fala, considerando-se as especificidades das suas formas de comunicação verbal, pré-verbal e não-verbal, características do desenvolvimento infantil[38].

---

[37] De acordo com parecer do MEC: "A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem". (MEC, 2004, p. 7).

[38] Ao se propor a construção de um currículo para educação básica, é necessário pensá-lo na sua totalidade, ou seja, ele deverá refletir um projeto de educação que "agrupe as diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade e as habilidades consideradas fundamentais". (J. G. SACRISTÁN, *Compreender e transformar o ensino*, p.55). Ou, nas palavras de SEVERINO (*Educação, sujeito e história,* p.88): "a educação tem compromisso inarredável com a inserção dos indivíduos na vida social, de modo a assegurar-lhes o usufruto dos bens que dela decorrem, fundamentais para sua humanização".

Com o Parecer CME 04/2005, as escolas teriam maior autonomia no que se refere à elaboração do currículo, à avaliação da aprendizagem e aos conteúdos e instrumentos de avaliação, mas com procedimentos internos e externos.

Como informado no capítulo anterior, ficou estabelecido um processo de avaliação contínua, cumulativa e sistemática, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, com registros por meio de sínteses bimestrais e finais em cada componente curricular, através de notas de zero a dez.

Com da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, cada UME adotou o regime de Avaliação Processual, ficando sob a responsabilidade dos professores, com orientação dos coordenadores pedagógicos e supervisores, as avaliações bimestrais. A Avaliação de Competências Básicas (ACB), que é uma avaliação complementar, após o resultado do 4º bimestre, e que tem como objetivo retomar a aprendizagem no ponto em que o aluno apresentou defasagem, dando-lhe condições de cursar o ano seguinte, também ficou a critério dos professores. A Avaliação Diagnóstica[39], utilizada para levantamento do nível de aprendizagem dos alunos, a ser aplicada no início de cada semestre, seria elaborada pela SEDUC.

O PAC – Período de Atividades Complementares – ficou instituído, com datas já previstas no calendário escolar, para a realização de atividades com vistas à retomada da aprendizagem, assim como um período de apoio

---

[39] A avaliação diagnóstica, como enfatiza Cipriano C. LUCKESI (*Avaliação da aprendizagem escolar*, p.81), "é um primeiro passo para a democratização do ensino, ou seja, a avaliação passa a ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar em seu processo de aprendizagem".

pedagógico, ao longo de cada bimestre, para a realização de estudos e atividades de reposição dos objetivos não alcançados durante processo.

Com o novo parecer, a retenção só acontece ao final de cada fase, ou seja, ao término do 3º ano, quando o aluno apresentar impossibilidade de prosseguir os estudos, ou na fase complementar, após o 5º ano, sendo sua permanência permitida na mesma fase, com o compromisso de um intenso trabalho de retomada da aprendizagem que dê ao aluno condições de prosseguimento nos estudos.

A Seduc procurava, de todas as maneiras, garantir aos professores e às UMEs autonomia[40] no desenvolvimento do trabalho pedagógico, atendendo às características e especificidades de cada uma delas, dando suporte teórico, subsídios para um trabalho efetivo, capacitação para todos os profissionais envolvidos, com o intuito de garantir a qualidade no ensino[41].

Frente às novas propostas, os professores mostravam-se mais satisfeitos e os pais, com maior credibilidade no ensino, pois tinham acesso, de forma mais "concreta" à aprendizagem de seus filhos[42].

---

[40] A autonomia do estabelecimento escolar supõe que todos os seus atores sintam-se responsáveis não apenas pelos resultados de seus alunos, mas também por seu próprio desenvolvimento profissional [..] Explicitando e confrontando seus pontos de vista, explorando novas vias pedagógicas, avaliando de forma contínua a progressão de seus alunos e verificando a pertinência e a coerência das abordagens escolhidas. (GATHER THURLER *apud* Philippe PERRENOUD et alii, *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*, p. 93).

[41] Pensar a escola e a construção de suas perspectivas educacionais requer o estabelecimento dos conceitos pelos quais se fundamentam as percepções de um projeto político-pedagógico, e as bases desse projeto devem se estabelecer sobre a visão de sociedade na qual se insere e, nele, os novos paradigmas educacionais. Dessa forma, a "educação adquire nova significação e passa a ser entendida como prática social e histórica. Esse processo envolve comportamentos, costumes, instituições, atividades culturais e organizações burocrático-administrativas". (Antônio Joaquim SEVERINO, *Educação, sujeito e história*, p. 72).

[42] Se a nota foi razoável ou ótima, os pais dão-se por satisfeitos, pois pressupõem que a nota traduz a aprendizagem correspondente, o que nem sempre é verdade. (Pedro V. MORETTO, *Prova – um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas*, p. 94).

Em 12 de abril de 2006, é publicado no Diário Oficial de Santos, a Deliberação CME 001/2006, que dispõe sobre alterações da Deliberação CME 004/2005. De acordo com o novo parecer, dentre os instrumentos utilizados, não constará mais a ACB, e os alunos terão oportunidade de retomar a aprendizagem de forma contínua e paralela, ao longo do período letivo, de forma intensiva, além dos períodos de atividades complementares.

Em todas as áreas de trabalho, o processo deve ser contínuo, com o aluno construindo significados, por intermédio de experiências vivenciadas, de forma criativa, dinâmica e encorajadora, permitindo que ele aprenda a aprender num processo coletivo de construção do conhecimento[43].

O Portfólio passa a ser um instrumento de avaliação obrigatório, implementado gradativamente em até três anos a partir da publicação da Deliberação.

Para melhor organização, no ano de 2007, a SEDUC repassa às escolas as Orientações Pedagógicas (ANEXO 8), com todas as diretrizes necessárias ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, dos procedimentos no que concerne à avaliação, assim como as orientações referentes à organização do Ensino Fundamental de nove anos, pois

> em 2007, ainda em fase de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, muitos caminhos já foram percorridos e muitos ainda teremos que trilhar para que possamos oferecer um trabalho em nossas escolas voltado,

[43] Um dos maiores desafios, do ponto de vista da prática pedagógica, é realizar um trabalho que tenha um significado relevante tanto para o professor quanto para o aluno. Neste ponto, a equipe escolar tem um campo de atuação da maior importância: ajudar os docentes a repensarem suas propostas, reverem as rotinas, romperem com o formalismo dos conteúdos preestabelecidos. (Celso dos S. VASCONCELLOS, *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, p.151)

> primordialmente, aos alunos e suas verdadeiras necessidades. (SEDUC, Orientações- 2007, p.7)

Dentre as orientações, estabelece que o PAC deverá ocorrer a qualquer momento, dentro de cada bimestre e/ou ao final deste, quando observadas pelo professor as dificuldades apresentadas pelos alunos, frente aos conteúdos propostos. Este período será destinado a todos os alunos e seus resultados deverão compor um registro no diário de classe, que poderá comprovar um salto qualitativo após o PAC, quando o aluno obtiver um melhor resultado, compondo, assim, a síntese bimestral. O professor deverá ter a clareza de quais conteúdos, competências e habilidades, serão retomados como essenciais e, com o auxílio do Coordenador Pedagógico, criar atividades diversificadas para ressignificar a aprendizagem e obter melhores resultados para todo o grupo.

Para o 1º ano, a ficha de Avaliação Bimestral se constitui em um roteiro de Avaliação, dividido por eixos, adequado ao ano de escolaridade segundo objetivos e conteúdos propostos, para melhor subsidiar o trabalho do professor e o desenvolvimento dos alunos da faixa etária de seis anos. Esse tipo de registro traduz parte da história de vida escolar das crianças, significando um acompanhamento dinâmico do seu processo de desenvolvimento e do reconhecimento de seus avanços, dificuldades e, principalmente, possibilidades, devendo ser compartilhado também com as famílias, periodicamente. O registro dos resultados alcançados pelos alunos, associados aos conceitos Sim (S), Parcialmente (P) e Não (N) – quanto ao atingimento dos objetivos –, corresponderão à análise do professor sobre o desenvolvimento de cada aluno, perante os conteúdos propostos em cada eixo. Esses conceitos deverão constar em papeletas, em forma de síntese, ao final de cada bimestre.

Reiterou-se a importância da continuidade dos estudos:

> Observadas as especificidades das crianças de seis anos, que adentravam mais cedo no Ensino Fundamental, seu desenvolvimento, a preocupação com o lúdico, o respeito às diferenças e, principalmente, o processo de letramento e a avaliação, após diversas discussões e estudo, percebemos a necessidade de suprimir as retenções dentro das fases inicial e complementar, havendo apenas ao final das mesmas, primando por um desenvolvimento mais integral para o nosso aluno. Apenas do 6º ao 9º anos, são observadas as retenções ao final de cada ano". (SEDUC, Orientações - 2007, p. 7).

Foram estabelecidas datas para as RAs – Reuniões de Avaliação, que deverão ser realizadas nos dias previstos no calendário e organizadas:

a) Com a garantia de 3 horas/aula para os alunos;

b) Com duração mínima de 3 horas, incluindo o horário de HTP;

c) Nas creches, com a divisão do grupo de educadores, em dias alternados, garantindo o atendimento, em período integral, dos alunos.

Coube à Equipe Técnica planejar essas reuniões de acordo com a realidade das UMEs e/ou orientações do DEPED – Departamento Pedagógico.

Em relação ao Conselho de Classe, devem ser considerados os artigos 106, 107 e 108 do Regimento Escolar de Ensino Fundamental e os artigos 12, 13, 14 e 15 do Parecer CME nº 004/05. O Conselho de Classe é presidido pelo Diretor e constituído pelo corpo docente e equipe pedagógica[44], e suas reuniões representam momentos de debate, previstos em calendário escolar, ao final de

---

[44] Art. 106 – O Conselho de Classe, presidido pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação será composto pelo Assistente de Direção, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional e docentes.
Parágrafo único – Esses profissionais serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem dos alunos matriculados mo ensino fundamental e educação profissional.

cada bimestre e do ano letivo, podendo “ser convocado, extraordinariamente, pelo Diretor da Unidade de Ensino, sempre que necessário” (Art. 108).

. Sua finalidade corresponde ao aprimoramento do processo de aprendizagem, considerando a avaliação processual tanto nos aspectos quantitativos como qualitativos. Suas competências, definidas no artigo 107, incluem: análise das características dos alunos e das classes, seu rendimento e crescimento; planejamento de ações que garantam a aprendizagem; proposição de encaminhamentos; elaboração de programas de compensação de ausências; deliberação sobre promoção e reclassificação de alunos e sobre recursos impetrados.

Nas reuniões do Conselho de Classe é discutido o sucesso, ou não, do aluno, porém compreendido como uma retomada de ações, as quais sustentarão e orientarão uma intervenção pedagógica em busca de um maior favorecimento da aprendizagem[45].

O resultado final desse debate é registrado em documento específico (Consolidado). A este documento, são anexadas as papeletas com os resultados da classe nos diversos componentes curriculares, registrando-se as causas do baixo rendimento e encaminhamentos necessários para melhorar os resultados apresentados:

- Papeletas bimestrais: Documento de registro de notas referentes à síntese das atividades do bimestre, preenchido pelo professor.

[45] Faz-se importante salientar o pensamento de Hoffmann (*Avaliar para promover: as setas do caminho*, p.27), com relação ao Conselho de Classe: “esses momentos precisam ser, urgentemente, repensados pelas escolas como espaços educativos dos professores na construção de uma proposta interdisciplinar, para a ampliação de suas perspectivas acerca dos diferentes jeitos de ser e aprender do educando na relação com outros educadores e com outros saberes. Só têm significado se forem constituídos com o propósito de aprofundar a análise epistemológica e didática do processo de aprendizagem dos alunos, de deliberar ações conjuntas que contribuam para o aprimoramento das ações futuras do corpo docente, dos alunos e de toda a escola”.

- Papeleta Final: Síntese Final - Síntese das notas obtidas pelo aluno nos quatro bimestres.

As Orientações Pedagógicas- vol. 1- 2007 ressaltam a importância da construção do Plano Escolar / Proposta Pedagógica de maneira coletiva, no qual estarão representadas as necessidades, as conquistas e as metas para o ano letivo, conforme a visão de todos os segmentos (equipe técnica, corpo docente e discente, funcionários e comunidade).

A Proposta Pedagógica pode ser entendida como um importante caminho para a construção da identidade da instituição. Ao propor ações que dêem respostas às necessidades e aos anseios da comunidade escolar, define-se o perfil, a marca da unidade escolar. O ponto de partida do projeto deve ser o desejo de mudança, de aperfeiçoamento e de transformação. O Projeto deve expressar de maneira simples as opções, os compromissos, a visão de mundo e as tarefas assumidas pelo grupo[46].

A SEDUC também reforça, através das capacitações e de subsídios teóricos, sua proposta pedagógica baseada no sociointeracionismo. (ANEXO 9).

Segundo a SEDUC, as políticas públicas para a educação no Brasil têm demonstrado preocupações sobre o papel da escola e o que ela tem feito com seus alunos, sobre como trabalhar com esta realidade e como conseguir resultados mais satisfatórios. Das tendências atuais, a que mais parece colaborar para essa reflexão é a psicologia sócio-histórica e, dentro dela, as práticas

---

[46] O Projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima onde os professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos. De certa forma, é o Projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização, e através disto permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade, e mesmo com os órgãos dirigentes. (Celso dos S. VASCONCELLOS, *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, p.21).

sociointeracionistas são as que acenam para caminhos diferentes daqueles propostos pela escola mais tradicional.

As interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem pensar em um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais.

Na proposta apresentada pela secretaria, concebendo a escola como o lugar onde ocorrem a apropriação e a sistematização do conhecimento, essas interações são vistas no contexto do processo de ensino-aprendizagem. O professor é o articulador dos conhecimentos e todos se tornam parceiros de um dinâmico processo de construção. E os alunos, quando motivados, envolvem-se nas discussões, sentem-se estimulados e querem participar. A sala de aula é um laboratório, no qual o processo discursivo ocorre pelas negociações e conflitos apresentados aos alunos de maneira problematizadora. A escola torna-se, assim, um ambiente privilegiado para fornecer o suporte necessário a ricas e profundas interações com o conhecimento socialmente elaborado.

Se esta não é a escola que se vê, pelo menos é a que se espera, em termos de proposta pedagógica para toda a rede.

Após análise e verificação das alterações necessárias, para preservação de informações específicas, as propostas pedagógicas das Unidades Municipais foram publicadas no site da Prefeitura Municipal de Santos (DEPED on-line), tendo em vista a divulgação à comunidade escolar.

No início do ano de 2008, no período de planejamento, houve uma retomada, junto às equipes técnicas, da avaliação da proposta apresentada ao

final do ano de 2007, tendo em vista a participação de todos os profissionais na elaboração da proposta pedagógica.

Para um melhor acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, uma das medidas é o registro eletrônico do desempenho pedagógico e da freqüência dos alunos no Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGES (conforme Portaria nº 43, de 14 de março de 2008). A SEDUC, por meio do DEPED, convoca a Equipe Técnica das Unidades Municipais de Educação, sendo 02 (dois) componentes por período, 02 (dois) professores multiplicadores de cada UME e 02 (dois) professores multiplicadores da Educação de Jovens e Adultos, para a formação sobre o registro eletrônico dos resultados bimestrais e anuais, por meio do SIGES.

A medida tem como objetivos estabelecer procedimentos padronizados para o registro eletrônico do desempenho pedagógico e freqüência dos alunos da Rede Municipal de Ensino, assim como possibilitar a verificação e análise dos resultados por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Esse procedimento permitirá ao corpo docente e aos gestores indicarem redirecionamentos e ações que propiciem o atendimento às dificuldades apresentadas pelos alunos, visando seu pleno desenvolvimento pedagógico.

Nessa nova proposta da Rede Municipal de Educação de Santos, evidencia-se, mais uma vez, o papel do coordenador pedagógico, que ficará responsável, juntamente com o setor administrativo (assistente de direção), pela verificação da correta digitação dos resultados e cumprimento dos prazos estabelecidos.

Sua função também se torna relevante enquanto mediador e orientador, junto aos professores, na busca de ações que possam contribuir de maneira efetiva para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

## 3.2. As escolas municipais de Santos na avaliação federal

No ano de 2005, 29 escolas municipais de Santos participaram da **Prova Brasil.** Os resultados foram tabulados pelo Grupo de Pesquisa ao qual pertenço e constam da Tabela 4. Observa-se que todas as escolas obtiveram aprovação igual ou superior a 80%, tanto na 4ª quanto na 8ª série.

**Tabela 4 - Resultado da Prova Brasil aplicada, no mês de novembro de 2005, em 29 escolas do Município de Santos – SP**

| Região | Bairro /Escola | Al Partic. 2005 | Indicadores Educacionais – 2005 (%) Apr. | Repr | Aband . | Méd h/a | Doc C S | Dist I/S |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Zona Leste** | **Aparecida** | | | | | | | |
| | **1. UME LO** | | | | | | | |
| | 4ª Série | 134 | 93,6 | 5,9 | 0,5 | 4,8 | 87,5 | 10,7 |
| | 8ª Série | 95 | (#) | (#) | (#) | 4,8 | 100 | 1,9 |
| | **Belmiro** (V.) | | | | | | | |
| | **2. UME EMR** | | | | | | | |
| | 4ª Série | 156 | 92,1 | 7,9 | 0 | 4,8 | 88,2 | 15 |
| | **Boqueirão** | | | | | | | |
| | **3. UME ADS** | | | | | | | |
| | 4ª Série | 98 | 97,8 | 2,2 | 0 | 4,8 | 82,6 | 8,2 |
| | **Campo Grande** | | | | | | | |
| | **4. UME ASS** | | | | | | | |
| | 8ª Série | 65 | 97,4 | 1,3 | 1,3 | 4,8 | 100 | 40,9 |
| | **5. UME BRB** | | | | | | | |
| | 4ª Série | 104 | 94,6 | 5,4 | 0 | 4,8 | 82,1 | 11,2 |
| | **6. UME DB** | | | | | | | |
| | 4ª Série | 80 | 91,3 | 8,7 | 0 | 4,8 | 100 | 14,1 |
| | **7. UME OB** | | | | | | | |
| | 4ª Série | 159 | 91,9 | 7,5 | 0,6 | 4,8 | 88,9 | 12,7 |
| | **Embaré** | | | | | | | |
| | **8. UME CS** | | | | | | | |
| | 4ª Série | 107 | 90 | 9,3 | 0,7 | 4,8 | 100 | 6,7 |
| | 8ª Série | 105 | 93,7 | 6,3 | 0 | 4,8 | 100 | 9,3 |
| | **9. UME FF** | | | | | | | |
| | 4ª Série | 65 | 100 | 0 | 0 | 4,8 | 100 | 2,9 |
| | 8ª Série | 56 | 94,4 | 5,6 | 0 | 4,8 | 100 | 17,9 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Encruzilhada**<br>**10. UME GL**<br>4º Série | 96 | 87,1 | 11,9 | 1 | 4,8 | 93,8 | 10,5 |
| | **Estuário**<br>**11. UME AI**<br>4º Série | 107 | 91,2 | 8 | 0,8 | 4,8 | 96,4 | 14,3 |
| | **Gonzaga**<br>**12. UME EL**<br>4º Série<br>8º Série | 50<br>50 | 92,6<br>90 | 7,4<br>6,4 | 0<br>3,6 | 4,8<br>4,8 | 100<br>100 | 18,3<br>17,4 |
| | **Ponta da Praia**<br>**13. UME MLAS**<br>4º Série<br>**14. UME P II**<br>4º Série<br>8º Série | 53<br><br>94<br>28 | 97,1<br><br>89,4<br>86,7 | 2,9<br><br>9,9<br>11,4 | 0<br><br>0,7<br>1,9 | 4,8<br><br>4,8<br>4,8 | 77,3<br><br>73,3<br>100 | 6,3<br><br>11,3<br>28,1 |
| **Zona Noroeste** | **Castelo** (Jd.)**. 1**<br>**5.UME LN**<br>4ª Série<br>**16. UME MLBB**<br>4ª Série | 182<br><br>112 | 96,6<br><br>98 | 2,3<br><br>2 | 1,1<br><br>0 | 4,8<br><br>4,8 | 72,1<br><br>85,7 | 7<br><br>2,2 |
| | **Chico de Paula**<br>**17. CEMEI OJ**<br>4ª Série<br>8ª Série | 4<br>34 | (#)<br>(#) | (#)<br>(#) | (#)<br>(#) | 4,8<br>4,8 | 50<br>100 | 26,8<br>40,9 |
| | **Piratininga** (Jd.)<br>**18. UME JCSS**<br>4º Série | 42 | 81,5 | 18,5 | 0 | 4,8 | 100 | 20 |
| | **Rádio Clube** (Jd.)<br>**19. UME PC**<br>4º Série | 176 | 88,2 | 11,1 | 0,7 | 4,8 | 72,7 | 19 |
| | **Santa Maria** (Jd.)<br>**20. UME W A**<br>4º Série | 128 | 90,4 | 9,6 | 0 | 4,8 | 80,8 | 7 |
| | **São Jorge** (V.)<br>**21. UME FC**<br>4º Série<br>**São Manoel** (Jd.)<br>**22. UME JCA**<br>4º Série<br>8º Série | 183<br><br>46<br>19 | 85,5<br><br>87,1<br>80,6 | 13,4<br><br>12,9<br>19,4 | 1,1<br><br>0<br>0 | 4,8<br><br>4,8<br>4,8 | 100<br><br>84,6<br>100 | 14,7<br><br>17,3<br>31,6 |
| **Centro** | **Nova** (V.)<br>**23. UME APV**<br>4º Série<br>**24. UME DC**<br>4º Série | 87<br><br>79 | 87,4<br><br>93,5 | 10,8<br><br>5,6 | 1,8<br><br>0,9 | 4,8<br><br>4,8 | 91,3<br><br>90,5 | 23<br><br>16,5 |
| | **Saboó**<br>**25. UME VOF**<br>4º Série<br>8º Série | 119<br>63 | 88,6<br>86,8 | 11,4<br>8,3 | 0<br>4,9 | 4,8<br>4,8 | 100<br>100 | 17,8<br>19,4 |
| | **Valongo**<br>**26. UME MAA**<br>4º Série<br>8º Série | 61<br>41 | 80,6<br>86,2 | 16,5<br>12,3 | 2,9<br>1,5 | 4,8<br>4,8 | 66,7<br>100 | 25,7<br>21,4 |
| **Morros** | **José Menino**<br>**27. UME JGI**<br>4º Série<br>8º Série | 47<br>36 | 93,9<br>100 | 6,1<br>0 | 0<br>0 | 4,8<br>4,8 | 83,3<br>100 | 16,7<br>12,8 |
| | **Progresso** (V.)<br>**28. UME TJSP** | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 4º Série | 196 | 88,3 | 11,7 | 0 | 4,8 | 85,2 | 15,5 |
| **Área Continental** | **Caruara**<br>**29. UME JRSC**<br>4ª Série<br>8ª Série | <br><br>37<br>31 | <br><br>86,2<br>92,9 | <br><br>13,8<br>0 | <br><br>0<br>7,1 | <br><br>4,8<br>4,8 | <br><br>100<br>100 | <br><br>20,4<br>31,6 |

Fonte: INEP: http://provabrasil.inep.gov.br/ver.php Acesso em: 22 de outubro de 2007.

Legenda: Al. Partic = Alunos Participantes (que fizeram a prova)
Apr. = Aprovação; Repr. = Reprovação; Aband. = Abandono; Méd. h/a = Média hora/aula;
Doc. C S = Docentes com Curso Superior; Dist. I/S = Distorção Idade/Série
UME = Unidade Municipal de Educação (com iniciais dos respectivos nomes);
(#) Dados não fornecidos.

Em análise geral, apesar dos bons índices de aprovação, é preciso considerar que, em algumas das escolas, o número de participantes é bem reduzido. É possível que a avaliação interna apresente resultados diferentes. De qualquer modo, os dados indicam a necessidade de análise mais criteriosa em cada uma das escolas, levantamento dos pontos positivos e negativos da prova, suas condições de aplicação e verificação da necessidade de retomada do processo ensino-aprendizagem, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Quanto às escolas selecionadas para minha pesquisa[47], foi significativo o número de alunos participantes, assim como o índice de aprovação. Entretanto, em duas delas, a avaliação interna acusa índice de reprovação acima 10%. (conforme quadros, no ANEXO 10).

Vale registrar que, embora a Prova Brasil já tenha sido aplicada em 2007, até a finalização do presente trabalho, em junho de 2008, a página do MEC só havia publicado os resultados referentes ao ano de 2005.

Já a **Provinha Brasil**, foi aplicada, na Rede Municipal de Santos, neste ano de 2008, no mês de abril, nas classes de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, seguindo orientações da SEDUC. Não teremos condições, nessa

[47] Em razão do compromisso de manter o sigilo das informações, não identifico, na tabela, a posição das escolas selecionadas, para as quais foram atribuídos códigos, como descrevo no Capítulo 4.

pesquisa, de ilustrar os resultados atingidos, redirecionamentos e ações propostas pelas escolas. Mas fica a expectativa de que realmente não se limite a uma simples aplicação de provas, com o intuito de verificar resultados.

Cabe aqui, refletir, com Perrenoud:

> Em grande medida, o fracasso escolar nasce daquilo que Bourdieu chama de “indiferença às diferenças”. A escola trata todos os alunos como iguais em direitos e deveres, embora apresente grandes desigualdades no que se refere a um ensino padrão. Alguns já sabem ler quando chegam à escola, outros não têm nem idéia do que se trata e precisarão pelo menos de três anos para aprender. (PERRENOUD, 2002, p. 43).

Espera-se que os resultados da avaliação realmente mobilizem os educadores, de acordo com suas possibilidades e necessidades, a planejarem e fundamentarem suas ações, refletirem e avaliarem sobre as contribuições e limites da ação pedagógica, propiciando, desta forma, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que alcancem níveis mais satisfatórios de alfabetização e letramento do que aqueles apresentados atualmente nas escolas do país.

Com base na legislação consultada, tanto no que se refere às prescrições em âmbito nacional, como à específica da rede municipal, percebe-se que há uma dicotomia nas orientações referentes à avaliação.

No Regimento Escolar das Unidades Municipais, a predominância é de uma avaliação qualitativa, contínua, com a utilização de instrumentos diversificados, e que leve em consideração todo o processo de aprendizagem do aluno, e não somente o resultado apresentado ao final de uma etapa. Nessa perspectiva, a avaliação, de maneira geral, também deve ter como objetivo não somente detectar o rendimento do aluno, mas também servir de base para uma

análise da prática do próprio professor, com o objetivo de ajustar ou redirecionar o processo de aprendizagem, garantindo uma melhor qualidade no ensino.

Ao mesmo tempo em que as orientações vão de encontro a uma avaliação formativa, contínua, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, determina um período para a avaliação interna, incluindo avaliação bimestral e período de atividades complementares.

Levando- se em consideração que o aluno é um ser em construção e que a avaliação deve ser uma prática contínua e não apenas ao final de um período, vale citar, como parada para reflexão da relação teoria/ prática, a observação de LUCKESI (2000, p. 34-35):

> O ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim, como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento da avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da avaliação é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. (p. 34-35).

E como se processa, na prática, nas unidades de educação, a avaliação da aprendizagem? Como os educadores envolvidos nesse processo, incluindo professores e coordenadores pedagógicos, analisam as avaliações e redirecionam o processo pedagógico face aos resultados obtidos?

Após análise das entrevistas com coordenadores pedagógicos e professores sobre questões referentes à avaliação, e considerando estudo e análise de diferentes concepções teóricas, levantei alguns elementos para relacionar esses três aspectos – legislação / teoria / prática – e responder a

algumas das indagações que tanto inquietam professores, coordenadores e educadores em geral, no que se refere à avaliação da aprendizagem. É disto que tratará o próximo capítulo.

# Capítulo 4

# AVALIAÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PESQUISADAS

## 4.1. Seleção das escolas

Foram selecionadas quatro escolas de Ensino Fundamental, que integram a Rede Municipal de Santos, escolhidas por situarem-se em regiões mais carentes nos aspectos econômico e sócio-cultural, cujo público é composto, na sua grande maioria, de famílias de baixa renda e com pouco acesso a bens e serviços básicos.

A caracterização das escolas foi feita pelos próprios coordenadores entrevistados, por meio do preenchimento da "Ficha para caracterização das Unidades Escolares" (ANEXO 11), elaborada pelo Grupo de Pesquisa ao qual pertenço, sob a supervisão e orientação da Profª Drª Nereide Saviani.

Quadro 1 – Escolas pesquisadas - caracterização

| **ESCOLA** | **NÍVEIS DE ENSINO** | **TURNOS** |
|---|---|---|
| Escola 1 | Fundamental 1 – 1º ao 5º ano e EJA – Ciclo II | Manhã/tarde/noite |
| Escola 2 | Fundamental 1 – 1º ao 5º ano | Manhã e tarde |
| Escola 3 | Fundamental 1 – 1º ao 5º ano e EJA – Ciclo I e II | Manhã/ tarde/ noite |
| Escola 4 | Fundamental 1 – 1º ao 9º ano e EJA – Ciclo I e II | Manhã/ tarde/ noite |

## 4.2. As Entrevistas

Tendo em vista o tema central da pesquisa – o papel do coordenador pedagógico nas questões da avaliação – utilizei, inicialmente, do recurso de entrevista semi-estruturada para obter informações dos próprios coordenadores sobre sua formação, tempo de atuação no cargo e experiências anteriores e respostas a questões sobre as funções do cargo, sua relação com a avaliação e até que ponto eles têm ou não influência na elaboração, análise e redirecionamento dos resultados das avaliações realizadas nas escolas em que atuam. Para a sistematização das respostas, elaborei os quadros constantes do ANEXO 12.

Iniciei por entrevistar coordenadores pedagógicos que atuam junto a professores da etapa inicial do Ensino Fundamental, mas depois considerei relevante entrevistar professoras dessas mesmas escolas[48], com o intuito de verificar como percebem o trabalho do coordenador e qual a sua relação com o corpo docente e, também, levantar informações sobre como desenvolvem seu trabalho em sala de aula, o que pensam com relação à avaliação e como ela se processa. Foram selecionadas duas professoras de cada escola, indicadas pelos respectivos coordenadores pedagógicos.

O encontro com os coordenadores pedagógicos transcorreu por meio de entrevista semi-estruturada, cujo roteiro (ANEXO 13) constou de questões referentes à formação dos profissionais e atuação no cargo, experiências

---

[48]Meu plano inicial era ater-me às entrevistas com coordenadores. Porém, a análise do material coletado apontou a necessidade de obter mais informações sobre questões de desenvolvimento da avaliação, daí a decisão de retornar às escolas, para contatos com docentes. Neste segundo momento, constatei que numa das escolas houve mudança de coordenador pedagógico, razão pela qual constam duas entrevistas de coordenadores dessa escola.

anteriores e questões referentes à concepção de avaliação por parte dos coordenadores, sua influência (ou não) nos procedimentos de avaliação, a atuação (ou não) em atividades de formação dos professores, a relação entre coordenador (a) / professor (a) frente às mediações feitas e/ou propostas, o redirecionamento pedagógico frente aos resultados obtidos nas avaliações, se e como ocorre a análise dos resultados das avaliações na escola, a participação da escola na Prova Brasil/2007, assim como aspectos relacionados à estrutura física e organizacional do estabelecimento de ensino em que os coordenadores atuam.

Somente duas coordenadoras concordaram em gravar a entrevista e seus depoimentos foram transcritos. Os demais preferiram escrever de próprio punho as respostas do roteiro, o que foi atendido sem nenhuma restrição, visto que a intenção era proporcionar um momento de tranqüilidade, troca de experiências, sem cunho de “interrogatório”.

Quanto às professoras, todas demonstraram interesse em responder aos questionamentos de próprio punho, o que foi respeitado. As informações gerais foram registradas na Ficha para Caracterização dos Professores, elaborada por meu grupo de pesquisa (ANEXO 14). O roteiro de questões (ANEXO 15) contempla aspectos como: desenvolvimento do conteúdo; noção de avaliação e do que ela representa na prática do professor; relação da avaliação com o processo de construção do conhecimento pelo aluno; procedimentos e critérios para elaboração e realização da avaliação; grau de autonomia do professor nessa elaboração e tipo de interferência da escola e de instâncias superiores nesse processo; procedimentos para análise de resultados e redirecionamento do trabalho pedagógico; espaços para estudo, reflexão e orientação sobre questões de avaliação (promovidos pela própria escola e outros órgãos / setores); posição

do professor sobre os sistemas de avaliação. Também nesse caso, a sistematização das respostas foi registrada em quadros, conforme ANEXO 16.

Por questões de sigilo e ética profissional, não são informados os nomes (e endereços) das escolas visitadas e dos sujeitos entrevistados, cuja identificação, para efeito deste trabalho, se dá por meio de códigos (conforme Quadro 1), com números e letras atribuídos segundo a ordem pela qual se deram as visitas e as entrevistas.

Quadro 2 – Identificação das Escolas (códigos)

| Escolas | Código da Escola | Códigos dos Coord. Pedagógicos | Códigos dos Professores |
|---|---|---|---|
| 1ª Escola | ESC 1 | CP 1<br>CP 1A | P 1 A<br>P 1 B |
| 2ª Escola | ESC 2 | CP 2 | P 2 A<br>P 2 B |
| 3ª Escola | ESC 3 | CP 3 | P 3 A<br>P 3 B |
| 4ª Escola | ESC 4 | CP 4 | P 4 A<br>P 4 B |

### 4.2.1. O que dizem os Coordenadores Pedagógicos

Nas entrevistas com os coordenadores pedagógicos, a preocupação inicial foi levantar aspectos referentes à própria função, ou seja, quais as atribuições inerentes à coordenação, de acordo com o ponto de vista de cada um deles.

Quanto à atuação em coordenação pedagógica, percebe-se que os coordenadores entrevistados têm pouco tempo de experiência no cargo e todos já ministraram aulas no Ensino Fundamental. Também se constata entre eles uma

formação não só no curso de Pedagogia, mas em Licenciaturas, fatores que talvez contribuam para um maior suporte aos professores de 1º ao 5º ano, em suas dificuldades com as diferentes disciplinas, já que são professores polivalentes, na sua grande maioria, sem uma formação específica.

Nas respostas às questões sobre as funções do coordenador, a participação em cursos e leituras sobre o tema Avaliação, o desenvolvimento das reuniões pedagógicas, a formação continuada dos professores e a atuação no processo de avaliação, observei que são várias as suas funções na rotina escolar. Entretanto, todos priorizam o acompanhamento das práticas pedagógicas junto aos professores e a intervenção com sugestões, sempre que procedente, tentando suprir as necessidades do trabalho em sala de aula.

Também demonstram interesse por capacitações envolvendo o tema Avaliação, porém não especificam detalhes a esse respeito, com exceção do CP 1A e da CP 2, que relatam sua participação em cursos de capacitação e outros, promovidos pela própria Rede Municipal, além de leituras sobre o tema.

Ainda no que se refere à formação continuada, os coordenadores demonstraram preocupação em tornar as reuniões semanais, momentos não somente para recados e informes (o que parece às vezes não ser possível, como se percebe na fala do CP 1A), mas para reflexões e estudos, troca de experiências, socialização dos cursos e palestras, e também para discussões a respeito da avaliação.

No que concerne à participação do coordenador na avaliação, depreende-se, dos depoimentos, que há pouca influência na elaboração de propostas de avaliação, visto que ficam mais a critério dos próprios professores. De maneira

geral, os coordenadores preferem dar mais autonomia aos professores na elaboração das atividades avaliativas, dedicando-se somente a orientações e suporte, e não oferecendo modelos prontos. Outros atuam somente nas questões de formatação e organização estrutural da avaliação, sem interferir na análise dos conteúdos, propostas e instrumentos selecionados.

Ao responder as questões sobre noção de avaliação, procedimentos e períodos de sua realização na escola, atuação do CP, análise dos resultados e redirecionamento pedagógico a partir deles, os coordenadores entrevistados dizem acreditar que a avaliação tem função diagnóstica e não deve ser aplicada para análise quantitativa da aprendizagem ou como instrumento de punição, e sim, como instrumento para análise do que foi desenvolvido e assimilado pelos alunos, dos seus avanços e dificuldades. É uma forma de rever o que foi trabalhado, nortear as ações do professor e os redirecionamentos necessários.

Por mais que se acredite numa avaliação contínua, como processo, a prática mostra que a avaliação ainda é feita em períodos determinados, normalmente ao final dos bimestres, utilizando-se instrumentos restritos, que na grande maioria restringem-se a “provas escritas”. Entretanto, houve evolução quanto à autonomia concedida à escola e, especialmente aos professores, no sentido de elaborarem as avaliações de acordo a realidade de cada escola e do desenvolvimento de seus alunos, visto que não há modelos prontos enviados pela Secretaria de Educação, com exceção da Avaliação diagnóstica.

Os coordenadores relataram sua atuação quanto à análise dos resultados das avaliações, que costumam acontecer em reuniões específicas, que fazem parte do calendário escolar. Em se tratando de início de ano, as atenções voltaram-se mais às avaliações diagnósticas aplicadas, discussão e análise dos

resultados apresentados. De acordo com os entrevistados, o papel do coordenador pedagógico é propiciar condições para a reflexão sobre esses resultados, apresentar sugestões e caminhos que possam contribuir para a melhoria da aprendizagem e evolução do aluno. Esse trabalho se dá em parceria, não somente com o professor, mas também com o orientador educacional (OE), o qual se volta mais para as questões relativas ao desenvolvimento do aluno e a compreensão de suas dificuldades, enquanto o CP se dedica às questões pedagógicas, isto é, as que dizem respeito às medidas que o professor deve tomar para superar os problemas detectados. Percebe-se, inclusive, a preocupação em valorizar o trabalho do professor. Os redirecionamentos frente à análise dos resultados são feitos em parceria entre Professor, CP e OE, não somente nas Reuniões de Avaliação, mas durante todo o ano, incluindo replanejamento do conteúdo, das atividades e dos instrumentos de avaliação. Também são feitos os encaminhamentos necessários para outros setores ou profissionais.

No que se refere aos sistemas de avaliação, perguntei a opinião sobre mudanças que eles ocasionaram, a participação da escola na Prova Brasil, a maneira pela qual os resultados foram avaliados e suas repercussões junto aos alunos. Constatei que as quatro escolas selecionadas para a pesquisa participaram da Prova Brasil em 2007, mas não houve nenhum trabalho específico com os alunos porque os resultados só seriam divulgados no mês de agosto de 2008.

Frente ao material coletado e análise dos roteiros das entrevistas, percebe-se por parte dos coordenadores pedagógicos a preocupação com as questões da formação continuada dos professores.

Enfatiza-se, por exemplo, a “socialização”, na unidade escolar, daquilo a que se teve acesso em atividades de capacitação promovidas pela SEDUC:

> Algumas das RAPs (Reuniões de Aperfeiçoamento Pedagógico), que acontecem semanalmente, são utilizadas para socialização de palestras e cursos que os professores ou a própria equipe técnica tenham participado, visto que são propostos muitos cursos de capacitação pela SEDUC durante o ano. (CP 1A).

Porém, tal prática pode ficar comprometida, a depender do envolvimento e do aproveitamento daqueles que participam das atividades de formação:

> Inclusive, agora a grande queixa dos professores é a falta de formação, de cursos de formação. A SEDUC só propicia para um professor de cada escola, para depois socializar com os demais. E eu, até em reunião, questionei essa “socialização”, porque tem que estar mandando aquele professor que não trabalha bem, que tem dificuldade, mas geralmente, eles não querem ir [...] Eu acho que tem que ir quem está disposto porque envolve também os outros que ficam aqui. (CP 3)

Há quem se preocupe em auxiliar os docentes na busca da própria formação[49], dizendo caber ao coordenador “promover ações que sensibilizem os docentes quanto à necessidade de participar de formações e / ou leituras técnico-pedagógicas”. (CP 4). Ou, ainda, para atingir as finalidades da educação escolar:

---

[49] O professor também deve ter consciência da necessidade se sua própria formação, buscando recursos e subsídios para que isso ocorra, administrando-a continuamente: “Saber administrar sua formação contínua, hoje, é administrar bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo [...] saber explicitar as próprias práticas, estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; acolher a formação dos colegas e participar dela”. (Philippe PERRENOUD, *Dez novas competências para ensinar*, p. 158).

> Por exercer uma profissão muito dinâmica, cheia de prazos, avisos e solicitações, o coordenador não pode perder de vista a importante tarefa de proporcionar capacitação ao corpo docente, auxiliando os professores para o fim maior da escola que é o de preparar a futura sociedade. (CP 1 A).

Esses depoimentos reportam-se ao Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação, mais especificamente o Artigo 15, que faz referência às atribuições conjuntas do Coordenador Pedagógico e do Orientador Educacional, onde se lê: "garantir que as reuniões de aperfeiçoamento profissional sejam destinadas a estudo, discussão e propostas de âmbito pedagógico". (Inciso VII).

E também à Lei 93949/96, que em seu Artigo 67, Inciso II, cria alguns redirecionamentos promissores voltados tanto para a melhoria da formação como para o "aperfeiçoamento profissional continuado". E o Inciso V do mesmo artigo, que estabelece "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho"[50]. Há concordância de que o CP, assim como o professor, deve estar em formação permanente, num processo de reflexão conjunta com os professores sobre a sua prática[51].

Nas respostas aos questionamentos feitos aos coordenadores, quanto aos seus momentos de formação, envolvendo participação em cursos e leituras, especialmente com referência à temática Avaliação, todos se mostraram

---

[50] O profissional que não estuda sempre não é profissional sério da educação [..] A formação continuada do professor deve fazer parte integrante dos sistemas de ensino. Não podem restringir-se a cursinhos periódicos de reciclagem ou participação em eventos promovidos pelas secretarias. (Moacir GADOTTI, *Perspectivas atuais da educação*, p. 86).

[51] O coordenador vai se formando à medida que participa da reflexão sobre a prática, busca cursos de aperfeiçoamento, troca experiências, sendo que pode aprender o saber específico de cada disciplina nas relações que estabelece com os professores, da mesma forma que pode também dar sua contribuição na formação dos professores. (Celso dos S. VASCONCELLOS, *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, p. 116).

comprometidos com esse processo, e dois deles especificaram esse envolvimento:

> “Não há como ser coordenador e não pesquisar, refletir e estudar um assunto tão significativo como a AVALIAÇÃO. Participo de cursos e capacitações a esse respeito e julgo muito importante o assunto”. (CP 1A).

> “Sim. Cursos proporcionados pela Rede Municipal de Santos, na formação continuada, e leituras sobre o tema”. (CP 2)

No geral, as escolas proporcionam poucos momentos e/ou situações que evidenciem esta formação.

Se a Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente, segundo Christov (2004), cabe ao coordenador pedagógico garantir que as reuniões (RAPs) sejam encontros para discussões efetivas das questões pedagógicas/ educacionais, espaços para a reflexão dos professores, e não momentos em que se aproveita o encontro dos profissionais para se dar avisos, distribuir materiais, discutir problemas de ordem geral.

> Há espaço determinado para o aprofundamento pedagógico, mas o coordenador precisa ser um verdadeiro equilibrista para não deixar as reuniões virarem apenas um momento para se passar os muitos recados da escola. (CP 1A).

A reunião é fundamental para despertar ou fortalecer novas posturas educativas, na medida em que possibilita a interação coordenador/ professores num espaço de reflexão crítica e coletiva sobre a sala de aula e a instituição.

As escolas pesquisadas procuram oferecer espaços para que isso aconteça, em algumas reuniões semanais, ou então, numa determinada reunião do bimestre, mas essa prática parece não ser freqüente. Porém, como educadora, tenho consciência de que essa formação não depende única e exclusivamente da escola ou do próprio coordenador. Existe a necessidade do interesse e envolvimento dos profissionais, em busca de reflexões para possíveis respostas às suas dúvidas e inquietações, para a análise de sua prática, para aprender, reaprender e construir coletivamente[52].

Mas, sendo a escola um espaço de formação e transformação coletiva, faz-se necessário, neste espaço, um investimento cada vez maior nos profissionais, tentando detectar possibilidades, dificuldades e a diversidade de condições da realidade em que atuam.

Penso, como PERRENOUD (2000), que, a partir de um trabalho real, temos de identificar os conhecimentos e as competências necessárias para fazer aprender nessas condições. Se os professores deparam-se com um grande número de classes agitadas, apaziguá-las deve ser uma das competências, por exemplo; se sua relação com o saber e com o mundo impede que, espontaneamente, dêem sentido aos saberes e ao trabalho escolar, ajudá-los a

---

[52] Aprender para provocar mudanças no contexto da escola e da sala de aula, gerar um novo *habitus.* Aprender para apreender nossa própria formação e desenvolvimento profissional: uma forma necessária/ desejada de articular teoria e prática, representação do mundo e mobilização de ações para transformá-lo. (Maria de Fátima B. ABDALLA, *O senso prático de ser e estar na profissão*, p.74).

construir esse sentido também deve ser competência dos professores; se os programas estão a anos-luz dos alunos, adaptá-los a aliviar seu peso deve ser competência dos professores.

Frente às dificuldades citadas acima, que podem estar presentes nas práticas dos professores, faz-se relevante destacar as seguintes atribuições do Coordenador Pedagógico, de acordo com o Regimento Escolar:

> Artigo 15:
>
> VIII - observar a sistemática de salas/ classes visando o acompanhamento do processo de aprendizagem;
>
> Artigo 16:
>
> II - acompanhar o desenvolvimento do plano de curso; [...]
>
> VII – garantir a adequada utilização de recursos didáticos e materiais pedagógicos.

Para se conhecer as ações dos professores em sala de aula, as relações ensino-aprendizagem e, principalmente, como o professor faz o encaminhamento das interações do aluno com o conhecimento, muitos coordenadores julgam necessário estar em sala de aula, assistir às aulas e observar seu cotidiano, e nisso estão de acordo com CLEMENTI (2003).

Nas entrevistas realizadas, tal prática foi mencionada pelos coordenadores da ESC 3 e da ESC 4:

> “Como coordenadora, tento mais suprir o que o professor precisa para estar trabalhando em sala de aula. Eu até entro na sala de aula para dar um suporte, uma conversa, olhar cadernos, sem aquela cobrança”. (CP 3).

> “Orientar o corpo docente em relação às suas práticas pedagógicas do cotidiano, observando e intervindo sempre que necessário”.
> (...)
> “Sugerir e orientar os docentes nas ações que possibilitem e facilitem o processo ensino-aprendizagem, indicando fontes de pesquisa e, se necessário, atuar ‘in loco’, intervindo no desenvolvimento de atividades”. (CP 4).

O processo de ensino-aprendizagem, vinculado a um projeto educativo mais amplo, elaborado no âmbito da unidade escolar, com a participação dos professores, alunos, demais profissionais da escola, pais ou responsáveis e representantes da comunidade, deve ter como premissa o alcance de objetivos que correspondam aos interesses e necessidades dos alunos.

Sob essa ótica, considero relevantes as considerações de SACRISTÁN (2000):

> Se por currículo se entende [...] um projeto global e integral da cultura e de educação, no qual se devem observar não apenas objetivos relacionados com conteúdos de matérias escolares, mas também outros que são comuns a todas elas ou que ficam à margem das mesmas, conceito de projeto educativo é a mesma coisa que projeto curricular para essa escola. (p. 245).

Assim, toda experiência de aprendizagem dos alunos deve estar vinculada ao projeto educativo e ao projeto curricular da escola: “Cada escola é uma realidade organizativa singular que molda o desenvolvimento do currículo”. (Ibid., p. 249).

O professor precisa de autonomia para elaborar seu plano, porém deve ter clareza do projeto educativo da escola, pois a seleção dos conteúdos, suas ações

e estratégias hão de estar integradas à perspectiva geral do trabalho da área, do curso e da escola.

Os conteúdos a serem estudados já fazem parte do currículo escolar, mas devem passar por uma análise crítica com vistas à identificação daquilo que representa o essencial e o que representa o secundário a ser aprendido, levando-se em consideração o universo sócio-cultural do público escolar, possibilitando a caracterização dos interesses e necessidades dos alunos.

No cotidiano escolar a coordenação também assume um compromisso com o projeto educativo e, conseqüentemente, com as práticas avaliativas, o que nos remete ao Regimento Escolar: “coordenar a participação de docentes e monitores no processo de avaliação, sistematizando dados e propondo replanejamento de ações” (Artigo 15, Inciso IV); “planejar, orientar e avaliar periodicamente com a equipe de docentes, o processo de aprendizagem e de recuperação” (Artigo 16, Inciso IV).

Vale retomar as considerações de Clementi (2003, p.54) quanto ao papel do coordenador pedagógico: “Cabe ao coordenador fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e superar contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos”.

Essas considerações nos remetem à fala dos coordenadores entrevistados, no que concerne às suas atribuições e ações:

> “Verificar a escrituração pertinente ao desenvolvimento do trabalho docente, avanços e dificuldades do processo ensino-aprendizagem”. (CP 4).

> “A coordenadora deve acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido junto aos professores e alunos, dar sugestões e subsídios para a realização

> desse trabalho, orientar os professores na elaboração das atividades desenvolvidas, propor e orientar a elaboração de projetos diferenciados” (CP 1).

> “Diagnosticar, acompanhar, avaliar e subsidiar o docente”. (CP 2).

> “Como coordenadora, tento mais suprir o que o professor precisa para estar trabalhando em sala de aula [..] Além da observação que nós temos que fazer de sala de aula, com pelo menos cinco nuances, entrar na sala de aula, observar a aula do professor e registrar por escrito, agora veio outra referente aos cadernos”. (CP 3).

> “Cabe a ele zelar pelo bom andamento pedagógico da instituição percebendo as necessidades e deficiências da mesma, corrigindo o que for necessário”. (CP 1A).

Percebe-se, na fala de alguns dos coordenadores, a preocupação quanto ao acompanhamento da prática pedagógica dos professores, em sala de aula, mas também, a ansiedade com relação a tantas funções e atribuições.

> “Tudo dentro da escola parece ser função do coordenador, pois ele está intimamente ligado à escola”. (CP 1).

> Eu até entro na sala de aula para dar um suporte, uma conversa, olhar cadernos, sem aquela cobrança. Além da observação que nós temos que fazer de sala de aula, com pelo menos cinco nuances, entrar na sala de aula, observar a aula do professor e registrar por escrito, agora veio outra referente aos cadernos.[...]As crianças me cobram muito no corredor quando é que eu vou na sala delas para olhar os cadernos. Aqui a escola é grande, então eu demoro um pouco para estar voltando. Eu tenho conseguido voltar de quinze em quinze dias. O suporte aos professores quanto aos estudos do meio. [...] E fico naquela “cobrança”, a gente tem que ficar cutucando os professores, tem que

> ficar registrando: temos que preparar atividades, o Dia das Mães está chegando, aquela coisa de estar organizando datas. Agendo o estudo do meio, organizo os projetos que vão ser trabalhados.[...] Então, cabe ao coordenador estar lembrando das datas, lembrando que o tempo está passando, que a gente tem que se organizar. (CP 3).

A escola é um universo bem complexo, e cabe ao CP identificar essa trama comunicativa para que exerça seu papel com sucesso. É fundamental que ele esteja preparado para discernir os diferentes níveis de sua atuação e não se limite a apenas um deles ou às urgências e necessidades do cotidiano escolar, dificultando assim o crescimento e amadurecimento da escola.

O ato de avaliar está presente em todos os momentos da vida humana, e na escola não é diferente. O CP deve “avaliar” prioridades e opções para o desenvolvimento de suas ações, professores emitem juízos sobre seus alunos, os alunos avaliam seus colegas, enfim todos estão permanentemente avaliando tudo e a todos.

> Avaliar não é uma ação esporádica ou circunstancial dos professores/ as e da instituição escolar, mas algo que está muito presente na prática pedagógica. (SACRISTÁN, 2000, p. 296).

Assim, no dia-a-dia da sala de aula, o ato de avaliar também está presente, não só para análise do grau de aprendizagem alcançado pelo aluno, mas da forma como o conhecimento vem sendo ensinado/ aprendido, como os recursos estão sendo utilizados e se os objetivos que orientam as aprendizagens estão sendo alcançados ou precisam ser alterados.

Como tratei no Capítulo 1, a Lei 9394/96 estabelece critérios para a verificação do rendimento escolar, dentre os quais destaco a visão de avaliação contínua e cumulativa, em que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos e a visão de processo, com os resultados ao longo do período prevalecendo sobre os de eventuais provas finais. (Cf. Art. 24, inciso V, alínea a).

A mesma perspectiva se observa no Regimento Escolar das UMEs: “A avaliação interna será realizada durante o processo de aprendizagem, de forma contínua, cumulativa e sistemática...” (Art. 74).

A continuidade da ação pedagógica tem como referência, nesse sentido, o processo vivido pelos alunos, seus interesses, avanços e necessidades.

> Avaliação é um instrumento que deve ser utilizado pelo professor para nortear sua ação, após definir avanços e dificuldades de sua turma. Essa ação deve ser contínua, durante o processo ensino-aprendizagem, sendo também somativa, isto é, levar em conta onde o aluno estava em termos de conhecimento e o quanto progrediu ou não. Deve-se levar em conta não somente o aspecto cognitivo (conceitual), mas também os procedimentais e atitudinais. (CP 4).

> Ela não deve ser feita de forma punitiva, e sim para se fazer uma averiguação das dificuldades dos alunos, com o intuito de melhorá-los através de um replanejamento. (CP 1).

> Os professores são orientados a realizar a avaliação durante todo o processo e oferecer instrumentos diferentes para oportunizar a todos os alunos o desenvolvimento de suas habilidades. (CP 4).

Segundo SACRISTÁN (2000), uma das funções pedagógicas da avaliação é ser diagnóstica, ou seja, quando é utilizada para conhecer o progresso dos

alunos/ as e o funcionamento dos processos de aprendizagem, com o fim de intervir em sua melhoria.

Reforçam tal concepção as seguintes falas:

> Além do fato de ela ser diagnóstica, a avaliação é uma retomada para ver se a maioria entendeu [...] Para mim, a avaliação é basicamente diagnóstica. (CP 3).

> Avaliar é diagnosticar, formar, é promover aprendizagem, reorientar a prática pedagógica, o desenvolvimento e a evolução dos alunos. (CP 2).

A avaliação desempenha diferentes funções, e serve, portanto, a vários objetivos, não somente para o aluno, mas também para o professor, para a instituição escolar, para a família e para o sistema social. Porém, as funções pedagógicas constituem a legitimação mais explícita para sua realização, mas não são as determinantes de sua existência (SACRISTÁN, 2000, p. 326).

Sob esse olhar pedagógico, é importante que sejam feitas reflexões acerca de modelos, técnicas ou novas concepções de avaliação, para que se repense o trabalho pedagógico e as relações entre professores e alunos.

Nesse cenário, o papel do CP é imprescindível, no sentido de promover momentos para observação, verificação e análise dos procedimentos de avaliação, dos resultados e redirecionamentos que se façam necessários.

> A avaliação passa por uma constante reavaliação nos dias de hoje. Há tempos atrás era apenas quantificava, ou seja, produzia uma fotografia daqui que estava pronto. Nesta nova era de ensino democrático, a mesma assume a postura de processo, meio para se verificar o que foi ou não assimilado para futuro replanejamento. (CP 1A).

Os coordenadores entrevistados declararam atuar junto aos professores na análise dos resultados das avaliações e no redirecionamento das ações, tanto no que se refere às práticas em salas de aula, como nos encaminhamentos a outros setores:

> Durante a própria RA (Reunião de Avaliação), os direcionamentos já são dados: alternativas diferenciadas de atividades e avaliações, sugestões de atividades de reforço, encaminhamento para a SANEE – sala de atendimento para necessidades educacionais especiais (com professoras especializadas) ou para a orientadora educacional, com o intuito de encaminhamento a outros setores (CVC – psicóloga, fonoaudióloga, psiquiatra...). São analisados se os casos necessitam de acompanhamento de uma auxiliar de classe, para que sejam feitos os projetos com as respectivas necessidades e encaminhados para análise da SEDUC. (CP 1A).

O Projeto Auxiliar de Classe é outro tipo de suporte proposto pela SEDUC, para auxílio às classes que apresentam crianças com dificuldades diagnosticadas, que necessitam de acompanhamento individualizado e sistematizado, ou classes que excedem 35 alunos, de acordo com a Portaria nº 10/2008 (ANEXO 17). O Professor Auxiliar de Classe ficará responsável pelo acompanhamento e orientação do aluno previamente determinado, detectando suas dificuldades, verificando suas tarefas e subsidiando-o, para que alcance bons resultados no processo educativo.

O Coordenador Pedagógico deverá subsidiar o trabalho do Professor Auxiliar de classe, acompanhando os avanços e as dificuldades de cada aluno, sugerindo propostas de atividades.

> Temos em nosso calendário um período para análise e discussão do processo de avaliação. É uma reunião onde discutimos, refletimos sobre o assunto e procuramos caminhos e saídas. O papel do coordenador aqui é o de conduzir as discussões e provocar a reflexão. Na sala de aula o professor costuma rever as provas junto com os alunos. Fazemos também sondagens constantes ao longo do ano para saber a evolução dos alunos em termos de alfabetização, principalmente no primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental. Percebidas as falhas na aprendizagem nos reunimos e replanejamos todo o conteúdo de modo a melhor atingir os alunos. (CP 1A).

No Calendário Escolar (ANEXO 18) constam datas agendadas pela SEDUC, ao final de cada bimestre, para as RAs, onde são discutidos os resultados das avaliações e os encaminhamentos necessários, tendo em vista o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e a evolução do aluno.

O Regimento Escolar das UMEs estabelece, como atribuições conjuntas do CP e do OE, “coordenar as reuniões de monitores e de aperfeiçoamento profissional” e “garantir que as reuniões de aperfeiçoamento profissional sejam destinadas a estudo, discussão e propostas de âmbito pedagógico”.

Desta maneira, cabe ao CP garantir que esses momentos aconteçam, inclusive dando ênfase aos aspectos referentes à avaliação, o que foi declarado nos depoimentos de alguns coordenadores entrevistados:

> Na Prefeitura de Santos temos reuniões distintas para tratar dos assuntos escolares. O coordenador e o orientador da escola são responsáveis pelas Reuniões de Aprofundamento Pedagógico. Há espaço determinado para o aprofundamento pedagógico. [...] temos em nosso calendário um período para análise e discussão do processo de avaliação. É uma reunião onde discutimos, refletimos sobre o assunto e

> procuramos caminhos e saídas. O papel do coordenador aqui é o de conduzir as discussões e provocar a reflexão. (CP 1A).

> Até o momento só foi feita avaliação diagnóstica, que serve de orientação para o planejamento dos professores. Houve troca de informações com o setor pedagógico sobre os resultados dessas avaliações e cada professor fez o direcionamento de seu plano. [...] A OE analisando os aspectos voltados ao aluno, e o CP, as questões pedagógicas, mudanças, intervenções necessárias e replanejamento. (CP 2).

> "No começo do ano fizemos a avaliação, o levantamento. É discutido". (CP 3)

Na análise das entrevistas e dos atuais documentos de orientação da SEDUC (ANEXO 19) aos coordenadores, percebe-se uma grande preocupação com as questões da aprendizagem e da avaliação, do acompanhamento mais intensivo e constante do trabalho do professor, assim como da identificação de uma linha metodológica única – sociointeracionista, que deve refletir-se na prática dos professores em sala de aula.

> "A SEDUC agora estipulou que a nossa forma de trabalhar é sociointeracionista. É um mesclado, um pouco do construtivismo e trabalhando com o tradicional. O importante é socializar, o indivíduo estar cada vez mais integrado na escola e na sociedade". (CP 3).

No contexto educativo, o CP deve promover a articulação entre as questões burocráticas / institucionais e pedagógicas (de sala de aula), tendo como foco principal a formação humana, seja ela relacionada aos alunos, professores, pais ou demais elementos envolvidos no processo ensino-

aprendizagem. Para que essa articulação ocorra é importante que o CP perceba o professor, reconheça suas fraquezas, dificuldades, mas que também valorize seu potencial e seus valores, estabelecendo vínculos de solidariedade e confiança, em busca de um trabalho coletivo.

### 4.2.2. O que dizem as Professoras

A exemplo do que enfatizam os coordenadores, a necessidade da formação continuada é, também, assunto freqüente na manifestação das expectativas de docentes, em geral. Entretanto, na fala das professoras entrevistadas e nas Fichas de Caracterização preenchidas, nota-se que um número reduzido busca essa formação continuada por iniciativa ou interesse pessoais, através de cursos, leituras, etc. Algumas simplesmente dizem que não participam ou não se dedicam a isso, como a P 1A ("sempre participei, atualmente é que não tenho participado muito") ou a P 3B ("já faz um tempo que não me dedico especificamente ao assunto avaliação, mas procuro manter-me informada"). E, ainda, a professora que explica porque não participa:

> "Somente leitura de pequenos textos em reuniões pedagógicas ou revistas especializadas. Palestras somente as realizadas na Semana da Educação promovida pela Secretaria da Educação. Cursos não são possíveis pelo horário inadequado ou professores que substituam o professor em seu horário de trabalho". (P 4B).

Merece destaque a seguinte fala, que se refere especificamente à formação sobre aspectos atinentes à avaliação:

> Cursos e palestras sim, porém oferecidos pela SEDUC, que logicamente tem direcionamento ao que “eles” pensam sobre avaliação. Mas, também faço leitura de revistas de educação que falam sobre o tema. Também tenho o hábito de ler monografias e TCCs disponíveis na Internet sobre o tema, principalmente os da UNICAMP, que permitem acesso mais fácil. (P 1B).

Embora tenham expectativas de que as RAPs venham a se tornar espaço fundamental para a formação, as professoras ainda as vêem como um instrumento limitado, como expressam algumas das entrevistadas:

> “porém acho que estes momentos são mal aproveitados pela maioria dos professores”. (P 1B).

> “Muitas vezes esses momentos se tornam espaços de recados e sobre como resolver problemas de ordem disciplinar; há muita insatisfação de como a escola lida com os anseios dos professores”. (P 4A).

Nesses depoimentos, as professoras parecem buscar, nos momentos das reuniões, um espaço de interações pessoais onde se discutam questões do dia-a-dia escolar ou questões consideradas essenciais para a atividade docente.

Também se pode perceber, em algumas falas, a necessidade da observação e intervenção do CP, em alguns momentos, como suporte para as angústias e aflições que emergem do cotidiano na sala de aula, seja em âmbito disciplinar ou pedagógico:

> “Acho que a orientação em relação ao acompanhamento da aprendizagem do aluno é importante, porém na realidade da minha escola é falha no que diz respeito ao entrosamento com os pais, que normalmente não estão preocupados com isso, e

> quase nunca comparecem na escola para tomar ciência do rendimento escolar do filho”. (P 1 B).

> “A orientação pedagógica faz parte das atribuições, dentro de qualquer instituição. Ela é bem vinda quando está relacionada às nossas necessidades práticas e realistas”. (P 2A).

> “Acho importante ter outros pontos de vista, receber direcionamentos, orientações, mas nem sempre isso acontece”. (P 3A).

> “Com orientações da coordenação e troca de vivências, é possível acompanhar melhor o aluno e atendê-lo de forma mais individualizada, bem como, repensar propostas para todo o grupo, com real apoio da equipe, pois a mesma acompanharia de perto as necessidades apresentadas e pensaríamos juntas, soluções”. (P 3B).

As professoras entrevistadas informam que, na elaboração do próprio plano, têm por referência as orientações da SEDUC e as da própria escola:

> “Observo o Plano de Curso enviado pela SEDUC relacionado ao Bimestre e procuro adequar ao tempo previsto em sala de aula, distribuído entre os projetos da classe/ da escola/ da SEDUC e demais instituições. Seleciono atividades que tenham uma visão interdisciplinar”. (P 2A).

> “Procuro desenvolver o conteúdo das disciplinas seguindo e consultando freqüentemente o plano escolar”. (P 3B).

Elas também se mostraram preocupadas com os conteúdos selecionados, priorizando a relação destes com a experiência de vida dos alunos.

> “Procuro relacionar o conteúdo à vida prática, à atualidade”. (P 1A).

> “Tento construir com ele o conhecimento, tornar significativos os conteúdos que trabalhamos”. (P 3 A).
>
> “Tento seguir o planejamento anual, tentando ao máximo diversificar o trabalho. Pesquiso atividades na internet, em outros livros, em revistas especializadas e nos modelos fornecidos em capacitações que freqüento”. (P 4A).
>
> “Parto do conhecimento prévio do aluno com minhas explicações, exemplificando o que é necessário, e a seguir, os alunos desenvolvem o conteúdo”. (P 4B).

Ainda com relação ao desenvolvimento dos conteúdos, cabe destacar algumas falas:

> Quanto ao conteúdo das disciplinas, sempre procurei trabalhar de forma diversificada, entretanto, mesmo com as diversas propostas pedagógicas pelas quais passamos, sempre trabalhei o método tradicional aliado às inovações.
> Trabalho bem em grupo, sempre procurando socializar experiências, cursos e outros recursos pedagógicos. (P 1 B)
> Procuro desenvolver o conteúdo das disciplinas seguindo e consultando freqüentemente o plano escolar. Organizo-me através de seqüências didáticas que progressivamente acentuam os desafios nas atividades. Sempre trabalho algum projeto, com culminância de caráter social, de acordo com a demanda da sala, relacionado à linguagem. Utilizo o livro didático como um recurso importante em sala, porém não essencial. (P 3B)

Nas escolas pesquisadas, as professoras apresentaram concepções diferenciadas de avaliação, mas que vão ao encontro da legislação vigente.

> Acredito que a avaliação da aprendizagem deve ser feita durante todo o processo educativo. Entretanto,

> temos que seguir algumas orientações vindas das instâncias superiores. (P 1B).

> A avaliação deve fazer parte do processo de ensino / aprendizagem, quando apresenta uma visão progressista e diária. (P 2A).

> A avaliação da aprendizagem em minha opinião se dá no dia a dia, com os alunos sendo avaliados pela oralidade ou por escrito. (P 4B).

> Vejo a avaliação como mais um instrumento do professor. Durante o decorrer do ano letivo tento levar em conta o progresso que o aluno vai apresentando durante a aula, nas atividades individuais e nas coletivas. (P 4A).

> Ela tem que ser contínua, observando os avanços e as dificuldades de cada educando para fazer as intervenções necessárias. É fundamental, do modo em que a vejo, e não como um momento único, com data e hora determinadas. (P 1A).

Como se pode observar, trata - se de uma concepção de avaliação voltada a um processo contínuo, que acompanha toda a aprendizagem, levando em consideração os avanços e progressos apresentados, o que nos remete às palavras de LUCKESI (1998), quando se refere a uma das funções da avaliação, de auxiliar a aprendizagem:

> Creio que, se tivermos em nossa frente a compreensão de que a avaliação auxilia na aprendizagem, e o coração aberto para praticarmos este princípio, sempre faremos bem a avaliação da aprendizagem, uma vez que estaremos atentos às necessidades dos nossos educandos, na perspectiva do seu crescimento. Então, estaremos fazendo o melhor para que eles aprendam e se desenvolvam. (p.177).

Tal visão aparece em reflexões como a que segue:

> A Avaliação revela o pensamento do meu aluno. Norteia minha prática e meus planejamentos para que assim, eu possa oferecer à minha classe o que eles realmente precisam. (P 3B).

As professoras levantaram os seguintes critérios e considerações ao avaliar o aluno:

> Os progressos observados, o interesse e participação. Critério é subjetivo, pois com a observação contínua e conhecendo o nível de cada aluno, potencial e dificuldades, ele não deve ser único ou padrão, tenho um mínimo como parâmetro". (P 1A).

> O aluno deve ser avaliado pelo seu conhecimento, participação e empenho; o hábito de estudo, a responsabilidade e organização quanto aos trabalhos e atividades feitas em classe e em casa também são avaliados. (P 1B).

> A capacidade de ler, interpretar, criar e solucionar problemas envolvendo aspectos relacionados ao seu cotidiano, mesmo que utilize linguagens diferentes (desenhos, etc.). Os progressos diários na leitura, o interesse, a responsabilidade e a organização são importantes e devem ser cobrados e avaliados com eficiência. (P 2A).

> Considero a capacidade de leitura e tratamento das informações e o que o aluno pensa a respeito do que foi lido ou como ele resolverá o que foi pedido. (P 3 A).

> Se aquilo que vai ser avaliado foi bem trabalhado em sala, tentando trazer um pouco do cotidiano do aluno para as avaliações. (P 4A).

> O conhecimento adquirido pelo aluno, seu crescimento diário. (P 4B).

Os critérios e considerações destacados pelas professoras acima estão de acordo com as diretrizes do Regimento das Escolas Municipais, que trata da avaliação processual, contínua, cumulativa e sistemática e destaca os objetivos de diagnosticar, registrar os progressos dos alunos, possibilitar a auto-avaliação e orientar o replanejamento dos conteúdos curriculares.

Considerando-se que a avaliação serve para reorientar a prática pedagógica, ou seja, propõe verificar as falhas, compreender as causas e propor as soluções, para mudar a situação que dificulta o êxito da ação educativa, é importante também apontar o que as professoras relataram com relação à análise dos resultados das avaliações e suas ações frente a esses resultados. Por exemplo:

> A minha atuação é tentar resolver, em grupo, incluindo a família, encontrando soluções individuais, pois "cada criança é única em problemas e dificuldades". (P 2A).

Tal depoimento nos reporta, novamente, ao Regimento Escolar das UMEs, onde se lê que a avaliação processual estabelece mecanismos que assegurem "conscientização das famílias quanto às suas responsabilidades no âmbito do processo educativo". (Art.72)

As professoras mencionam, também, procedimentos relativos aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem:

> Eu retomo os conteúdos ainda não construídos. (P 3A).

> [sobre] os alunos com baixo rendimento é feita uma observação no diário de classe, uma conversa com a

> professora da SANEE[53]. É feita durante as aulas, atividades que permitam que os alunos avancem e melhorem em seus rendimentos. (P 4A).

> Pela correção de algumas avaliações com os alunos na sala de aula e pela recuperação contínua com as dificuldades apresentadas nas avaliações. (P 4B).

> Dentro da escola o que existe é o acompanhamento do próprio professor em relação à sua classe. Os alunos com dificuldades são encaminhados, no período oposto, para as salas de SANEE. (P 3B).

A SANEE é destinada a alunos que apresentam diversidades físicas, sensoriais ou cognitivas, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que em algum momento no processo de ensino-aprendizagem dificultem o acompanhamento das atividades pedagógicas.

O encaminhamento é feito através de relatório de avaliação do aluno (ANEXO 20), preenchida pelo professor da classe em que o aluno está matriculado e encaminhada ao Serviço de Orientação Pedagógica, para observação em seu grupo - classe.

O atendimento é feito no período oposto ao de aula, por professora especializada, em grupos de 5 a 10 alunos, duas ou três vezes por semana. E, em casos específicos, a freqüência poderá ser diária, com duração de 2 horas/aula, quando em grupo e de 1 hora aula, quando individual. A formação dos grupos se dará por meio da articulação do professor especializado e o Coordenador Pedagógico da Unidade.

A análise dos resultados das avaliações também acontece nas reuniões do Conselho de Classe, a partir de registros feitos pelos professores, em formulário

---

[53] Trata-se da sala de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais.

próprio (ANEXO 20). Nesses encontros, a equipe pedagógica (CP e OE) juntamente com os professores, faz a leitura e análise dos resultados e define as ações e/ou redirecionamentos necessários que também são registrados no mesmo formulário. Eis como responde uma professora à questão que trata desse assunto:

> Nos Conselhos de Classe. Nós (sistema) temos um formulário que deverá ser preenchido. Nele existem itens por matéria, definindo as dificuldades dos alunos abaixo da média e as soluções em classe/ na Escola, na família ou mesmo possíveis encaminhamentos aos especialistas: “fono”, psicólogos, terapeutas ocupacionais, oculistas, etc. (P 2A).

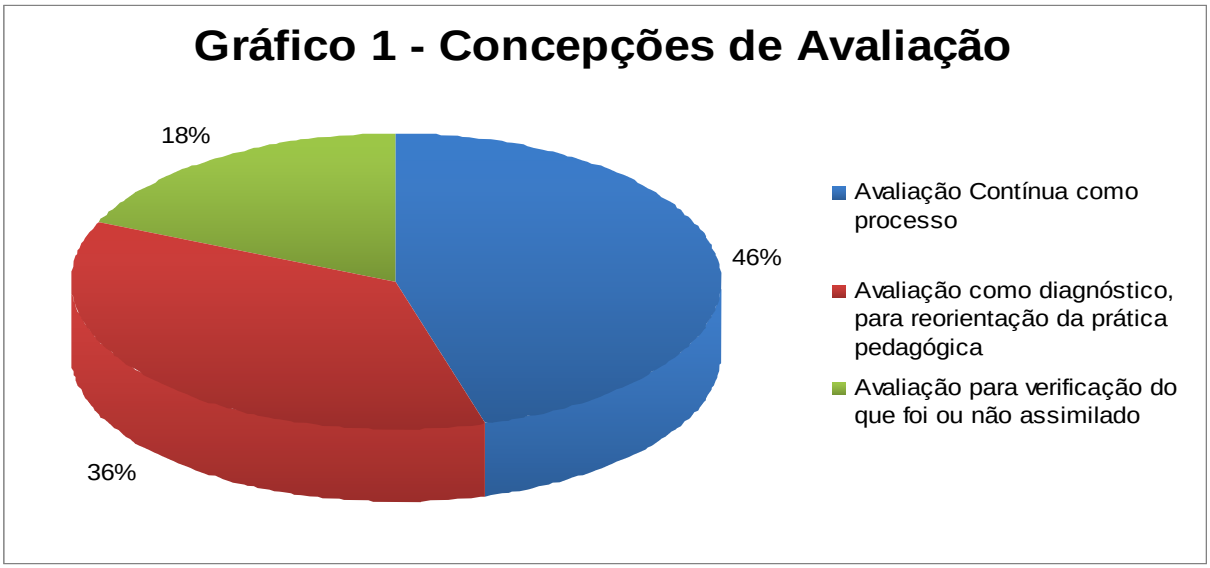
A respeito dos sistemas de avaliação, as respostas apresentam tanto posições favoráveis – por exemplo, “acho que devem existir com mais freqüência e em todas as séries/ anos” (P 1B) ou “acho as avaliações diagnósticas da SEDUC bem elaboradas” (P 4A) – quanto visões que os relativizam: "acredito no sistema de avaliações como aliada ao processo ensino x aprendizagem” (P 2A). Mas também aparecem críticas: “ainda se faz muito pouco diante dos resultados” (P 3A); "acredito na avaliação contínua e na recuperação paralela desenvolvida ao longo do período” (P 1A). E, ainda:

> Sinto certo distanciamento entre o trabalho desenvolvido nas escolas e as provas diagnósticas da SEDUC. Parece até que não falamos a mesma língua. Penso o mesmo sobre as avaliações que têm surgido ultimamente. (P 3B)

Observa-se, portanto que as preocupações das professoras relativas à avaliação encontram convergências na ênfase à necessidade de melhores condições de garantir o acompanhamento do aluno em seus progressos e dificuldades. E as expectativas face ao trabalho de coordenação pedagógica parecem refletir tais preocupações.

### 4.3. Sintetizando os resultados

A partir das respostas dos coordenadores e professoras, selecionei as questões comuns e mais relevantes ao propósito da pesquisa, para apresentá-las através dos gráficos a seguir, com o intuito de melhor visualização e análise.




Quando se pergunta, especificamente, sobre o que entendem por avaliação, as professores e os coordenadores envolvidos na pesquisa tratam desses três aspectos: como processo, como diagnóstico e como verificação de resultados. Assim, o Gráfico 1 revela que, menos da metade dos entrevistados

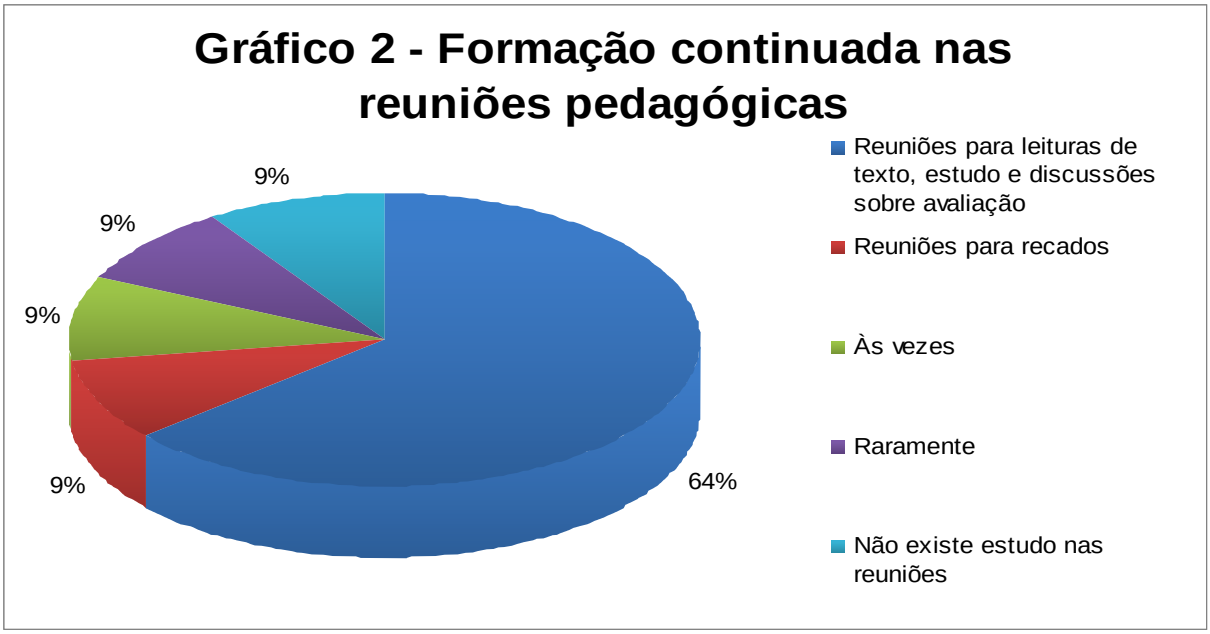
(46%) define a avaliação como contínua, inserida no processo ensino-aprendizagem, contemplando o Regimento Escolar das Unidades Municipais, no que se refere à avaliação processual, visto que a avaliação deve caminhar por toda a aprendizagem, de modo a permitir a apreciação do desempenho do aluno[54]. Nota-se, porém, que em outras questões a avaliação contínua e a necessidade de acompanhamento e redirecionamento constantes aparecem com relativa recorrência.

Cerca de 36% colocam a avaliação como diagnóstica, para reorientação da prática pedagógica, levando em consideração artigo do mesmo regimento, no qual a avaliação deve orientar as atividades de replanejamento dos conteúdos curriculares.À medida que o professor avalia seus alunos, está avaliando sua própria prática, o que servirá para a reorientação de suas ações, ou seja, para detectar as falhas, analisar e compreender as causas e propor soluções que possam mudar as situações que dificultam a ação educativa. E, para 18% dos educadores, a avaliação serve para verificação do que foi ou não assimilado pelo aluno.

De maneira geral, os educadores têm consciência da necessidade de acompanhar o aluno ao longo do seu processo de aprendizagem, verificando seus avanços e dificuldades, no sentido de favorecer a evolução de sua trajetória. A própria LDB orienta uma avaliação contínua. Porém, a prática escolar ainda revela uma avaliação mais voltada à constatação e classificação.

---

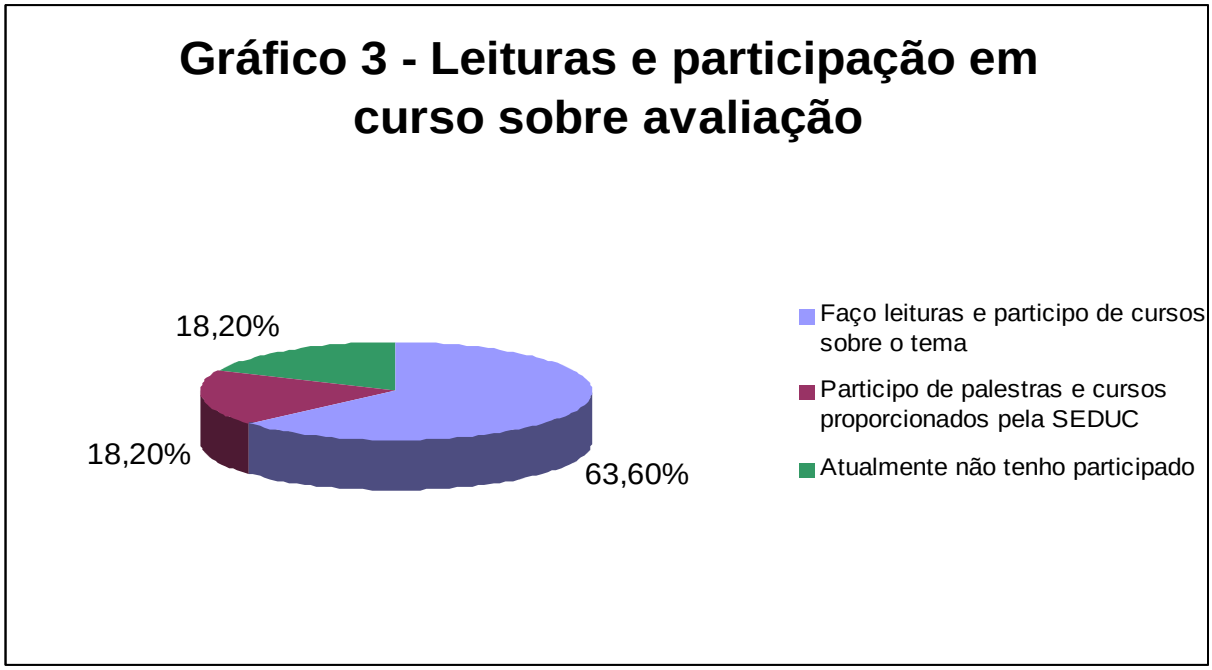
[54] Nesse contexto, cabe lembrar LUCKESI (*Avaliação da aprendizagem escolar*, p. 93-94): “para esses raros professores, a aferição da aprendizagem manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando”.




Ao serem questionados quanto à formação continuada nas RAPs, 64% dos educadores (Gráfico 2) revelam que esses momentos são utilizados para estudo, leitura, socialização de cursos e capacitações, assim como para discussões sobre avaliação. Mas, de acordo com a fala de algumas professoras, esses momentos são mal utilizados, tornando-se espaços para recados, discussão de problemas disciplinares ou pouco aproveitados pela maioria dos professores.

A reunião é fundamental para despertar ou fortalecer a postura educativa que se pretende. Deve ser concebida como um espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática da sala de aula e da escola como um todo. Assim, tornam-se imprescindíveis a participação e o envolvimento de cada um e de todos, antes, durante e após a reunião[55]. Considerando que a formação continuada é fundamental, não só para os professores, como para os coordenadores, o Gráfico 3 demonstra o interesse e o envolvimento dos educadores entrevistados com a própria formação profissional.

[55] "A escola deve perder o medo burocrático de perder tempo. Parece que estudar é perder tempo. Qualquer instituição que necessita se inovar, pára e pensa em possíveis mudanças. Por que a escola não pode parar para pensar as inovações necessárias?" (M. MENEGOLLA *apud* Celso VASCONCELLOS, *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, p. 120)

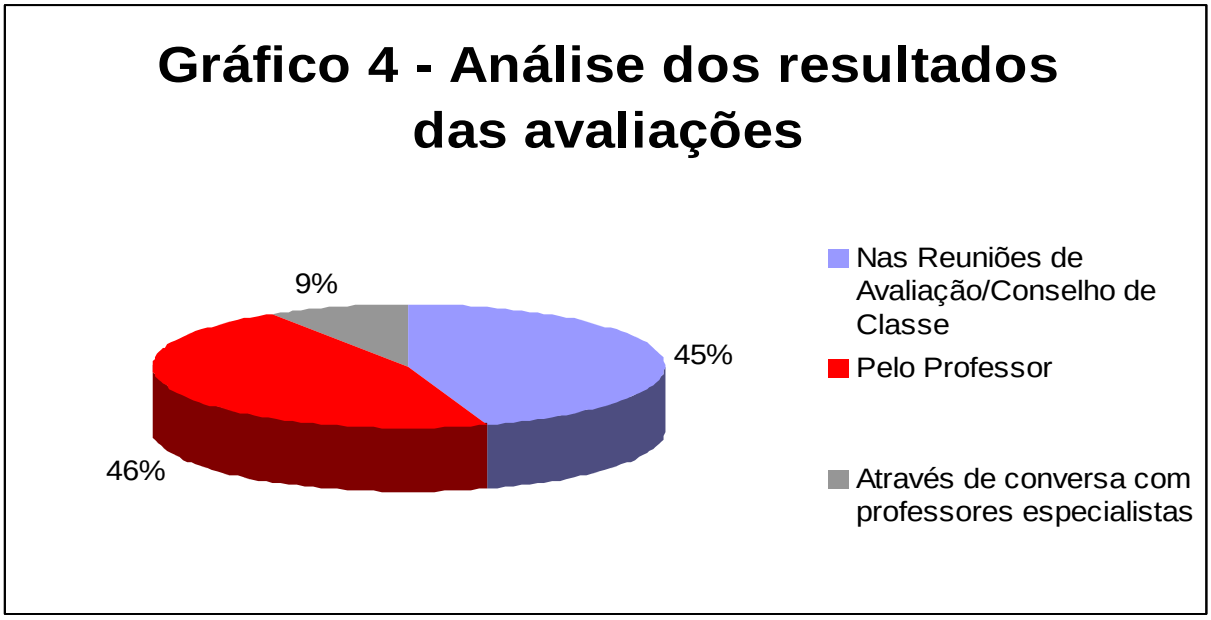



Uma parcela dos entrevistados demonstra preocupação com esse aspecto, recorrendo não só aos cursos oferecidos pela SEDUC, como também a leituras de textos, revistas especializadas, pesquisas na Internet e cursos voltados às temáticas educacionais, incluindo avaliação.

Por outro lado, também há profissionais que atualmente não têm investido em sua própria formação, citando algumas dificuldades, como os horários inadequados e falta de professores que substituam nos horários de trabalho.

Neste aspecto, vale ressaltar que a SEDUC promove muitos cursos de capacitação durante o ano, mas em muitos deles, somente um profissional da escola, por período, é convocado a participar, dificultando a formação dos demais, já que os cursos acontecem durante o horário de trabalho. Além desses cursos, a SEDUC propicia a todos os educadores da rede a Semana da Educação, quando acontecem palestras, filmes e oficinas direcionadas a profissionais dos diferentes setores da escola, e um período de capacitação no início do ano, quando os

educadores retornam de suas férias, para professores, equipe técnica e demais profissionais da escola envolvidos no processo educativo.



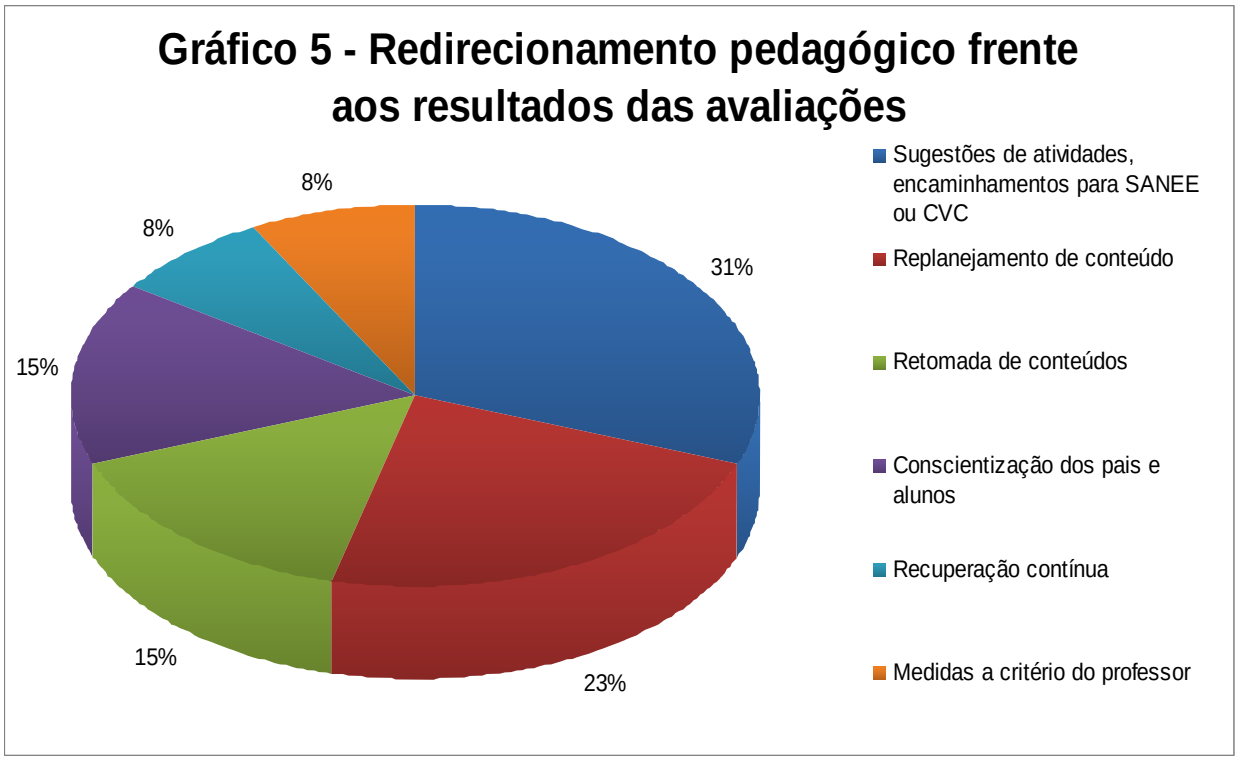

O **Gráfico 4** demonstra como é feita a análise dos resultados das avaliações, tanto do ponto de vista das professoras como dos coordenadores envolvidos. Segundo as entrevistas, há no calendário escolar datas específicas para as Reuniões de Avaliação, quando são discutidos os processos de aprendizagem e de avaliação, as conquistas e dificuldades dos alunos e da classe, e são apontados caminhos e sugestões para um melhor desenvolvimento pedagógico frente aos resultados apresentados.

A escola também é responsável pela convocação do Conselho de Classe, de acordo com o Regimento Escolar, com vistas a analisar o rendimento e o desempenho global dos alunos, retificar ou ratificar os resultados e propor os encaminhamentos cabíveis.

Independente desses momentos na RA e no Conselho de Classe, observa-se que 45% dos professores costumam fazer a análise dos resultados de seus alunos.

O gráfico 4 também mostra que 9% dos educadores fazem a análise dos resultados através de conversa com professores especialistas, como por exemplo, os vinculados à SANEE.

Após essa análise, são realizados diferentes encaminhamentos com o objetivo de proporcionar aos alunos condições para uma aprendizagem mais adequada e continuidade dos estudos, o que é retratado no gráfico a seguir.




O **Gráfico 5** expõe as formas de encaminhamentos feitos pelos coordenadores e professoras entrevistados, após verificação e análise dos resultados das avaliações.

Dentre os 69% dos educadores, 31% costumam propor sugestões de atividades e fazer encaminhamentos para SANEE. Desse mesmo percentual, 23% dos educadores fazem o redirecionamento através do replanejamento e 15%, com a retomada dos conteúdos.

Os procedimentos relatados vão de encontro às diretrizes do Regimento Escolar, assim como às orientações do DEPED, de acordo com documento "Diretrizes referentes à utilização do Sistema de Gestão Escolar – SIGES" (ANEXO 21).

Por outro lado, percebe-se que uma dos professores preocupa-se mais com a questão do acompanhamento familiar, do que propriamente com as situações voltadas à sala de aula e ao conteúdo propriamente dito.

O acompanhamento da aprendizagem, por parte dos pais, também está inserido no Regimento Escolar, Artigo 129, porém não contempla todas as propostas do DEPED, no que se refere ao desenvolvimento dos alunos considerando todo o contexto pedagógico desenvolvido durante o bimestre.

Vale reiterar que a análise dos resultados das avaliações dos alunos é uma forma de verificar, também, como funciona o sistema educativo[56].

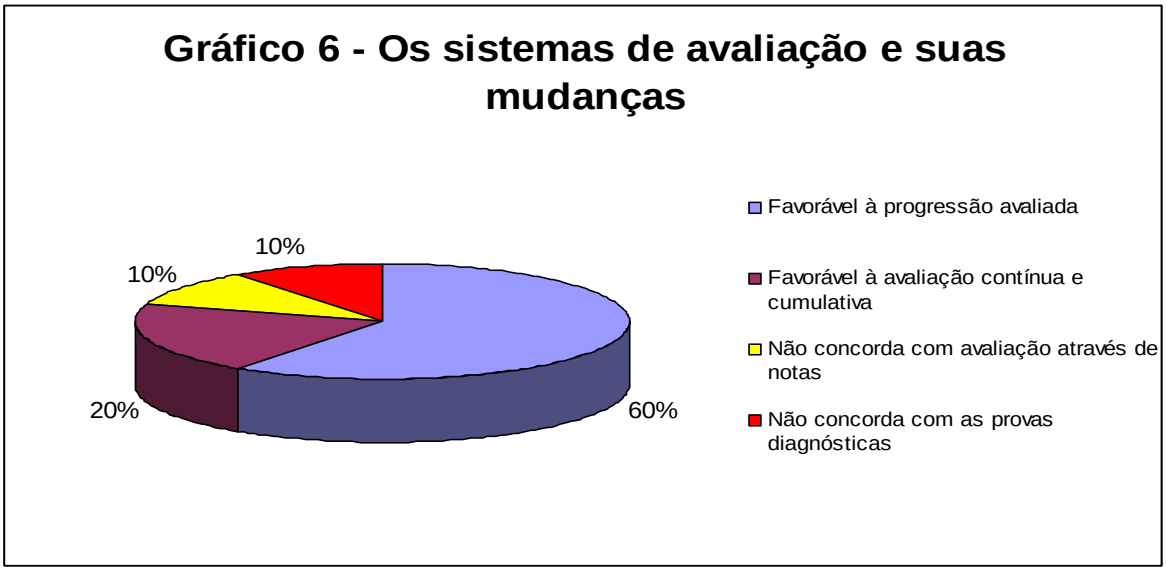
Percebe-se na fala de alguns coordenadores, a preocupação em respeitar as decisões e práticas tomadas pelos professores, no que concerne às medidas para retomada da aprendizagem.

Levando ainda em consideração as questões da avaliação, considerei relevante o parecer desses profissionais quanto aos sistemas de avaliação e as

---

[56] "A análise da qualidade do ensino, as virtudes de determinados métodos, a constatação do êxito e do fracasso escolar com a finalidade de analisar a igualdade de oportunidades, a validade dos currículos, os rendimentos das escolas e muitos outros temas são abordados considerando os resultados da avaliação de alunos/as como uma informação útil e fácil de obter". (J. G. SACRISTÁN, *Compreender e transformar o ensino,* p.334).

mudanças ocorridas ao longo dos anos, para tentar visualizar de que maneira esses fatores podem estar interferindo nas práticas pedagógicas e nos resultados apresentados pelos alunos.




O **Gráfico 6** ilustra o parecer dos entrevistados, coordenadores e professoras, no que se refere aos sistemas de avaliação. Vale ressaltar que, apesar de não se classificarem como um sistema, as provas diagnósticas foram apontadas, visto que não são avaliações preparadas em âmbito escolar ou pelos professores, mas previamente elaboradas pela Secretaria de Educação, num formato único, para todas as escolas da Rede Municipal de Ensino.

No Gráfico 6 pode-se perceber que a maioria dos educadores entrevistados, um total de 60%, é favorável ao atual sistema de Progressão Avaliada, embora alguns apresentem ressalvas, como:

> Tratando-se de Continuada para Avaliada, sou favorável. Pensando no sistema da Rede Municipal, a avaliação está continuada do 1º ao 3º ano. Ela não retém, mas avalia os alunos, possibilitando a retenção apenas no 3º ano. Na minha opinião, considero um

> tempo longo para corrigir as falhas da alfabetização. O 1º e 2º ano seriam suficientes para avaliar o aluno nesse sentido e conseguir melhores resultados. No caso atual, da Progressão Avaliada, são três anos para verificar o processo de alfabetização, eu não concordo. (CP 2)
>
> Eu acho que a avaliação melhorou um pouco. Na Progressão Continuada todo mundo ia, independente de estar apto ou não. A avaliação deu uma segurada muito superficial, mas segurou. (CP 3)

Há quem não concorda com avaliações através de notas (10%), e quem (20%) considera que a avaliação deve acontecer no decorrer do processo de aprendizagem, ou seja, ser contínua e cumulativa, priorizando os aspectos qualitativos. Cerca de 10% discordam das provas diagnósticas vindas da SEDUC, por considerarem que elas não retratam o que é desenvolvido com os alunos em classe, sentindo certo distanciamento.

Percebe-se na fala dos entrevistados uma maior satisfação quanto ao atual sistema de avaliação. Por exemplo:

> A avaliação como um todo está bem diversificada, parte do sistema, que é a diagnóstica e do final do semestre, e o professor tem a liberdade de avaliar o seu aluno de diferentes maneiras. (CP 2).
>
> Acredito que o atual sistema de avaliação seja mais justo, pois o aluno não é mais encarado como algo pronto ao final de cada período letivo. O que ele não aprendeu agora ele pode vir a aprender melhor mais tarde. Só não podemos, por isso, perder o foco e negar ao mesmo o direito a um ensino público de qualidade. (CP 1A).

Porém, ainda sentem-se, em parte, num sistema de progressão continuada, na medida em que a reprovação só acontece no 3º e 5º ano. Muitos

professores acabam desestimulados, apesar de que isso não deveria, não justifica, mas muitos falam assim: ”Ele vai passar mesmo” (CP 3).

Os educadores consideram que o sistema de progressão avaliada impõe maior responsabilidade aos pais e aos próprios alunos, na medida em que precisam estudar para demonstrar um desempenho satisfatório e adequado, com vistas à continuidade dos estudos. Entretanto, dizem que, em certas etapas da aprendizagem:

> A maioria brinca muito porque sabe que vai passar, que vai haver uma promoção, não entende que mais tarde ele vai sofrer com isso, que no 4º ano agora ele vai passar para o 5º, mas que no 5º ele vai ter essa retenção. (CP 3).
>
> A avaliação não deve ser preocupação só dos professores. Os alunos e a sua família também deverão se preocupar. O empenho à procura de melhores notas deve ser constante. A acomodação é prejudicial ao processo, em todos os sentidos. Na minha opinião, tanto a família, os alunos e o sistema se acomodaram no processo avaliatório que não cobra atitudes que todos (uma grande maioria) são capazes de atingir, principalmente entre o pré-adolescente. (CP 2).

As tarefas avaliativas devem ser vistas, desta forma, como instrumentos de dupla função, para professores e alunos[57]. Em contrapartida, alguns dos educadores registram que mesmo com a alteração do sistema de avaliação, o interesse dos pais e alunos ainda está voltado somente à nota, na expectativa de

---

[57] Como diz Hoffmann (*Avaliar para promover: as setas do caminho*, p.112): para o professor, elemento de reflexão sobre conhecimentos expressos pelos alunos x elemento de reflexão sobre o sentido de sua ação pedagógica; para o aluno, oportunidade de reorganização e expressão de conhecimentos x elemento de reflexão sobre os conhecimentos construídos e procedimentos de aprendizagem.

que os filhos sejam aprovados, sem a preocupação com o aspecto qualitativo da aprendizagem.

Em geral, tanto coordenadores quanto professoras acreditam numa avaliação vinculada ao processo ensino-aprendizagem, devendo, portanto, ser contínua. Nessa perspectiva, a avaliação revela possibilidades de construção de um processo educativo mais justo e mais rico, onde as diferenças são consideradas positivas e fundamentais para o crescimento pessoal, afetivo e cognitivo do aluno.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com todos aqueles que estão inseridos no contexto educativo e, em especial, com a formação dos professores e as questões da avaliação, com certeza persistirá e estará sempre presente nos espaços de discussão profissional da docência, tendo em vista a qualidade da prática pedagógica desenvolvida pelo professor.

Muitos são os questionamentos que permeiam essa prática e que permitem ao educador, seja ele professor ou coordenador, rever posturas, refletir sobre as formas de ensinar e avaliar e fazer análise de sua atuação.

Com base em experiências pessoais, nas leituras realizadas e no material coletado dos encontros e entrevistas realizados, tenho constatado que o trabalho por parte do coordenador pedagógico é amplo e complexo, porém essencial para se garantir a qualidade da aprendizagem e mobilizar a escola para os objetivos que se quer atingir. Neste momento, reporto-me ao depoimento do CP 1A, quando questionado sobre as funções do coordenador pedagógico, expressando reflexão que considerei extremamente interessante e significativa:

> Eu diria que o coordenador pedagógico se assemelha, grosso modo, a um polvo que estende seus tentáculos pela estrutura escolar. Tudo dentro da escola parece ser função do coordenador, pois ele está intimamente ligado à escola. (CP 1A).

Com base nessa visão, percebe-se que com seus “tentáculos”, a figura do coordenador é de alguém que acolhe os professores, reconhece suas necessidades, angústias e dificuldades, fazendo o papel de mediador, apontando

caminhos, no constante processo de revisão e transformação das práticas. E, não necessariamente, como a figura associada ao poder e controle autoritários, como suscita a origem da função, de acordo com o relatado no Capítulo 1.

Os “tentáculos” também parecem retratar alguém com muitos papéis e funções na dinâmica escolar, pois

> A escola é um universo bastante complexo: há uma finalidade aparentemente conhecida e consagrada em torno da qual se aglutinam pessoas freqüentemente muito diferentes, que desempenham funções variadas, com atribuições, expectativas e demandas diversas. Por essa razão, muitas vezes a escola funciona a partir do equívoco de que todos sabem o que ela significa para si e para o outro. [...] É, portanto, esperado que, desse equívoco, surjam alguns problemas no dia-a-dia [...] se as preocupações diárias e imediatas consumirem todo o potencial do trabalho do coordenador, não haverá condições de articulação de pessoas em torno de metas a médio e longo prazo [...] (FRANCO, 2004, p.37).

Essa tarefa articuladora, formadora e transformadora do coordenador pedagógico torna-se muito difícil, na medida em que não existem “fórmulas” prontas a serem aplicadas. Além desse aspecto, mudar significa rever posturas, detectar limites e deficiências na própria prática, o que nem sempre o professor aceita com facilidade.

Refletir sobre o cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola, com vistas à construção coletiva do projeto político pedagógico. Cabe a ele, organizar momentos para a reflexão, a participação e os meios para a concretização desse projeto, de maneira que a

escola possa cumprir sua principal função, de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam de maneira plena.

A preocupação com o processo ensino-aprendizagem revelou-se nos depoimentos dos coordenadores entrevistados, que se utilizam especialmente dos momentos de reuniões semanais, para promover leituras, discussão e orientação de ações aos professores, que possibilitem e facilitem esse processo. Alguns deles julgam necessária a prática de assistir às aulas e verificar cadernos dos alunos, para um acompanhamento mais efetivo das ações dos professores. Esta prática, inclusive, vem sendo indicada pela própria SEDUC, ao propor aos coordenadores o preenchimento de uma Ficha de Observação, onde se registram dados referentes à postura do professor, critérios de agrupamento dos alunos na classe, ao desenvolvimento das atividades e realização das correções, assim como à análise dos cadernos dos alunos, incluindo-se atividades desenvolvidas e indicadores da comunicação professor/aluno e professor/família.

Todas essas ações têm como principal objetivo o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, das práticas dos professores e a análise de fatores que, eventualmente, venham provocando o alto índice de retenção. Desta maneira, frente aos resultados obtidos, poderão ser feitas as interferências pedagógicas necessárias para garantia da qualidade e melhoria do ensino.

Muitos coordenadores, reconhecendo a importância de discutir com o professor as ações que desenvolve junto aos alunos, julgam necessário conhecer como ocorrem, nas salas de aula, as relações de ensino e aprendizagem [...] A prática de assistir às aulas permite ao coordenador o reconhecimento das mudanças pelas quais passam ou não o professor e o aluno (cf. Clementi, 2003, p. 57).

Os coordenadores também relatam como função, propor e orientar os diferentes projetos elaborados pelos professores, acompanhando o rendimento dos alunos, e subsidiando-os com sugestões referentes à avaliação.

Dentre as várias e diferentes tarefas, talvez seja o acompanhamento das avaliações o ponto nevrálgico da função do coordenador. E não é uma tarefa fácil.

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento (cf. Hoffmann, 1991, p.18).

Na medida em que os professores têm consciência de que a avaliação possibilita verificar se os objetivos estão sendo ou não alcançados, se o seu trabalho está sendo ou não eficiente e rever a própria prática, “a avaliação passa a ter uma perspectiva diagnóstica, e não classificatória” (cf. Luckesi, 1998, 81).

Nesse sentido, os depoimentos dos coordenadores e professores parecem indicar uma avaliação caminhando neste sentido.

O Regimento Escolar das Unidades Municipais, em seu artigo 74, indica a avaliação como diagnóstico e registro dos progressos e dificuldades dos alunos, possibilitando sua auto-avaliação e o replanejamento dos conteúdos. Garante, também, aos professores autonomia para elaborar as avaliações bimestrais, atendendo às especificidades e necessidades de cada escola. E ao coordenador, a incumbência de analisá-la e encaminhá-la ao setor competente antes da aplicação.

A elaboração e aplicação das avaliações, de acordo com os depoimentos das professoras e dos coordenadores entrevistados, ficam a critério de cada escola e dos próprios docentes, o que parece ter atendido, de maneira mais

satisfatória, às expectativas dos educadores em geral. Com isso, as avaliações são planejadas, na maioria das escolas que compõem a pesquisa, de acordo com o processo de aprendizagem do grupo-classe. Em outras, é elaborada uma única avaliação para todas as classes, com base nos conteúdos desenvolvidos pelas professoras do mesmo ano, o que parece não atender às necessidades de algumas delas, frente a alguns dos depoimentos das professoras entrevistadas.

A avaliação é feita de maneira processual e contínua, durante todo o processo de aprendizagem, o que contempla as indicações do Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação vigente. Porém, levando em consideração minha atuação profissional e o contato com coordenadores e professores, percebe-se, na prática, que alguns educadores ainda apresentam certa insegurança e resistência às novas concepções de avaliação, restringindo esses momentos, exclusivamente a provas escritas, sem associar a avaliação ao processo de aprendizagem, aos objetivos propostos, ao currículo propriamente dito, e não analisando, junto aos alunos, os resultados alcançados, para verificação dos redirecionamentos e caminhos a seguir.

Assim como uma seta, a avaliação direciona, essencialmente, para frente, não para julgar e classificar o caminho percorrido, mas para favorecer a evolução da trajetória do educando (cf. Hoffmann, 2006, p.21).

A avaliação externa na rede pública municipal, avaliação diagnóstica, ainda fica sob a responsabilidade da SEDUC e seus resultados são registrados no Quadro de Resultados da Avaliação Diagnóstica, com o objetivo de avaliar e instrumentalizar o trabalho de sala de aula, indicando a defasagem e redirecionando as ações junto aos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A avaliação diagnóstica pressupõe que os dados coletados por meio dos instrumentos sejam lidos com rigor científico tendo por objetivo, não a aprovação ou reprovação dos alunos, mas uma compreensão adequada do desenvolvimento do aluno, de tal forma que ele possa avançar no seu processo de crescimento. Os resultados da avaliação deverão ser utilizados como diagnóstico [...] (cf. Luckesi, 1998, p.84). Esta forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento *auxiliar da aprendizagem* [...] (cf. Ibidem, p.82).

Além dessas avaliações, as escolas da rede municipal de Santos participam das avaliações voltadas às políticas públicas, o que foi vivenciado no ano de 2007, por todos os alunos do 5º e 9º anos, na Prova Brasil. Essas avaliações não têm como objetivo avaliar a porcentagem de acertos do aluno, mas do nível médio de desempenho da escola ou da rede como um todo. De qualquer maneira, o que se reflete na grande maioria das escolas é um desconhecimento dos resultados obtidos, que poderiam ser um norte para o direcionamento das ações pedagógicas, especialmente entre os elementos mais diretamente ligados ao processo de aprendizagem.

No ano de 2008, houve adesão da rede municipal de Santos à Provinha Brasil, cujos resultados, até o término desse trabalho, ainda estavam sendo levantados para posterior divulgação e análise junto aos coordenadores pedagógicos, com o objetivo de melhor analisar, numa ação conjunta com os professores, o processo de aquisição da leitura e escrita entre os alunos do 2º ano das escolas onde atuam, e quais aspectos dos conteúdos deverão desenvolver ao longo do ano escolar para que avancem em sua aprendizagem.

A trajetória vivida pelas escolas da rede municipal de Santos parece indicar o desejo e a expectativa de transformação e envolvimento de todos aqueles que compõem o contexto educativo: promovendo a formação dos profissionais da educação, instrumentalizando-os e apontando caminhos mais competentes na tarefa de educar.

A pesquisa demonstra que os coordenadores ainda têm pouca participação e interferência no que se refere às avaliações, especialmente nos momentos de elaboração e aplicação por parte das professoras, apesar da relevância que apontam às práticas avaliativas. Sua atuação é direcionada mais no sentido de análise dos resultados e tabulação dos mesmos.

Porém, no contexto escolar, a avaliação tem sido foco constante de ações e discussões, mas sabe-se que muito ainda se tem a caminhar.

O compromisso de qualquer estudo avaliativo, na concepção ético-política, é o de sugerir e abrir caminhos à reconstrução de uma escola onde todos os alunos tenham seus direitos respeitados. (cf. Hoffmann, 2006, p. 30). A questão ética nos remete, como diz Morin, a compreender e a agir em conjunto, não basta explicar a situação. (cf. Morin *apud* Hoffmann, 2006, p.30).

Nessa perspectiva, a qualidade da relação que se estabelece entre o coordenador e o professor é fator preponderante nas decisões correspondentes às necessidades dos próprios professores e da escola com relação ao processo de ensino-aprendizagem. É a partir delas, e para responder às suas demandas, que coordenadores e professores discutem, analisam e planejam. Trata-se, ainda, de um processo que envolve reflexões centradas “na ação, sobre a ação e sobre

a reflexão na ação”. (cf. Schön *apud* Clementi, 2001, p.57), que podem gerar desconforto e desestabilização.

Mas, transformar significa desestabilizar estruturas já definidas e conhecidas, o que pode gerar conflitos, desgastes e frustrações.

Mas, para que transformar?

> Afinal, daqui a 200 e 300 anos, ou mesmo mil anos, não se trata de exatidão, haverá uma vida nova. Nova e feliz. Não tomaremos parte nessa vida, é verdade... Mas é para ela que trabalhamos... E nisso está o objetivo de nossa existência aqui. (ANTON TCHEKHOV *apud* CAPUANO, 2004, p. 23).

Com cumplicidade e parceria, coordenador e professor devem estar envolvidos nesse processo de reflexão e formação constantes, para juntos, transformar conhecimento em sabedoria e fazer da história de vida de seus alunos a sua própria história.

*“Mire, veja: o mais importante e bonito no mundo é que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas...Mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.Verdade maior. É o que a vida me ensinou”.*

*(Guimarães Rosa)*

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ABDALLA, Maria de Fátima B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação e Progressão Continuada: subsídios para uma reflexão. In: **Avaliação educacional: fundamentos e práticas.** Isabel Cappelletti (org.). São Paulo: Editora Articulação Universidade/ Escola, 1999, 146p.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005, 102p.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In. **O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança**, 3.ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 67-79.

ALVES, Maria Leila. A escola de nove anos: integrando as possibilidades de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. In: SILVA. Aída M.M. et al (Orgs). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre as didáticas e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006, p. 351-361.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. Caderno de Pesquisa, n. 113, p.51-64, julho/ 2001.

ANPEd (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação). **Trabalhos apresentados nas reuniões anuais de 2000 a 2006**. Disponíveis em www.anped.org.br.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjunções possíveis. In. **O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança**, 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003, p.109-118.

BERTAGNA, Regiane Helena. O Formal e o informal em avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação – construindo o campo e a crítica. Florianópolis**: Insular, 2002, p. 231-255.

BICUDO, Maria Aparecida V. e JUNIOR, Celestino S. (Org.). **Formação do Educador** – Vol. 1, São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRASIL. **Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968. (Revogada pela Lei nº 9394, de 1996, com exceção do artigo 16º alterado pela Lei nº 9192, de 1995). Disponível em URL: *http://www.planlato.gov.br/CCIVIL/leis/L5540.htm.*

_____. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 de dez 1996.

_____. **Lei nº 11114/2005, de 16 de maio de 2005.** Torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União,* Brasília, 17 de maio 2005.

_____. **Lei nº 11274/2006, de 6 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União,* Brasília, 7 de fev. 2006.

BRASIL/MEC. **Conferência Nacional da Educação Básica. Documento de Referência.**Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: www. Portal.mec.gov.br

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC /SEF, 1997, 126p.

_____. Ministério da Educação. **SAEB - Prova Brasil. Matrizes de Referência.**. INEP. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Provinha Brasil. Reflexões sobres a prática. Guia passo a passo.** INEP. Brasília, 2008.

_____. Prefeitura Municipal de Santos. Secretaria da Educação. **Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação**, 27p.

BRUNO, Eliane B. G. et. al. (Org.). Reuniões na Escola: oportunidade de comunicação e saber. In: **O Coordenador pedagógico e a Formação Docente**, 5. ed. São Paulo: Loyola, 2000, p. 55-62.

CALLEGARI, César. O Ensino Fundamental de nove anos. In: SILVA. Aída M.M. et al (Orgs). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre as didáticas e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006, p. 379-384.

CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação), **Banco de Teses**, www.capes.gov.br.

CAPUANO, Paula. Educadores Verdes. In: PASCALE, Rosana e LARA, William (Orgs). **Relações do Ensinar**. São Paulo: Paulus, 2004, p. 22-25.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In. ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACCO, Vera Maria N. de S. **O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança**, 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 53-66.

CHRISTOV, Luiza Helena da S. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**, 7. ed. São Paulo, 2004, p. 9-12.

DALBEN, Ângela I.L.F. Avaliação Escolar: um processo que se constrói na relação pedagógica do professor com a sua prática. In MARIN, A.J. e SILVA, A.M.M. e SOUZA, M.I.M. (Orgs.). **Situações Didáticas**. Araraquara: JM Editora, 2003, p.145-161.

DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político**. 1989 [digit.], s/n.

DURAN, Marília C. G. O Ensino Fundamental de nove anos: argumentando sobre alguns dos seus sentidos. In: SILVA. Aída M.M. et al (Orgs). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre as didáticas e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006, p. 337-349.

FERREIRA, Syria Carapetto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**, São Paulo: Cortez, 1999.

FRANCO, Maria Amélia S. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de identidade. In. **Educativa**, Goiânia, v. 8, n. 1. p. 125 a 138, jan./jul. 2005.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005, 79p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** Campinas: Papirus. 1995.

GADOTTI, Moacir. Prefácio – Concepção dialética da avaliação. In: DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa***,* 7. ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2002, 10p.

_____. **Educar para um outro mundo possível**. [digit.], 2007, s/n. Disponível em http://www.paulofreire.org.

_____. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 294p.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane B. G. et. al. (Org.). **O Coordenador pedagógico e a Formação Docente**, 5. ed. São Paulo: Loyola, 2000, p.9-15.

GÉGLIO, Paulo César. **Programas e Práticas Docentes: análise de dissertações brasileiras no período de 1986 a 1995***.* Tese (mestrado) São Paulo: PUC-SP, 1997.

GUIMARÃES, Ana A. et. al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**, 7 ed., São Paulo, 2004, 55p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991,128p.

_____. **Avaliar para promover – as setas do caminho**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006, 144p.

LARROUSSE, **Dicionário da Língua Portuguesa**, Ática, 2001.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação Escolar: julgamento ou construção?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 168p.

LUCKESI, Cipriano C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1998, 180p.

MARTINS, Ângela M. Os municípios e a escola de nove anos: desafios e perspectivas. In: SILVA. Aída M.M. et al (orgs). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre as didáticas e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006, p. 263-377.

MOREIRA, Marly Saba. **Progressão avaliada: política educacional alternativa em Santos**. Tese (mestrado). Universidade Católica de Santos, 2004, 102p.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova – um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas**, 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 150p.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/ na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança***,* 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003, p.17-26.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação/** Philippe, Mônica Gather Thurler, Lino de Macedo, Nilson José Machado e Cristina Dias Alessandrini; trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: ArtMed, 2002, 176p.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 192p.

_____. Não mexam na minha avaliação: para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano & NÓVOA, Antonio. **Avaliações em educação: novas perspectivas***.* Porto Editora,1993, p. 171-191.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: **Formação e Prática do Educador e do Orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas, SP: Papirus, 1994, p. 47-60.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GOMÉZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000, 396p.

SANTOS. Deliberação CME nº 001/2006 de 10 de abril de 2006. Dispões sobre alterações da Deliberação CME nº 004/2005 na forma que menciona. **Diário Oficial de Santos**, 12 de abr. 2006.

_____. Parecer CME nº 004/2005 de 16 de dezembro de 2005. Orientação para elaboração do regimento das Unidades Municipais de Educação. **Diário Oficial de Santos**, 30 de dez. 2005.

_____. Portaria 10/2008 – SEDUC. Dispõe sobre os critérios para designação do Projeto Professor Auxiliar de Classe – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial. **Diário Oficial de Santos**, 25 de jan. 2008.

_____. Portaria nº 43 – SEDUC de 12 de março de 2008. Dispõe sobre o registro eletrônico do desempenho pedagógico e freqüência dos alunos no Sistema Integrado de Gestão Escolar/SIGES. **Diário Oficial de Santos**, 13 de mar. 2008.

_____. Resolução nº 1 de 24 de janeiro de 2002. Dispõe sobre a reorganização e novas diretrizes para a Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial de Santos**, 31 de jan. 2002.

SÃO PAULO. Indicação CEE nº 08/97. **Diário Oficial do Estado**. 5 de ago. 1997.

_____. Deliberação CEE nº 09/97. **Diário Oficial do Estado.** 30 de jul. 1997.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo, Cortez, 1998, 151p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003, p.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico**, 4. ed. Ver a ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003, 200p.

_____. **Formação Técnica e Função Política do Supervisor de Educação**. Tese (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

SERBINO, Raquel Volpato et. al. **Formação de professores**, 1ª Reimpressão, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**, São Paulo: Olho D'Água, 2001, 171p.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**, 23 ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007, 304p.

SOBRINHO, José Dias. Campo e caminhos da avaliação. In: **Avaliação – construindo o campo e a crítica**, Luiz Carlos de Freitas (org.). Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

SOUZA, Sandra Zákia Lian, Avaliação da aprendizagem. In: **Anais nacional sobre avaliação educacional: uma reflexão crítica**. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1994, p. 37-41.

_____. **Progressão escolar: implicações para a organização do trabalho escolar**. Revista de Educação nº 16, 2003.

SOUSA, Vera Tavares de, Avaliação da aprendizagem. In: **Anais nacional sobre avaliação educacional: uma reflexão crítica**. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1994, p. 31-36.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.** (www.teses.usp.br).

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006, 213p.

_____. **Progressão Continuada e Avaliação para além do desejo de reprovar e da imposição de aprovar**. Revista de Educação nº 16, 2003.

VEIGA, Ilma P.A. **Repensando a didática**. 21 ed., Campinas, SP: Papirus, 2004, 158p.

VIANNA, Heraldo Marelin. Questões de Avaliação educacional. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 63-88.

_____. Construindo o campo e a crítica. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p.103-104.

WEBER, Sike. **A produção recente na área da educação**. Caderno de pesquisa n.81, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 22-32.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

## SOBRE A AUTORA

**ELAINE ZIPOLI MARTINEZ NOVAES**, graduada em Pedagogia, pela UNISANTOS, exercendo as funções de Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, no Liceu Santista, e Orientadora Educacional, em escola de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Santos.

Para eventual contato: elainezipoli@hotmail.com