



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA**

MÁRCIA CRISTINA PEREIRA RIBEIRO

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE AOS DESAFIOS POSTOS PELAS
AVALIAÇÕES EXTERNAS: intervenção pedagógica a partir da análise dos
resultados**

São Luís – MA

2017

MÁRCIA CRISTINA PEREIRA RIBEIRO

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE AOS DESAFIOS POSTOS PELAS
AVALIAÇÕES EXTERNAS: intervenção pedagógica a partir da análise dos
resultados**

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso de Pós-graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.
Orientadora: Prof^a Dra. Verônica Lima Carneiro Moreira

São Luís – MA

2017

Ribeiro, Márcia Cristina Pereira.

O coordenador pedagógico frente aos desafios postos pelas avaliações externas: intervenção pedagógica a partir da análise dos resultados / Márcia Cristina Pereira Ribeiro. — São Luís, 2016.

60 f.

Orientador: Verônica Lima Carneiro Moreira.

Monografia (Graduação) – Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, Universidade Federal do Maranhão, 2016.

1. Coordenador pedagógico. 2. Avaliações externas. 3. Intervenção pedagógica. I. Título.

MÁRCIA CRISTINA PEREIRA RIBEIRO

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE AOS DESAFIOS POSTOS PELAS
AVALIAÇÕES EXTERNAS: intervenção pedagógica a partir da análise dos
resultados**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA para obtenção do título de Especialista em Coordenação Pedagógica.

Aprovada em: 15/02/2017.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Verônica Lima Carneiro Moreira (Orientadora)

Prof. Dr. Carlos José de Melo Moreira

Profa. Ms. Aldenora Resende dos Santos Neta

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao MEC, à UFMA, à SEMED/São Luís – MA e à UNDIME/MA, que nos ofereceram, em parceria, esta oportunidade de qualificação profissional neste curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica, bem como aos Coordenadores do Curso, Profa. Dra Lélia Cristina Silveira de Moraes e Prof. Dr. Carlos José de Melo Moreira.

À minha Orientadora, Prof^ª Dra. Verônica Lima Carneiro Moreira, pelos ensinamentos, esclarecimentos, contribuições e dedicação na construção deste trabalho. Muito obrigada!

À Coordenadora Local, Prof^ª Ms. Celine Azevedo, pelo incentivo e acompanhamento durante todo o curso.

A todos os professores com quem convivi neste espaço de tempo e que, de forma abnegada, compartilharam comigo seus conhecimentos e experiências profissionais, contribuindo para minha formação acadêmica.

Aos meus colegas, em especial às minhas companheiras de trabalho, pelos momentos significativos, prazerosos e de ajuda mútua, compartilhados neste curso.

“O principal objetivo da Educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”.

(Jean Piaget)

RESUMO

O presente trabalho parte de uma análise epistemológica dos elementos que balizam o processo avaliativo nas escolas, que não se dissocia de todo o processo pedagógico, mas integra-o e aborda o processo de análise dos resultados das avaliações tanto externas quanto internas no âmbito da Unidade Integrada Gumercindo Paixão Fernandes no município de Miranda do Norte – MA que atende 352 alunos das séries finais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade EJA. Partindo do problema diagnosticado - De que forma, o uso analítico dos resultados das avaliações favorece às intervenções pedagógicas? -, delimitou-se o seguinte tema: “O coordenador pedagógico frente aos desafios postos pelas avaliações externas: intervenção pedagógica a partir da análise dos resultados”. Nesta perspectiva, foi definido como objetivo geral, avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido no contexto da análise dos dados das avaliações e como objetivos específicos, verificar quais instrumentos e critérios avaliativos são utilizados para a coleta dos dados de aprendizagem dos alunos; conhecer como o coordenador pedagógico encaminha as discussões entre os professores e o(a) gestor(a) escolar para a tomada de decisões a partir da análise dos dados e conhecer de que forma a escola encaminha a análise dos dados das avaliações externas para reorganização da atividade docente. Como abordagem metodológica qualitativa, foi definido o estudo de caso com o uso da observação e entrevistas para a coleta de dados, uma vez que é de extrema importância, conhecer a visão de cada um dos sujeitos envolvidos no processo e ainda possibilitar um enfoque mais profundo sobre a atuação da coordenação pedagógica nas práticas diárias. Realizamos na fase inicial a pesquisa bibliográfica, explicitando as concepções de diferentes autores sobre avaliação, utilizando livros, artigos científicos e periódicos. A coleta de dados foi realizada junto a professores, gestora geral e coordenador pedagógico. Por meio dos resultados desta pesquisa, respaldados pelo arcabouço teórico, podemos concluir que o trabalho desenvolvido na escola citada melhorou substancialmente a atuação da gestão/coordenação/professores quanto às intervenções pedagógicas cotidianas embora muitos desafios ainda persistam.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Avaliação. Intervenção pedagógica.

SUMMARY

The present work starts from an epistemological analysis of the elements that compose the evaluation process in schools, which is not a dissociation of the whole pedagogical process, but integrates it and approaches the process of analysis of the results of the analyzes for an internal dimension. Integrated Gumerindo Paixão Fernandes In the municipality of Miranda do Norte - MA that attends 352 students of the final series of Elementary School, including in the EJA modality. Starting from the problem diagnosed - In what way, the analytical use of the results of evaluations in favor of pedagogical interventions? -, the following theme was delimited: "The pedagogical coordinator for the challenges after the external and internal collection: pedagogical intervention based on the analysis of the results". In this perspective, the general objective was defined as the point of view on the evaluation of student evaluation data; (A) to make decisions based on data analysis and to know what form a school sends an analysis of analysis data for the reorganization of the teaching activity. As a qualitative methodological approach, the case study was defined with the use of observation and interviews for a data collection, since it is extremely important to know a vision of each one of the subjects involved in the process and also to enable a deeper approach On the performance of pedagogical coordination in daily practices. It is carried out in the initial phase of bibliographical research, explaining how conceptions of different authors on evaluation, using books, scientific articles and periodicals. Data collection was carried out with teachers, general manager and pedagogical coordinator. Through the results of this research, it can be concluded that the work developed in the school of a better quality of infrastructure management / coordination / teachers regarding the daily pedagogical interventions.

Key words: Pedagogical Coordinator. Evaluation. Pedagogical intervention.

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional de Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação
Comunitária

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEC's – Secretarias de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A AVALIAÇÃO: um novo olhar sobre os resultados	16
	2.1 Tipos de Avaliação	19
	2.2 Instrumentos e critérios avaliativos	23
3	O COORDENADOR E A ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES: novos desafios	29
	3.1 As avaliações externas e seu uso no contexto escolar	32
	3.2 Análise das avaliações internas – Transformando os dados em informações e as informações em conhecimento	36
	3.3 Intervindo pedagogicamente a partir da análise dos resultados	39
4	O TRABALHO PEDAGÓGICO A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS DAS AVALIAÇÕES NA U. I. GUMERCINDO PAIXÃO FERNANDES: discutindo os dados	42
	4.1 Metodologia e coleta de dados	43
	4.2 O cenário da pesquisa	45
	4.3 Análise dos resultados	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
	REFERÊNCIAS	
	APÊNDICES	
	ANEXO	

1 INTRODUÇÃO

Avaliar é um mecanismo inerente à vida humana, seja no aspecto individual ou coletivo, seja na vida particular ou no contexto institucional de forma sistematizada. Estabelecer parâmetros a partir de experiências vividas e analisá-los para conferir se os resultados pretendidos foram alcançados, caracteriza os aspectos mais explícitos de todo processo avaliativo.

O campo da avaliação escolar, pela sua complexidade, suscita numerosas indagações e conceitos sobre seu processo e, mais recentemente, descortinou-se outro aspecto imprescindível: o uso pedagógico numa perspectiva sistêmica dos resultados obtidos a partir das avaliações. Este aspecto ganhou amplitude a partir da aplicação das avaliações externas, notadamente a Prova Brasil – de âmbito nacional – que avalia as habilidades de leitura e escrita e cálculo matemático. Luckesi (2008) nos aponta a necessidade de adotar um modelo de avaliação da aprendizagem na perspectiva “operacional”, onde o planejamento é componente essencial para obtenção de resultados satisfatórios em ações pedagógicas no âmbito escolar.

Avaliar e, principalmente, analisar os resultados do processo avaliativo e, com base nestes resultados, realizar as possíveis intervenções que permitam a melhoria da aprendizagem, não é tarefa fácil. Principalmente, num modelo de gestão educacional que não priorizou a cultura do estudo e a análise de pressupostos metodológicos, planejamento, avaliação, dentre outros e que promove um modelo de oferta educacional mecânico, estático e burocrático na maioria das redes de ensino. A avaliação precisa de planejamento em todas as suas etapas e, sobretudo, os dados obtidos necessitam ser analisados profundamente. O planejamento direciona toda execução do processo não só avaliativo, mas pedagógico em todas as suas vertentes, como discorre (LUCKESI, 2011, p 14) quando aborda a necessidade do uso da avaliação enquanto ação previamente planejada para que seja considerada, de fato, avaliação. O contrário de uma avaliação com direcionamento do seu foco se torna um mero instrumento de medição dissociada de todo o processo pedagógico.

Evidencia-se, neste cenário, toda a fragilidade no que tange à aplicabilidade de pressupostos teóricos como referenciais das práticas pedagógicas escolares, que se mostram, como diz Luckesi (2011), mais espontânea que operacional. As teorias defendidas em artigos, pesquisas, teses ainda não foram incorporadas às práticas escolares cotidianas ou o foram de forma fragmentada, o que impede o alcance dos resultados que tanto almejamos bem como a definição identitária de uma escola em seu sentido mais amplo.

A análise sistêmica e contínua dos dados de aprendizagem, possibilita a tomada de decisões de forma mais eficaz, abandonando o modelo “pontual” de ações pedagógicas que são comuns nas redes de ensino. Esta abordagem pretende conduzir as ações do coordenador pedagógico de forma mais precisa, com base em dados que, analisados e discutidos de forma participativa, indicarão quais os pontos nevrálgicos necessitam de um olhar mais cuidadoso e quais as intervenções mais urgentes, garantindo assim, que a escola conheça seus dados tanto internos quanto externos e direcione as ações a partir destas informações.

Diante disto, definiu-se o seguinte problema: De que forma, o uso analítico dos resultados das avaliações favorece às intervenções pedagógicas? Nesta perspectiva, a partir do tema estabelecido, “O coordenador pedagógico frente aos desafios postos pelas avaliações externas: intervenção pedagógica a partir da análise dos resultados”, delimitou-se, como objetivo geral, avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido no contexto da análise dos dados das avaliações na U.I. Gumercindo Paixão Fernandes, seguido de objetivos específicos que tratavam especificamente de verificar quais instrumentos e critérios avaliativos seriam utilizados para a coleta dos dados de aprendizagem dos alunos; conhecer como o coordenador pedagógico encaminha as discussões entre os professores e o(a) gestor(a) escolar para a tomada de decisões a partir da análise dos dados; conhecer de que forma a escola encaminha a análise dos dados das avaliações externas para reorganização da atividade docente.

Embora o tema avaliação seja amplamente discutido, na prática, todo o processo avaliativo, na grande maioria das redes, se restringe a aplicação de testes e estabelecimento de notas consideradas a partir dos acertos obtidos nestes testes, não permitindo um olhar mais apurado em todo o processo, uma vez que o teste escrito precisa ser entendido como um dos instrumentos

avaliativos e não a avaliação em si. Como meio e não fim. Esta prática está intrinsecamente balizada no modelo pedagógico tradicional de ensino, como sustenta Luckesi (2011) ao classificar a fundamentação do conceito avaliativo imposto pela pedagogia tradicional que se mostra estático em relação ao educando na medida em que defende a prática de exames na escola como fim em si mesmo e enfatiza a diferença entre aplicação de exames e avaliação, fenômenos, segundo ele, interligados, mas diferentes entre si.

Conscientes ou não desta realidade, caminhamos na contramão das teorias balizadoras do processo de ensino e aprendizagem, isso é fato! Nosso discurso, invariavelmente tende para a culpabilização, negação e vitimismo. Pouquíssimas vezes nos autoavaliamos de maneira madura e consciente e nos colocamos como corresponsáveis pelo processo, analisando nossas atribuições e atuação. A culpa está sempre em algo ou alguém e se os resultados não são bons, “minha parte eu já fiz”... Esta visão, segundo Luckesi, (2011), está predominantemente orientada, de forma consciente ou não, pela chamada pedagogia tradicional, onde nesta concepção o ser humano já vem ao mundo “pronto”, e se está pronto, cabe apenas ao professor classificá-lo de acordo com o seu “nível de prontidão”.

Isto posto, e diante da necessidade de definição dos referenciais teóricos que balizarão este trabalho, foram selecionadas as seguintes pesquisas e seus respectivos autores: *Avaliação da Aprendizagem – componente do ato pedagógico* de Cipriano Carlos Luckesi (2011), que figura como a principal obra para sustentação científica deste trabalho; *Avaliação do Rendimento Escolar* (1994) de Clarilza Prado de Sousa, Lea Depresbiteris, Maria Laura P. Barbosa Franco e Sandra Fákia Lian Sousa, que é uma compilação das pesquisas desenvolvidas pelos autores no contexto do trabalho pedagógico, onde abordam questões de grande relevância sobre a educação; *Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões sobre usos dos resultados* (2012) da Professora Cristiane Machado que é doutora em Educação pela USP e assessora da secretaria municipal de Educação de Guarulhos; *Avaliação Interna no Contexto das Avaliações Externas: desafios para a gestão escolar* (2014) do Professor Ocimar Munhoz Alavarse que é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP); *Avaliações externas e o trabalho de coordenadores*

pedagógicos: estudo de uma rede municipal paulista (2012) de Cláudia Oliveira Pimenta . *Esses dados valem ouro. As informações que estão na sua secretaria ajudam a definir as ações e metas educacionais*. Matéria publicada na revista *Gestão Escolar*, Edição 005, dezembro 2009/janeiro 2010. Excelente material que explora o uso dos dados que dispõem as escolas e secretarias de Educação na tomada de decisões; *Avaliações Externas – perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino* (2013), uma publicação da Fundação Itaú Social e CENPEC que faz parte da ação de formação para gestores escolares, coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretaria de Educação.

Avaliar não é tarefa fácil. Não se restringe a aplicação de um teste escrito e definição de quatro critérios avaliativos onde dois são qualitativos e dois quantitativos. A amplitude do processo avaliativo é tão vasta e pressupõe um entendimento claro de como se dá todo o seu contexto. Requer estudo, análise e discussão sistematizada porque a cada momento surgem situações que necessitam de um olhar cuidadoso e fundamentado teoricamente. Talvez nosso fracasso esteja nessa ausência de aprofundamento de pressupostos teóricos norteadores das ações pedagógicas cotidianas. De forma clara, diria que nosso conhecimento é rudimentar, limitado e soberbo demais para aceitar os dois primeiros.

2 A AVALIAÇÃO: um novo olhar sobre os resultados

O conceito de avaliação tal qual o entendemos hoje, pressupõe, acima de tudo, a análise do “processo” de aprendizagem aferido ou medido através de parâmetros. Para Luckesi (1986), “avaliação escolar é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”.

Assim, a “avaliação escolar é um componente do processo de ensino que visa, através verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e daí orientar a tomada de decisões em relações atividades didáticas seguintes” (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Para Saul (1994), por sua vez, a avaliação consiste num “processo de análise e crítica de uma dada realidade visando a sua transformação”. Já segundo Esteban (1996), avaliar significa investigar o movimento de construção do conhecimento pelo aluno, mediado pela ação escolar. Esteban (2003) ainda diz que a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso escolar no processo de inclusão e exclusão social.

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 1991, p.18).

Grosso modo, embora teoricamente o conceito de avaliação educacional permeie o cotidiano escolar, avaliar é um dos grandes entraves que assombram as redes de ensino. Não basta a definição do conceito de avaliar se sua eficácia não se consolida na prática. O que vemos é que não só o ato de avaliar se constitui num grande desafio, como o uso dos resultados, através da análise e discussão na perspectiva de realinhamento das demandas e metas estabelecidas, também carece de um novo olhar para que permita intervenções voltadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Luckesi (2011, p 149), nos

instiga a pensar o processo avaliativo de forma a retroalimentar toda a prática pedagógica quando diz que é determinante que se defina uma conduta profissional sustentada no embasamento teórico sólido de forma a orientar o trabalho pedagógico para que este não se fundamente na simples e frágil ação espontânea, mas que seja o resultado de uma ação planejada.

O conhecimento em torno destes aspectos, tanto pedagógicos, como de natureza legal (leis, resoluções, decretos...), são fundamentais na formação de um bom profissional educador, que “conhece para agir”.

A reboque desta necessidade premente em conhecer os aspectos balizadores do processo avaliativo, entre as regras comuns para a Educação Básica, a lei diz que a verificação do rendimento escolar, deverá observar a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, além de maior valorização dos resultados ao longo do período “sobre os de eventuais provas finais” (Lei 9394/96, Artigo 24, inciso V). Este é, sem dúvida, um aspecto comumente citado, pouco assimilado, mas que necessita ser compreendido para que não figure apenas como uma nomenclatura interessante impressa nos diários de classe.

As discussões sobre o caráter quantitativo ou qualitativo da avaliação escolar persistem até hoje, mesmo com as determinações da Lei Darcy Ribeiro, ou Lei 9394/96 mais explícitas do que a Lei de 1971, havendo necessidade de conscientização quanto às políticas governamentais relativas à repetência, à avaliação contínua do aluno e à auto avaliação. Luckesi (2011) discorre sobre o caráter qualitativo/quantitativo da avaliação:

Na verdade, a nosso ver, não existe avaliação quantitativa, mas somente qualitativa, pelo fato de que, constitutivamente, a qualidade é atribuída tendo por base uma quantidade. Para compreender os termos dessa afirmação, importa retomar o que entendemos por avaliação (LUCKESI, 2011, p. 417).

O foco da avaliação é sempre a garantia da aprendizagem dos alunos. Os processos avaliativos não devem ser usados como punição e como coerção disciplinar, em vez disso, precisam ser vistos como meio de transformação e crescimento dos discentes e docentes, como podemos observar:

A avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem sucedidas. Contudo, também subsidie o educador, se necessário, em sua atividade de gestor de ensino, visto que lhe permite reconhecer a eficácia ou ineficácia de seus atos e dos seus recursos pedagógicos utilizados, assim como, se necessário, subsidia ainda proceder a intervenções de correção dos rumos da atividade e dos seus resultados (LUCKESI, 2011, p. 263).

O momento nos instiga a rever os resultados das avaliações, sejam elas internas ou externas, como instrumentos de retomada das ações. Conhecer os resultados das aprendizagens sob uma nova ótica, onde estes resultados sejam considerados como frutos de todo o processo de ensino, requer análise cuidadosa, estudo profundo, discussão consciente e capacidade de autoavaliação. Luckesi (2011) revela o quanto ainda é confuso o ato de avaliar como parte de todo o processo de ensino:

Historicamente, aprendemos com a prática dos exames escolares, a tratar a avaliação como algo à parte do ato pedagógico. Eles sempre ocorreram e continuam a ocorrer em separado dos atos pedagógicos de ensinar e aprender. Porém, a avaliação não se dá dessa forma, nem pode se dar, sob pena de não ser avaliação. Ela é parte do ato pedagógico, formando um todo com os atos de planejar e executar. (LUCKESI, 2011, p.14).

Todo o sucesso do processo avaliativo está ligado ao entendimento epistemológico que constitui esta seara nas suas mais vastas nuances. A escola, através da Coordenação Pedagógica, precisa possibilitar as situações propícias a este fim. O estabelecimento do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, por exemplo, configura-se como um importante encaminhamento, uma vez que permite momentos de estudo, análise e discussão dos processos de ensino, onde a avaliação, certamente, figura entre os temas mais discutidos. É necessário que a Coordenação Pedagógica estruture esses momentos de estudo para que sua intencionalidade atinja seus fins. É urgente o empoderamento dos sujeitos envolvidos neste processo que somente será alcançado dentro de um espaço dialético previamente organizado. Resumindo: precisamos estudar pressupostos teóricos na perspectiva de atingir o nível de profissionalismo que requer o meio educacional. Conhecer os dados da escola, transformando estes dados em

informações e as informações em conhecimento, é o passo para o fortalecimento da escola enquanto instância promotora de saberes. Quanto maiores os conhecimentos, mais eficazes as ações pedagógicas. Educar é tarefa para profissionais!”

2.1 Tipos de Avaliação

A reboque dos paradigmas educacionais historicamente construídos, notadamente no campo da Avaliação Educacional, temos malgrado incessantemente na tentativa de compreender os meandros que definem este processo. É sabido que, embora este tema seja muito recorrente, na prática, sua aplicabilidade causa imensas contradições e principalmente prejuízos para a educação, uma vez que o seu uso equivocado e descontextualizado em nada contribui ao que teoricamente se destina. Talvez os equívocos cometidos em torno do processo avaliativo educacional resida na ausência de uma cultura de apropriação de pressupostos metodológicos que fundamentem seu uso. É nessa perspectiva que os estudos de Franco (2008) nos chama a atenção.

[...] Existe uma trajetória na história da avaliação educacional no Brasil que precisa ser recuperada, principalmente no que diz respeito à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas de avaliação. Ou seja, é preciso saber identificar em que matriz epistemológica foi inspirado esse ou aquele modelo, para que se complete o real entendimento acerca de cada um deles (FRANCO, 2008, p.14).

Esta visão assertiva nos remete ao ponto: estudo! Se aceitarmos o fato de que nossos métodos avaliativos estão pautados mais nos aspectos empíricos que epistemológicos, talvez possamos compreender quais sejam nossas barreiras – não que a “experiência” não possa contribuir, afinal, são das experiências que nascem as pesquisas - . Nos falta o conhecimento científico para endossarmos as discussões em torno dos pressupostos que norteiam o tema avaliação.

Teoricamente, nos parece tão claro este processo, porém na prática, a avaliação ainda é usada apenas como um recurso pontual e não uma perspectiva processual na maioria das redes de ensino.

É pensando nisso, e em dinamizar o processo avaliativo para que seja visto e utilizado em perspectiva com um “antes, durante e depois”, que devemos e podemos nos comprometer em romper paradigmas no campo da avaliação educacional que já não somam aos demais processos pedagógicos.

É preciso superar os condicionantes tidos como “barreira” para educar, com base em uma política orientada pela democratização de oportunidades de educação, evidentemente dentro de um processo nacional mais amplo de respeito à dignidade do indivíduo. Contudo não é porque esta é ainda nossa utopia, que embala nossas propostas de luta e, por isso, pode parecer-nos distante do momento, que não vamos modificar, no nosso cotidiano escolar, indignidades já denunciadas, já analisadas exaustivamente por muitos educadores. A possibilidade de a escola, com meia dúzia de provas anuais, decidir sobre a aprovação ou reprovação do aluno, sobre seu destino de vida, sobre sua evasão, é uma dessas indignidades.. Até porque, fazer prova não é fazer avaliação e, sobretudo, porque avaliação não tem como função essa destinação. (SOUSA, 2008, p 148).

O processo avaliativo, tal qual o concebemos hoje, tem função especificamente classificatória e excludente. Não projeta o uso dos resultados para reordenar o ensino e garantir a aprendizagem.

Na busca de entendermos a que se propõem os modelos avaliativos vigentes e sua eficácia para a construção de uma “educação” em que o termo “qualidade” figure não como um adjetivo ou complemento, mas que seja sinônimo e sendo sinônimo incorpora todas as nuances que permeiam este universo, (BENVENUTTI 2002, apud FERREIRA, 2010.) nos instiga a refletir ainda mais quando diz que “avaliar é mediar o processo ensino/aprendizagem, é oferecer recuperação imediata, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos progressos”.

Os conceitos definidos sobre “avaliação” estão relacionados aos modelos de avaliação vigentes e de acordo com a sua finalidade, podemos identificar os seguintes tipos de avaliação:

Somativa – realizada em uma única oportunidade, relativa aos processos ocorridos num período de tempo passado; por isso também é uma *avaliação final*,

cujas funções se destinam a verificar se os objetivos inicialmente estabelecidos são os resultados alcançados ao término de um processo, sendo que sua aplicação está geralmente voltada para a certificação, promoção ou seleção.

Embora seja dito que este tipo de avaliação, mais voltada aos aspectos quantitativos, não refletem as necessidades em torno do processo avaliativo, já que ser caráter é pontual, ela é a mais utilizada. Talvez porque requeira menos trabalho, onde mensurar um resultado a partir da sua aplicação se apresente como um fim em si mesmo e dessa forma o que se evidencia é que se o aluno acertou pelo menos 70% das respostas aos questionamentos, em uma escala de 0 a 10, está apto a ser aprovado. Percebe-se o quanto esta visão se distancia do significado de avaliar: a escola continua avaliando para aprovar ou reprovar e não para certificar-se e garantir que os objetivos de aprendizagem foram alcançados. Rubem Alves (2013 p13) ressalta este aspecto quando discorre sobre o caráter da avaliação imposto ao longo dos anos “É assim natural que se pensasse que *avaliar e medir* representavam uma igual tarefa.”

É mister ressaltar que mesmo depois de tantos avanços, a prática de medir ainda é comumente aceita no meio educacional. Não foi dissociada do sentido de avaliar, mas figura como a própria avaliação por incrível que pareça.

Formativa – é contínua, pois se realiza ao longo de todo o processo educacional e tem como finalidade permitir o acompanhamento e análise dos pontos fortes e fracos desse processo, para que se possa aperfeiçoá-lo quando ainda estiver ocorrendo.

O conceito de “continuidade” que sugere avaliação diagnóstica é o requisito que mais apresenta fragilidade na sua operacionalização. Observar continuamente as aprendizagens realizadas pelos alunos requer ações sistêmicas de acompanhamento e observação comportamental da sala de aula ao longo de todo o período letivo, bem como o acompanhamento de toda a vida escolar do aluno, uma vez que o trabalho não finda após os 200 dias letivos de um período, mas continua em cada etapa de ensino. Esse é o sentido de continuidade!

Este tipo de avaliação é denominada formativa porque demonstra como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos.

A avaliação formativa ou processual pode e deve ser feita de maneira contínua e informal, no dia-a-dia da sala de aula, e pode também ser feita em

oportunidades regulares, incluindo o uso de instrumentos mais formais como sabatinas, testes, provas, apresentações de relatórios de trabalhos, competições e jogos. Esta avaliação é realizada em tempos e condições bem definidas. Diariamente: ao rever os cadernos, o dever de casa, fazer e receber perguntas, observar o desempenho dos alunos, nas diversas atividades de classe; ocasionalmente: por meio de provas ou outros instrumentos, mais ou menos formais, para aferir a aprendizagem e outros desempenhos dos alunos; periodicamente: utilizando testes ao final de cada subunidade, unidade, projeto, bimestre ou semestre.

Neste sentido, cumpre-nos observar que qualquer trabalho realizado fora da sala de aula, também assume um caráter diagnóstico e/ou formativo e insere-se no domínio das atitudes e valores. A sua apresentação individual, em contexto de aula, será considerada no domínio dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Diagnóstica – é inicial, quando aplicada no início do processo que se quer avaliar, tendo, por exemplo, a função de identificar o estágio de aprendizagem ou desenvolvimento em que os alunos se encontram, esclarecendo aquilo que eles já detêm dos pré-requisitos necessários ao ingresso numa nova etapa de ensino. Também pode ocorrer num momento durante o processo de ensino e aprendizagem quando, por exemplo, buscam-se as causas do fracasso que possa ocorrer na aprendizagem.

A avaliação diagnóstica tem como função básica, informar sobre o contexto em que o trabalho pedagógico vai se realizar, bem como sobre os atores que participarão do mesmo. Esse tipo de avaliação fornece subsídios para uma ação mais ampla. Seu objetivo é alcançar as metas do trabalho pedagógico aliada à avaliação formativa. Isso possibilitará sempre maior ênfase no processo de ensino e aprendizagem nas redes de ensino. A Fundação Itaú Social, em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, lançou uma publicação intitulada Avaliação e Aprendizagem, mesmo tema abordado na ação de formação continuada para coordenadores e gestores escolares, que no seu bojo traz significativas considerações sobre o tema avaliação, com especial ênfase às avaliações externas e uso dos resultados nas escolas para reordenamento das práticas pedagógicas, uma vez que propõe uma

análise aprofundada em torno de todo levanta todo o processo avaliativo. No tocante à avaliação diagnóstica, onde destaca:

Por meio da avaliação diagnóstica, é possível levantar as habilidades necessárias para o domínio de um novo tema, além de atitudes e hábitos com relação à aprendizagem... Pode ser feita por meio de testes, provas atividades individuais ou em grupo, debates... (CENPEC, 2013)

A avaliação se caracteriza como um processo regulador do ensino, orientador da trajetória escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno. A avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino.

2.2 Instrumentos e critérios avaliativos

Para Franco (2008), o papel do professor enquanto agente das transformações educacionais é primordial, daí a importância da formação continuada, como forma de garantir o estudo e análise dos pressupostos que balizam as práticas avaliativas, notadamente a escolha de instrumentos e critérios avaliativos.

Uma dessas providências está diretamente relacionada ao estudo da prática pedagógica do professor e, especificamente, à análise de seus critérios e procedimentos de avaliação, uma vez que, em última instância, são esses critérios e procedimentos que vão decidir o destino do aluno, retendo-o nas séries iniciais, aprovando-o ou mesmo empurrando-o para as “classes especiais” (FRANCO, 2008,p.14).

Estas definições em torno dos instrumentos e critérios avaliativos, quando analisados e discutidos coletivamente e com a profundidade necessária entre professores, gestores e coordenadores colocam a avaliação como “perspectiva” de fato e não meramente um “recurso”. Se tomarmos a prática de avaliação como

um processo, não é possível conceber e valorizar a adoção de um único instrumento avaliativo, priorizando uma só oportunidade em que o aluno revela sua aprendizagem. Oportunizar aos alunos diversas possibilidades de serem avaliados implica em assegurar a aprendizagem de uma maneira mais consistente e fidedigna. Implica também em encarar a avaliação, teórica e praticamente, como um verdadeiro processo.

Como exemplos de instrumentos avaliativos mais utilizados temos primeiramente, os **trabalhos individuais ou em grupos**. Salinas (2004) alerta para o problema da avaliação das atividades em grupo, diferenciando o que seria a situação dos alunos “trabalharem agrupados” de “trabalharem de forma cooperativa” Aqui, o autor destaca a importância do professor em coordenar o trabalho nos grupos de maneira que os objetivos propostos neste tipo de atividades se o resultado do esforço coletivo.

Outro instrumento muito usado é o **Seminário**, neste tipo de atividade, os alunos têm a oportunidade de expor seu ponto de vista a partir das pesquisas realizadas em torno de um tema proposto. O professor dá lugar para que o aluno atue como sujeito e ator do processo. De acordo com Scarpato (2004), o seminário traz a possibilidade de que o aluno realize transformações de ordem conceitual (coleta, seleção, organização, relação e registro de informações), bem como tenha transformações de ordem procedimental (fazendo leituras, pesquisa, expressando-se oralmente) favorece ainda as transformações de ordem atitudinal (desenvolvimento do sentido de cooperação e autoconfiança).

A **Observação**, enquanto instrumento de avaliação contínua, é uma característica própria deste processo que leva a informações de caráter processual quanto ao crescimento dos alunos no contexto escolar.

Um instrumento eficaz para o acompanhamento das aprendizagens é o **Registro/Fichas**. Esta prática favorece acompanhar com mais precisão os avanços, dificuldades e expectativas em torno do desenvolvimento dos alunos e possibilita uma análise mais precisa e crítica do processo avaliativo.

O **Debate**, também permite, nas situações de interação, o compartilhamento de idéias, saber ouvir, acatar o pensamento do outro, discordar e ampliar o conhecimento em torno do tema em questão.

Um instrumento ainda pouco usado, é a **Auto-avaliação**. Nele há a possibilidade de incentivar a consciência autocrítica dos alunos, dando-lhes a oportunidade de atuar na construção de si mesmos. Sousa, (2008) enfatiza esse aspecto quando diz:

Diagnosticar a si mesmo implica compreender os parâmetros a que se está sujeito, analisar o próprio desempenho, com base nisso, e propor-se metas para superar dificuldades. Essa não é uma tarefa que o aluno pode realizar sozinho. Essa é uma tarefa educativa que a avaliação pode realizar quando conduzida pelo professor tendo em vista a autonomia do aluno (SOUSA, 2008, p 149).

Temos, certamente, o instrumento mais recorrente para “ aferição da aprendizagem dos alunos”, a **Prova** (teste escrito). Segundo Luckesi (2011), o sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem. Daí classificar a prova como um mero instrumento para aferição de notas e não como um instrumento que identifique o nível da aprendizagem e do ensino para a retomada das ações. O tratamento dado a este tipo de instrumento corrobora para que os alunos estudem para passar na prova e não para aprenderem de fato. A prova, sendo ela objetiva, dissertativa, oral, com consulta, deve ter objetivos bem claros dentro da abordagem formativa e não ser um mero instrumento para coleta de notas sem significado.

O objetivo pedagógico das provas é intervir, com base no que se coletou de informações através das respostas obtidas, em favor da superação das dificuldades de aprendizagens dos alunos. Além disto, através da análise dos dados obtidos com os diferentes instrumentos avaliativos pretende-se trabalhar os resultados atingidos, objetivando retroalimentar o processo pedagógico (feedback). Se tivermos a concepção de que o instrumento serve tão somente

para medir os resultados de um processo, certamente não teremos nenhuma contribuição para a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, se os instrumentos forem trabalhados como oportunidades de aprendizagem (MASETTO, 2001) e, analisados pelos alunos, sendo estudados por eles em parceria com o professor, certamente tornam-se oportunidades de aprendizagem numa abordagem formativa.

O uso eficaz da prova enquanto instrumento de “verificação da aprendizagem”, está condicionado também, à forma como o professor procede às suas correções. Se os alunos cujos trabalhos ou exames você corrige não aprendem através ou a partir das correções que realiza, vale a pena revisar o tipo de informação que aquelas correções possuem. Evidentemente, se as suas correções não só informam, como também se limitam a riscar, a rasurar ou a simplesmente atribuir uma qualificação, significa que são signos que mostram que aquele exercício de avaliação não vale a pena. Quem aprende também precisa aprender com suas correções (MÉNDEZ, 2002, p.124).

De fato, o uso dos instrumentos avaliativos e os critérios estabelecidos em cada instrumento, deveriam favorecer à um feedback que realmente tivesse o propósito de melhorar a aprendizagem dos alunos na medida em que favoreceriam ao reordenamento das práticas de ensino, garantindo a oportunidade de aprender com base na abordagem de caráter formativo, como bem citou (MASETTO, 2001).

O uso de instrumentos avaliativos deve estar fundamentado em critérios específicos e gestão curricular. De acordo com o Despacho normativo n.º 17-A/2015 de 22 de setembro e da Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto, as escolas têm como dever divulgar os critérios gerais de avaliação à comunidade escolar. Este respaldo legal, provavelmente não é de conhecimento de todos. O estabelecimento de critérios avaliativos não segue um padrão de rigor técnico e científico, na maioria dos casos, são elencados de forma mecânica sem que suas escolhas proponham de fato a aquisição de informações que indiquem em que nível de aprendizagem os alunos se inserem.

Os critérios de avaliação são os referenciais comuns que devem balizar o conjunto de medidas a ter em conta na avaliação dos conhecimentos e das capacidades dos alunos. No domínio dos conhecimentos e capacidades são

definidos critérios específicos de avaliação por ano de escolaridade e por disciplina. No domínio das atitudes e valores consideram-se como alguns indicadores de avaliação:

- empenho na aprendizagem;
- participação nas tarefas;
- cumprimento das tarefas;
- participação nos espaços pedagógicos de forma construtiva e organizada;
- sentido de responsabilidade;
- respeito pelos outros;
- capacidade de autonomia;
- capacidade de autoavaliação;
- presença do material necessário;
- assiduidade e pontualidade.

Critérios são padrões de expectativa com os quais comparamos a realidade descrita no processo metodológico da prática da avaliação. Os critérios para o exercício da avaliação são definidos praticamente no seu planeamento, no qual se configuram os resultados que serão buscados com o investimento na sua execução. Os critérios que definem *o que* ensinar e *o que* aprender e a sua qualidade desejada determina *o que* e como avaliar na aprendizagem escolar (LUCKESI, 2011, p. 411).

As discussões em torno da definição de critérios avaliativos sempre foram marcadas por controvérsias, onde alguns professores consideram que, por exemplo, a assiduidade não deveria configurar como critério de avaliação, uma vez que isto é uma “obrigação do aluno”. Ora, nessa perspectiva, tudo se torna obrigação; tirar boas notas, ser participativo, fazer inferências. No processo avaliativo, todos os aspectos, definidos por instrumentos e critérios precisam ser avaliados continuamente. Um aluno pode não ser pontual e ou assíduo, mas pode ter um alto grau de apreensão dos conteúdos. É mister que os alunos sejam vistos em sua completude. Luckesi (2011), nos chama a atenção no sentido de que a atribuição dos critérios avaliativos não é algo simples, nem absoluto, daí esse carácter controverso e por vezes arbitrário na sua definição.

A “classificação” atribuída ao aluno, quer no fim de cada período, quer no final do ano letivo, deve refletir não só o trabalho desenvolvido desde o início,

numa perspectiva de avaliação contínua, mas também traduzir o peso atribuído aos diferentes parâmetros considerados nos critérios de avaliação.

3 O COORDENADOR E A ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES: novos desafios

Percebe-se que as escolas aplicam metodologias, avaliam, mas não analisam os resultados das aprendizagens advindas destes processos. Quando os resultados das aprendizagens são sistematizados, tabulados e a coordenação, gestão e professores analisam as variáveis destes resultados, o replanejamento das ações tende a ser mais eficaz, mais preciso. Este trabalho, que já é realizado na U .I. Gumercindo Paixão Fernandes, localizada na área urbana do município de Miranda do Norte- MA e que atende às séries finais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade EJA, revelou o quanto a coordenação, gestão e docentes necessitam de apoio e acompanhamento para intervir pedagogicamente nas demandas do cotidiano escolar.

Registrar e sistematizar dados não é algo comum nas redes de ensino. O registro no diário é deficitário e na maioria das escolas é o único instrumento de coleta de dados e não revela as informações necessárias sobre o rendimento dos alunos, o que requer a introdução de mecanismos de acompanhamento das aprendizagens, mais eficazes. Sistematizar a análise dos dados, transformando esses dados em informação e as informações em conhecimento, também é uma tarefa desconhecida da maioria das escolas. Esse olhar cuidadoso para os dados precisa ser construído no ambiente de trabalho escolar e é muito mais que uma simples conferência burocrática. Este trabalho visa sistematizar um rigor técnico pedagógico que funcione como um raio x das práticas escolares e que permita um alcance mais profundo sobre o que se propõem estas práticas, uma vez que todas elas são voltadas para a garantia da aprendizagem dos alunos, embora quase sempre não consigam alcançar este fim.

No âmbito da análise dos indicadores educacionais obtidos a partir das avaliações externas, realizadas pelo governo federal, é consenso entre os estudiosos do assunto, que estes dados são distantes da realidade escolar, embora ainda que de forma restrita contribuam bastante para sintetizar informações mais genéricas e fornecer um panorama global da realidade das

escolas brasileiras. (MACHADO, ALAVARSE, 2014) discorrem sobre este tema e enfatizam:

Ao avaliar os alunos, que também são avaliados na sala de aula pelos seus professores, se torna um imperativo que os professores possam acessar os resultados das avaliações externas e utilizá-los no desenvolvimento do seu trabalho. Nesse sentido, os professores são os principais usuários dos resultados das avaliações externas. Assim, surgem problematizações sobre os desafios da gestão das escolas para fomentar conhecimento, em geral, de professores sobre avaliação educacional e, em particular, sobre avaliações externas e cotejamento com resultados de avaliações internas, inclusive com vistas à avaliação institucional.

Em vista disso, como forma de potencializar estas informações, as escolas também realizam suas avaliações internas e a partir daí, com os dados coletados, tabulados e analisados cuidadosamente, a retomada das ações pedagógicas se torna mais eficaz. É evidente que, ao abordarmos a análise dos dados de rendimento escolar, o tema avaliação figurará bastante neste contexto, uma vez que os resultados advêm de um processo avaliativo. Analisar os dados de aprendizagem contribui, principalmente, para rever a forma como está sendo constituído o processo avaliativo na escola: seus instrumentos, critérios, abordagem, em fim, todos os mecanismos que a escola dispõe para mensurar o nível de aprendizagem dos alunos, realizar intervenções e estabelecer metas.

A escola precisa conhecer sua realidade! Se a escola continuar tateando cegamente, investindo em ações pontuais descontextualizadas da sua realidade, continuará acumulando fracassos e acreditando no discurso do vitimismo e da culpabilização.

No atual contexto educacional, que nos cobra bons resultados cotidianamente, é notória a necessidade de intensificação da análise sistêmica do rendimento escolar dos alunos, que embora já esteja implantado na escola, requer ajustes na sua implementação. Como se trata de uma ação que envolve a todos, esse trabalho não deixa de atuar também como foco formativo do processo de ensino e o papel do Coordenador nesse sentido, é essencial.

Durante muito tempo – e isto ainda persiste -, a forma de registrar os avanços dos alunos levou massivamente em conta, mais os aspectos

quantitativos – a nota rege o discurso sobre “rendimento”-, deixando a desejar um olhar mais apurado sobre o que de fato revelam esses resultados. Há uma ausência de tentar compreender o que revela de fato, em termos de aprendizagem, o significado de uma nota 7 ou 9. Observa-se o quão mecânico se tornou a abordagem em torno dos resultados que reduziu o sentido de “aprender” a tão somente acumular pontos. É comum o atrelamento da realização de atividades à conquista de “notas”, reduzindo o sentido da aprendizagem a um mero sistema de pontuação. E assim, perpetuamos a forma equivocada de olhar a aprendizagem através da nota, sem esmiuçar esse dado, compreender o sentido por trás dele, que objetivos de aprendizagem foram alcançados para sintetizar aquela nota, transformar este dado em informação e a informação em conhecimento. Não é tarefa fácil romper com este paradigma, mas os paradigmas começam a ser quebrados no instante em que são questionados.

A revista *Gestão Escolar*, publicou uma matéria bastante esclarecedora sobre a importância de quantificar as informações do âmbito escolar e dispô-las em gráficos para a análise e discussão de suas variáveis. Nesta matéria há relatos de experiências e dicas simples e eficazes que visam empoderar os sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Se os números analisados isoladamente parecerem pequenos ou irrelevantes, transforme-os em porcentagem. Você verá como eles revelam a situação da escola e tornam visíveis os problemas, facilitando a tomada de decisão (ACOSTA, 2010, p 25).

Estas experiências funcionam como um eixo norteador das ações do Coordenador Pedagógico, na perspectiva de elevar a qualidade do ensino uma vez que fornece subsídios ao trabalho dos professores garantindo o direito de aprender dos seus estudantes que é o foco da função social da escola.

Observa-se o quanto é importante a atuação do Coordenador pedagógico na promoção destes espaços de análise e discussão dos resultados obtidos no processo avaliativo. É o Coordenador quem encaminha esta demanda, assegurando as condições para que os objetivos propostos sejam alcançados. Vale ressaltar que o Gestor Escolar, a partir do novo entendimento do que compete a sua função, que não é apenas administrativa, mas também

pedagógica, também participa dos encaminhamentos para que o trabalho de análise dos resultados aconteçam. Como também participa das discussões, possibilitando dessa forma o acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e seus resultados. Por isso é importante que o Coordenador Pedagógico esteja preparado para garantir que todos os professores e o gestor escolar comunguem da mesma visão.

3.1 As avaliações externas e seu uso no contexto escolar

As avaliações da aprendizagem de abrangência nacional, definidas como avaliações externas, são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação MEC, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

A análise dos resultados das avaliações externas dá um norte às intervenções pedagógicas, porque revelam os pontos de fragilidade no processo de ensino.

As avaliações externas, especialmente a Prova Brasil como examinada aqui, fornecem dados que, se apropriados de forma consistente, podem revigorar os contornos da escola pública que realiza a sua função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos. Porém, a avaliação da escola e a reflexão sobre sua realidade não podem se esgotar nelas, que podem ser tomadas como o ponto de partida para a trajetória da escola rumo à sua avaliação institucional, que não pode prescindir de uma autoavaliação. Utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos (MACHADO, 2012, p. 79).

Para aferir o rendimento dos alunos da escola pública, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - em 2007. Em uma escala de zero a dez, o IDEB sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb e a Prova Brasil.

A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.

- Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB - O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc. A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>) em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. A partir de 2013, foi dado início à aplicação da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA. Esta nova avaliação, que é aplicada anualmente, tem caráter censitário e avalia a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas, compreendido dos 6 aos 8 anos de idade.

- Prova Brasil - A Prova Brasil é aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. A Prova Brasil oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que são utilizados no cálculo do Ideb. As avaliações realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

- Provinha Brasil - A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado.

- ANA - A partir de 2013, foi dado início à aplicação da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA. Esta nova avaliação, que é aplicada anualmente, tem caráter censitário e avalia a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas, compreendido dos 6 aos 8 anos de idade.

Os dados das avaliações externas representam um importante indicador na medida em que avaliam e mensuram as expectativas de aprendizagem atingidas pelas crianças, revelando o rendimento de um ciclo de estudos. O IDEB do 5º e 9º ano mostra o resultado do processo de ensino de toda etapa do EF, sendo assim, é de extrema importância que esses dados sejam analisados e discutidos em toda a rede para que haja um alinhamento quanto às demandas educacionais a serem implantadas e ou implementadas em todas as escolas e em todos os anos/séries, visando a equidade na oferta de condições para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades. A ideia principal do uso dos dados para retomada das ações (MACHADO, 2012, p. 73) confirma:

Para além dos *rankings*, os processos avaliativos externos devem servir ao propósito de permitir as revisões necessárias no trabalho desenvolvido nas escolas e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vividas no ensino-aprendizagem.

O reordenamento da rede a partir da análise situacional requer atenção e cuidados necessários à melhoria das condições de ensino e sua aplicabilidade deve garantir o empenho de todos os envolvidos – professores, gestores, coordenadores.

3.2 Análise das avaliações internas – Transformando os dados em informações e as informações em conhecimento

No campo do trabalho de exploração dos resultados das aprendizagens dos alunos, há que nos determos sobre os aspectos mais relevantes das avaliações externas realizadas pelo governo federal, com ênfase na Prova Brasil que de certa forma, abriu espaço para que as redes de ensino lançassem um novo olhar para os dados, onde mais que uma leitura burocrática e divulgação de um ranking, eles revelam elementos preciosos para análise de variáveis e estabelecimento de metas visando à construção de uma escola que, de fato, cumpra seu papel social, como bem destaca MACHADO (2012, p.79):

Utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos.

Neste Contexto, o uso dos indicadores advindos das avaliações externas têm um importante papel na construção de uma nova visão do uso pedagógico dos dados de aprendizagem. É o que discorre o trabalho de pesquisa nesta área onde os autores ressaltam a importância do uso analítico dos dados na tomada de decisões:

A medição da aprendizagem permite o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira e o delineamento de iniciativas de políticas educacionais nesse terreno. Assim, devemos enxergar as informações provindas da avaliação como indícios do processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando trajetórias dos alunos, das escolas e das próprias redes, a fim de apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas (ALAVARSE, BRAVO, MACHADO, 2013, p. 26).

A utilização dos resultados das avaliações internas ganhou, nos últimos anos, um tratamento mais direcionado à análise do processo avaliativo, evidenciando os aspectos do antes, durante e depois. A avaliação, ainda vista como um processo fora do ensinar e aprender, se descortina e se legitima como etapa de todo o processo de ensino, não só aferindo notas, mas se antecipando ao ensinar, a partir do momento em que diagnostica o ponto de partida e orienta as práticas no estabelecimento dos objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, Alavarse, Bravo e Machado (2013, p. 18) ponderam que:

A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destaca outra finalidade da avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política; pois, numa escola que se pretenda democrática e inclusiva, as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendessem tudo. Ainda mais quando nos reportamos ao ensino fundamental, etapa obrigatória, assim fixada para que a ninguém seja dado o direito de se excluir de conhecimentos considerados indispensáveis para o aproveitamento de outros direitos.

O papel das avaliações externas suscitou, nas redes de ensino, a importância de acompanhar as aprendizagens dos alunos, utilizando os dados das avaliações internas de maneira sistemática e com intencionalidade é o que nos confirma (MACHADO, 2012, p. 71):

Em que pese sua relevância para os processos educacionais, sistematizar informações sobre os sistemas educativos é insuficiente para a constituição de uma avaliação, seja externa ou interna, quando o objetivo é a obtenção de dados para elaborar propostas de investimentos e ações para a melhoria da qualidade da educação. Avaliar é um processo que pode ter como integrante o levantamento sistemático de informações dos alunos em testes padronizados, mas não se esgota nele. A análise dos dados obtidos, a produção de juízos de valor sobre eles e a utilização

dos resultados alcançados na proposição e direcionamento de ações são etapas indissociáveis do ato de avaliar.

O padrão estabelecido, a exemplo, da Prova Brasil, que se ancora nos dados de fluxo (aprovação/reprovação/evasão) e proficiência, permitindo uma análise profunda dos resultados, abriu caminho para que as redes de ensino conhecessem seus dados analiticamente. Esse exercício evidencia todas as fragilidades e potencialidades da escola, de cada turno, cada sala, cada professor, cada aluno. De posse dessas informações, fica mais fácil realizar as intervenções necessárias para a garantia do sucesso escolar dos alunos. Machado (2012, p.76) enfatiza a importância do uso dos dados para melhoria da aprendizagem quando cita: “Usar os resultados das avaliações é colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos”.

O presidente do INEP, Chico Soares, fala da importância de contextualizar os dados, além de conhecê-los e é sob esta premissa que se sustentou este trabalho. O exercício de olhar os dados de aprendizagem da escola ainda não atinge a abrangência necessária, e sendo assim, perde-se a oportunidade de melhorar significativamente as práticas pedagógicas escolares, uma vez que desse estudo, invariavelmente surgem respostas para os resultados negativos que se apresentem, é o que nos diz (MACHADO, 2012, p. 79):

Situações como: rotatividade de professores e/ou alunos, mudanças na gestão, ausência de clareza, por parte dos profissionais, do projeto pedagógico e das metas da escola, insistência no desenvolvimento de metodologias repetitivas, conteúdos voltados para o aluno ideal e não real, alterações drásticas na organização do cotidiano escolar, como a implantação do ensino fundamental de nove anos, por exemplo, podem ser elementos desencadeadores dos resultados da escola.

Detectadas estas situações, fica mais fácil para a escola propor as intervenções necessárias com foco na aprendizagem dos alunos. O que Machado (2012) nos coloca é a importância da análise dos resultados para que se possa chegar aos entraves e assim poder, de forma conjunta, pensar as mudanças necessárias para o alcance das metas. E é importante deixar aqui, mais uma visão adotada a partir das discussões dos dados: o estabelecimento das metas.

As avaliações externas tornaram mais visíveis este aspecto. É importante conhecer nosso ponto de partida para estabelecer o ponto de chegada. A análise contínua dos resultados é o ponto crucial do acompanhamento para que seja mantido o foco nas metas, que se traduzem na melhoria da aprendizagem dos alunos, deste modo:

Análises e estudos exploratórios sobre os resultados da escola, a partir do cotejamento dos dados desagregados do Ideb com as práticas pedagógicas desenvolvidas, podem fazer a diferença para a escola cumprir seu papel de ensinar todos os seus alunos. (Machado, 2012, p. 79).

3.3 Intervindo pedagogicamente a partir da análise dos resultados

O uso analítico dos dados de aprendizagem, tanto externos quanto internos não teria utilidade prática, não fosse a possibilidade de intervir pedagogicamente a partir das demandas potenciais identificadas. É notório saber que os resultados das avaliações externas, identificados a partir do escopo montado entre os resultados de fluxo (aprovação, reprovação, evasão) e proficiência (língua portuguesa e matemática), deram o pontapé inicial para o trabalho de análise minuciosa dos dados que de início serviam apenas para “rankiar” as escolas em detrimento do uso pedagógico dos resultados. É o que corrobora Machado (2012, p. 79) quando diz que:

Utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-lo não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos.

Estas transformações, tão necessárias e urgentes, são encaminhadas a partir da análise situacional da escola e os resultados das aprendizagens revelam, na medida em que são discutidos conscientemente, onde estão os pontos falhos. Assim fica mais fácil intervir.

Como medidas de intervenção pedagógica, é possível destacar algumas que funcionam como paliativas, mas também, outras de caráter preventivo.

- **O reforço pedagógico no contra turno**, pode figurar como preventivo, mas também como paliativo, uma vez que, se as etapas anteriores cumprirem sua função, não haverá necessidade desta intervenção. O reforço se configura como um atestado de que a criança não aprendeu o adequado, na idade certa.

- **Seleção de professores alfabetizadores** para o ciclo de 3 anos (1º, 2º, 3º anos do Ensino Fundamental).

- **Diminuição da rotatividade de professores**, o que dificulta o vínculo com a escola e a continuidade dos trabalhos.

- **Organização do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC**, com espaço para momentos de formação. O momento de análise dos resultados que está inserido no HTPC, tem característica formativa.

- **Organização dos espaços físicos da escola como ambientes de aprendizagem**. A escola precisa ser convidativa. Precisa comunicar aos sujeitos que é um ambiente de promoção do saber.

- **Incentivo à leitura** com organização e disponibilização do acervo literário e referência.

- **Promoção de momentos de interação com a família e comunidade** do entorno escolar para divulgação dos resultados e trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

- **Acompanhamento Pedagógico em tempo integral** visando garantir acompanhamento e suporte às práticas cotidianas.

Dentre outras possibilidades de intervenção, o que esta seara dialógica revela é a importância da articulação entre gestores, coordenadores e professores na busca de mecanismos que promovam a garantia do sucesso escolar de todos os alunos. Como diz Luckesi, (p. 175, 2011):

Na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados

satisfatórios desejados. Significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessário.

A visão de Luckesi corrobora com visão que se pretende defender nesta pesquisa, que é a de analisar o processo avaliativo e a partir daí propor as intervenções necessárias.

4 O TRABALHO PEDAGÓGICO A PARTIR DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES NA U. I. GUMERCINDO PAIXÃO FERNANDES: discutindo os dados

Se avaliar é algo intrigante ainda, a pós-avaliação é ainda mais nebulosa em nosso contexto escolar. O trabalho do Coordenador Pedagógico, infelizmente, ainda está, em muitos contextos, mais focado no preenchimento dos diários dentro do prazo do que nos resultados apresentados e o que estes resultados revelam, porque a cultura de analisar e discutir dados de aprendizagem não está consolidada como ação inerente ao processo avaliativo. Segundo Luckesi (2011), as práticas pedagógicas tradicionais e obsoletas, enraizadas no cotidiano escolar, impedem os avanços necessários e urgentes na formação dos indivíduos em todos os aspectos:

A pedagogia tradicional ainda impera em nossas escolas, reina quase que absoluta em nossas práticas escolares diárias. Os pesquisadores e os autores de propostas pedagógicas renovadoras ainda não conseguiram tornar vigente uma consciência que efetivamente confronte as arraigadas crenças do tradicionalismo, presentes no dia a dia familiar, religioso e pedagógico por meio de um senso comum que passa de geração em geração, sucessivamente (LUCKESI, 2011, p. 67).

Nosso modelo educacional tem caráter burocrático na sua essência, embora muitos avanços já sejam contabilizados. É urgente que ações inovadoras que acontecem de forma fragmentada nas redes de ensino, atinjam a totalidade da rede. Articular estas ações exitosas é tarefa para as Secretarias de Educação - SECs tendo à frente a equipe de coordenação pedagógica que atua nas escolas e que precisam falar a mesma linguagem, ou de outra forma, continuaremos a comemorar o êxito de uma escola ou duas e não da rede de ensino, mostrando que as boas práticas que se descortinam não são mérito das SECs e sim de profissionais isolados.

É nessa perspectiva, que o campo da avaliação também precisa caminhar. É evidente que cada escola tem que encontrar o seu próprio caminho, organizando estas características próprias de cada estabelecimento em seu

projeto político-pedagógico, visando o exercício de sua autonomia como também, atendendo às suas peculiaridades, mas há que existir, por parte das SECs uma diretriz que norteie o trabalho a ser desenvolvido e que se afirme como a identidade educacional de toda a rede.

O tripé “acesso”, “permanência” e “sucesso escolar”, diretrizes estabelecidas na garantia da universalização da Educação Básica Pública, se efetiva em torno de vários fatores que são avaliados - ou que precisam ser - durante todo o processo de ensino. No livro Avaliação do rendimento escolar, uma compilação de estudos de Maria Laura P. Barbosa Franco, Sandra Zákia Lian de Sousa e Lea Depresbiteris, organizado por Clarilza Prado de Sousa, pesquisadora dedicada deste tema tão recorrente, em seu prefácio, escrito por Joel Martins – Professor emérito da PUC/SP - , nos faz refletir sobre o uso da avaliação como “recurso” e não como “perspectiva”. Daí se entende o quanto avaliar o processo está distante da realidade educacional.

O sucesso escolar, não está aqui posto como uma mera aprovação mediante a realização de um teste escrito, que não é, definitivamente, o único meio de verificação da aprendizagem e muito menos se configura em um elemento capaz de subsidiar a “atribuição de valores”, algo que está proposto dentro dos parâmetros avaliativos e sim com a formação aluno enquanto sujeito, ou seja, autosuficiente o bastante para tomar posse de si mesmo, como diz Luckesi (2011, p 65).

A avaliação necessita ser vista como perspectiva para que o “sucesso escolar” seja atingido e ainda, como diz LUCKESI, (2011, p.42), constituir-se uma ação pedagogicamente planejada.

4.1 Metodologia e coleta de dados

Para este trabalho de pesquisa, foi definida como abordagem metodológica qualitativa, o estudo de caso com uso da observação e entrevista para a coleta de dados, uma vez que é de extrema importância, conhecer a visão de cada um dos

sujeitos envolvidos no processo e ainda possibilitar um enfoque mais profundo sobre a atuação da coordenação pedagógica nas práticas diárias.

Como este trabalho se dará no contexto da ação desenvolvida no ambiente escolar, as informações serão coletadas durante as reuniões do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, que acontecem mensalmente e bimestralmente a partir de uma elaboração prévia de pauta pedagógica para este momento.

O trabalho de observação será estruturado dentro de uma rotina pré-estabelecida, com comunicação prévia sobre o trabalho que será desenvolvido e como será desenvolvido. Espera-se que ao empregarmos esta abordagem, sejam fornecidas informações que confirmem a eficácia da metodologia empregada pela escola na melhoria da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Estes avanços se constroem a partir de decisões fundamentadas, daí a importância desta pesquisa. Corrobora este pensamento a visão de Talita Cristina Bartolomeu em seu artigo *Reflexões sobre metodologias da pesquisa em educação: em busca de rigor e qualidade*, quando diz:

As análises das pesquisas produzidas em Educação, a partir de dados quantificados, contextualizados por perspectivas teóricas e com metodologias apropriadas, trazem subsídios concretos para compreender os fenômenos educacionais, desmistificando os achismos sobre eles, advindos do senso comum.

Espera-se que, ao analisar a ação desenvolvida pela escola, seja possível a coleta de registros que indiquem sua eficácia para a melhoria do ensino e aprendizagens dos alunos e principalmente, sirva de fomento ao desenvolvimento desta prática em outros contextos escolares, uma vez que as ações pedagógicas não devem acontecer isoladamente, mas sim dentro de um contexto de rede, numa perspectiva dialética que promova a interação dos sujeitos envolvidos neste processo. Pois essa deve ser a finalidade da pesquisa: dar subsídio para o desenvolvimento de práticas que de fato promovam o envolvimento de todos e amplifique a ação em outros contextos. Como sugere Mazzotti (2006), em *Usos e abusos do estudo de caso, a saber:*

No entanto, temos observado que muitas pesquisas classificadas por seus autores como “estudos de caso” parecem desconsiderar o fato de que o conhecimento científico desenvolve-se por meio desse processo de construção coletiva. Ao não situar seu estudo na discussão acadêmica mais ampla, o pesquisador reduz a questão estudada ao recorte de sua própria pesquisa, restringindo a possibilidade de aplicação de suas conclusões a outros contextos pouco contribuindo para o avanço do conhecimento e a construção de teorias. Tal atitude frequentemente resulta em estudos que só têm interesse para os que dele participaram, ficando à margem do debate acadêmico.

Desta forma, como diz Mazzotti (2006), evita-se a abordagem sem a preocupação com a construção coletiva do processo de conhecimento.

4.2 O cenário da pesquisa

O cenário desta pesquisa foi a escola Unidade Integrada Gumercindo Paixão Fernandes, situada na área urbana deste município e que atende os anos finais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade EJA, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. O total de alunos matriculados nesta escola é de 352. Para atender a este quantitativo, a escola possui em seus quadros, 25 professores, 1 coordenador pedagógico, 2 gestores adjuntos, 1 gestor geral, 1 secretário escolar, 2 agentes administrativos e 3 vigias. Importante que se enfatize a totalidade dos funcionários da escola, uma vez que a educação dos alunos perpassa por todos estes agentes, entendidos hoje em dia como profissionais da educação. A Unidade Integrada Gumercindo Paixão Fernandes é a mais antiga escola do município de Miranda do Norte.

Os sujeitos desta pesquisa são os professores, coordenador pedagógico, gestores escolares e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação.

Para a entrevista, selecionamos 5 professores, o coordenador pedagógico, o gestor escolar, o coordenador das séries finais do ensino fundamental (SEMED) e Coordenador Geral (SEMED). Em anexo, temos o roteiro de entrevista utilizado com os sujeitos envolvidos.

4.3 Análise dos resultados

Abordaremos neste item, como se deu o processo de análise dos resultados das aprendizagens dos alunos da Unidade Integrada Gumercindo Paixão Fernandes, enfatizando os aspectos que permeiam o processo avaliativo. Esta pesquisa, que usa como instrumentos de coleta, a observação e a entrevista, tentará identificar de que forma este trabalho de análise dos dados de aprendizagem, permite a melhoria do desempenho dos alunos.

Primeiramente, mostraremos como é organizado o momento de análise dos resultados na escola. Esta ação tem como parceiros, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, que elabora previamente um cronograma de trabalho de campo para todas as escolas da rede, uma vez que esta equipe também participa da reunião para análise dos dados. A equipe da SEMED, sempre leva para estes momentos, informações adicionais que transformam o momento em espaço de formação, uma forma de fundamentar as discussões na reunião, evitando o simples ato burocrático de conferir resultados..

Já de posse do cronograma, a escola – gestor e coordenador -organiza suas informações, tabulando os dados e para isso é necessário que todos os professores estejam com seus diários atualizados. A reunião, que acontece bimestralmente é agendada com todos os professores.

Para iniciar a reunião, é feita a acolhida aos presentes pela Gestora L. N. que dá as boas vindas e utiliza um recurso interessante: o “Momento Cultural”, que consiste na leitura de um texto literário (crônica, poema, conto...). Interessante que foge da prática tradicional e maçante da leitura de autoajuda, infelizmente ainda bastante utilizada. Não há, também, a obrigatoriedade de interpretar a leitura, mas senti-la, é o que chamamos de leitura deleite, porém não impede que alguém teça algum comentário sobre a obra, autor... Esta estratégia que tem uma intencionalidade pedagógica, visa disseminar o prazer da leitura e a divulgação do acervo da escola, estimulando a prática também na sala de aula pelos professores aos alunos.

Após a leitura, a equipe da SEMED faz sua apresentação, levando para o momento informações que sirvam para enriquecer as discussões e informar sobre

as ações desenvolvidas na rede de ensino, como também os dados levantados nas reuniões anteriores para que sirvam de referência aos presentes. Os resultados dos processos externos de avaliação de toda a rede de ensino, seja nas séries finais, como nas séries iniciais são divulgados, embora a escola só atenda alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Esta é uma forma de integrar toda rede e fazer como que os professores desta etapa percebam como está sendo construído o processo de formação das crianças a partir da base.

Os assuntos escolhidos pela SEMED se fundamentam sempre nas demandas levantadas nos encontros anteriores, bem como nos temas que estejam em evidência no momento. Segundo a Coordenadora Pedagógica C.M.N., caso na reunião, o tema família tenha sido bastante citado, é provável que no próximo encontro a equipe fomente as discussões levando estudos que abordem o tema família/escola. Segundo ela, no início desta ação, em 2010, a família era o assunto corrente e, equivocadamente, colocada pelos professores como o principal entrave para o sucesso escolar dos alunos. Esta visão foi desmistificada ao longo dos anos na medida em que as discussões se aprofundaram para o entendimento do papel de cada no processo educativo que se inicia no Ministério da Educação e finda no aluno. Um material interessante utilizado na reunião foi a “Cebola de Responsabilizações”, como eles definem, que mostra qual a esfera de responsabilidade de cada um. Este material, que apresentamos em anexo, faz parte do acervo de referência utilizado nas formações com gestores e coordenadores. De acordo com C. M. N. a visão do quadro de professores, hoje, não é homogênea, mas fez com que os discursos de senso comum perdessem mais espaço ao longo dos anos. “Ouvimos de tudo”, segundo ela, até aquela fala “minha parte eu já fiz, não tenho nada em que melhorar, quem tem que melhorar é o aluno”.

De volta ao contexto da reunião, após a participação da SEMED, iniciam-se as apresentações dos resultados de cada turma que é mostrado em gráficos. Sempre iniciando por Língua Portuguesa, seguido de Matemática até contemplar todas as áreas de conhecimento. Dá-se então o momento em que cada professor dá o seu parecer sobre a turma, identificando os pontos positivos e negativos. A Coordenadora Pedagógica faz suas inferências que nem sempre corroboram com a visão do professor. Esse ponto mostrou-se positivo, porque se evidencia a

preocupação de cada um e que de fato, a coordenação pedagógica está acompanhando o trabalho de forma mais eficiente. Em cada turma analisada, são definidos encaminhamentos que possam melhorar o rendimento. Quando a intervenção necessita do aval da Secretária de Educação, é feita uma devolutiva posterior à escola. O importante é não deixar o problema “no vácuo”, diz C.M.N.. “As demandas identificadas precisam de um encaminhamento para que os professores, a escola, sintam-se apoiados”.

Durante toda a reunião, há espaço para que todos os professores e demais profissionais participem, relatando a situação de cada turma, apontando caminhos e ouvindo as sugestões dos demais presentes.

Ao final, com todos os encaminhamentos registrados a gestora encerra o momento e sempre oferece um almoço, quando realizado no turno matutino, ou lanche, quando no vespertino.

Interessante de observar foi que os professores de todos os turnos se reúnem para este momento. Uma forma de manter a unidade da escola e partilhar as experiências com todos. Esta visão se fortaleceu a partir da implantação do horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC e que hoje ganhou ainda mais força com a implantação dos Conselhos de Classe, relata C.M.N.

Ainda há muitos entraves, grandes desafios, mas a metodologia usada na escola, que é também uma ação da rede, modificou o olhar de todos para o resultado do trabalho. C.M.N. aponta que no início, quando os professores viam os dados tabulados diziam: “não, mas a situação não é tão ruim como tá aí”, ou “essas notas só estão melhores porque passei algumas atividades, dei nota pela participação no desfile cívico...”. Na verdade, somente o quantitativo era levado em conta, a qualidade no processo ficava de fora, daí a surpresa. Havia uma dificuldade em relacionar o real nível de aprendizagem dos alunos com a nota padronizada. Muitas vezes, a fala do professor sobre determinado aluno, não casava com o resultado exposto. Ver que numa turma de 25 alunos, 2 estavam acima da média, 4 na média e 19 abaixo da média, assustou. Quando entenderam que 19 era quase 80% da turma, foi um choque. C.M.N. lembra, que no início, poucos professores falavam dos alunos pelo nome e quando surgia uma dúvida e ele queria saber com o colega, este o desconhecia. “Hoje essa relação

está bem mais humanizada, há a preocupação do professor em registrar as informações dos alunos e conhecê-los pelo nome”.

A Coordenadora Pedagógica das Séries Finais do Ensino Fundamental, A.M. que acompanha o trabalho desta etapa em todas as escolas da rede, incluindo a área rural, ressalta que todo esse processo foi fruto de um intenso trabalho de formação continuada implementado pela SEMED em parceria com o Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária CEDAC com sede em São Paulo, hoje mais conhecido como Comunidade Educativa CEDAC, parceiro desde 2009, a Fundação Vale e a Fundação Itaú. Esta ação envolveu gestores, coordenadores e equipe técnica da Secretaria de Educação. “A linha de atuação do CEDAC, foi a de fortalecer as equipes pedagógicas do município para que pudessem atuar autonomamente. Se não atingiu 100% de eficácia, esta proposta redimensionou consideravelmente o pensar e fazer educação em toda a rede”, enfatiza A. M.

A. M. relata ainda que devido à dificuldade inicial de retratar na nota em que nível de aprendizagem os alunos se encontravam de fato, houve a necessidade de melhorar os parâmetros utilizados nos gráficos passando do modelo *abaixo da média/média/acima da média*, para as referências utilizadas na Prova Brasil, que segue os critérios *avançado/proficiente/básico/insuficiente* (em anexo) e delineiam qual a expectativa de aprendizagem pretendida em cada critério. “Isso sempre foi uma grande dificuldade: fazer o professor entender que era necessário mostrar em que situação o aluno se encontrava e que isto estivesse claro nos critérios, uma vez que sem essa certeza, ficaria difícil realizar as intervenções necessárias. Progredimos bastante neste sentido, mas ainda há muito a melhorar”, enfatiza A. M.

Partindo para análise na visão dos professores, evidenciamos opiniões que apoiam esta linha de trabalho e aquelas que resistem e têm reservas quanto ao método.

Para a professora P1, graduada em Letras e atuando nas turmas de 6º ano, nos turnos matutino e vespertino, a ação, se não serviu para resolver a totalidade dos problemas de aprendizagem, garantindo assim o sucesso escolar, pelo menos serviu para que os professores olhassem para os alunos como pessoas e não como números. “Sair daquele modelo arcaico de reunião no final

do ano para dizer quem vai e quem fica, já foi um grande avanço e mostra que estamos no caminho”.

O professor P2, graduado em Matemática e atuando nas turmas de 9º ano do matutino, reconhece que as discussões são interessantes, mas o que atrapalha é o desinteresse dos alunos que é fortalecido pela ausência da família na escola. “Por mais que a escola tente, se a família não acompanha, nenhum resultado positivo pode ser alcançado.”.

Na visão da professora P3, graduada em História, e que ministra aulas no turno matutino, as reuniões levam a reflexão, mas algumas necessidades levantadas nas discussões não são encaminhadas a contento. “No início não acreditava que seria uma ação com continuidade, mas o tempo passou e este espaço se fortaleceu. Não nos traz todas as respostas, alguns encaminhamentos não se consolidam, mas é mais do que muitas redes possuem”.

O professor P4, graduado em Geografia e atuando nas turmas de 6º ao 9º, diz que se mostrou reticente no início, afinal os “modismos” em educação vêm e vão. Ainda considera que o trabalho não contempla todas as necessidades da sala de aula, “mas já é alguma coisa”.

A professora P5, graduada em Letras e lecionando Língua Inglesa nos turnos matutino e vespertino, diz que vê com bons olhos a preocupação tanto da escola como da SEMED em apoiar o professor para que ele possa atingir o aluno no seu processo de formação. “Acredito que hoje, o professor se sente mais fortalecido porque sabe que pode contar com o acompanhamento e apoio e não apenas com a cobrança como era no passado”.

Além dos relatos acima, um elemento que corrobora também com a melhoria dos resultados nas aprendizagens dos alunos, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – 2015. A escola avançou sua média (ver anexo) e isso é um indicativo positivo da metodologia de trabalho adotada pela escola, afinal, esse resultado não seria positivo se todos trabalhassem de forma fragmentada.

Já foi dito anteriormente que “educar é tarefa para profissionais” e quanto mais empoderados estivermos neste aspecto, mais eficazes serão nossas práticas escolares cotidianas. Esta é a busca em que se pauta os profissionais da Unidade Integrada Gumercindo Paixão Fernandes. Ainda que os avanços não

sejam os mais espetaculares, ainda que nem todos estejam irmanados em torno deste pressuposto, a escola está tentando e está alcançando suas metas!

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa buscou trazer informações relativas ao processo avaliativo com ênfase no uso pedagógico dos resultados. Esperamos que as informações aqui contidas indiquem que a metodologia de trabalho utilizada na Unidade Integrada Gumercindo Paixão Fernandes, propiciou a melhoria das práticas de ensino e a conseqüente aprendizagem dos alunos.

Um ponto fundamental citado nesta pesquisa foi construir um juízo de valor entre os professores para o entendimento de que o que se pretende garantir ao aluno é a aprendizagem adequada àquele ano, não um conceito vazio. Essa visão é corroborada por Sousa (2008, p. 98) quando diz:

Despontam-se, assim, para os alunos, meios de controlar esse controle que lhes possibilitam, embora com maior dificuldade, conseguir o conceito necessário para aprovação. Citam-se, como exemplo, os trabalhos e exercícios extras, propostos pelo professor, que se realizados, pelo aluno, convertem-se em um conceito de maior valor. De forma semelhante, situam-se os estudos de recuperação, que se têm constituído, na maioria das vezes, em uma oportunidade para o aluno melhorar o conceito, mas não necessariamente o nível de aprendizagem.

O processo de pesquisa realizado na referida escola trouxe informações preciosas na medida em que oportunizou aos sujeitos envolvidos, um espaço para colocar suas impressões e expectativas em torno do trabalho que desenvolvem, que não fornece todas as respostas, mas orienta de forma mais analítica e profissional as práticas de ensino desenvolvidas cotidianamente e principalmente, favorece o desenvolvimento dos alunos do ponto de vista das expectativas de aprendizagem que lhes cabem.

Embora esta visão não alcance, ainda, a totalidade dos profissionais envolvidos, a expectativa é que, na medida em que os resultados positivos forem sendo alcançados, mais sujeitos abracem a causa. A elevação do IDEB da escola reafirma que o caminho que está sendo percorrido é seguro, porém precisa ser burilado. O importante, na visão da maioria, é romper com o arcaico e irresponsável modelo utilizado em pseudo conselhos de classe que mais se assemelham a uma inquisição onde buscam conferir os resultados sem analisar e

discutir as causas; se sustentam com base em ações fragmentadas onde o entendimento sobre o *processo de avaliação* é mais fragmentado ainda. Isto fica bem explícito quando:

Nos pré-conselhos é que os professores decidem a aprovação ou não do aluno, e em decorrência disso é que são atribuídos o 4º e 5º conceitos. Veja-se que o trabalho é planejado de forma individualizada, e cada professor tem seu método de avaliar. Assim, fica difícil obter um consenso coletivo quanto ao julgamento do aluno, o que gera confrontos entre valores diferenciados dos professores (SOUSA, 2008, p. 101).

A avaliação como vem sendo vivenciada, nos desafia e nos impulsiona a questionarmos de que forma podemos intervir pedagogicamente uma vez que não usamos os resultados obtidos neste processo para intervir de maneira a garantir a aprendizagem. Adentrando os muros da escola, esta pesquisa nos mostra um lampejo de esperança na perspectiva de rever este modelo avaliativo, tão exaustivamente utilizado, que não propicia a retomada das ações, o aprimoramento das práticas de ensino e tampouco permite que os alunos aprendam, mas acumulem notas.

Ao longo deste trabalho, e diante das observações realizadas e entrevistas concedidas pelos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, constatou-se que a metodologia utilizada na escola para análise dos dados tanto internos, quanto externos dos processos avaliativos, interferiu de forma positiva para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e esta melhoria está diretamente ligada ao trabalho de acompanhamento e apoio do Coordenador Pedagógico que busca atuar dentro de uma nova perspectiva dos paradigmas educacionais relacionando os conhecimentos empíricos aos epistemológicos visando elevar a qualidade do ensino ofertado pela escola.

O suporte dado aos professores e às ações pedagógicas pelo Coordenador(a), refletem o quanto pode ser agregado às práticas de ensino e conseqüentemente aos resultados das aprendizagens dos alunos que necessitam de acompanhamento contínuo.

Todo as ações de acompanhamento pedagógico por parte do Coordenador(a), depende antecipadamente de um trabalho sistêmico de formação continuada. Os saberes adquiridos neste processo formativo contribuirão de forma significativa para a otimização dos resultados, como foi

possível observar na U. I. Gumerindo Paixão Fernandes que, a reboque de todos os indicadores negativos que permeiam o meio educacional, com raras e belas exceções, conseguiu elevar o seu IDEB com foco na proficiência dos seus alunos. É inquestionável a importância do Coordenador Pedagógico atuando no direcionamento das práticas em parceria com o Gestor(a) Escolar, onde este último já não mais se prende apenas às atividades burocráticas do campo administrativo, mas acompanha todas as ações da escola dando o suporte necessário ao Coordenador Pedagógico frente às demandas levantadas e, assim, ao estabelecer esta parceria, responsabilizam-se mutuamente diante dos resultados, sejam eles positivos ou não.

Nunca foi tão difundida a importância do trabalho em coordenação pedagógica, assim como a sua atuação cotidiana. Bem diferente do modelo obsoleto de “fiscalizador”, a verdadeira função do Coordenador(a) tem adquirido os seus verdadeiros contornos, assumindo a posição que lhes é cabível.

Nesta pesquisa, ainda que tenham sido observadas lacunas no papel exercido pela coordenação pedagógica, as práticas diárias da escola pesquisada são encaminhadas na maioria das vezes, dentro de um processo de análise e discussão das demandas durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, estruturado a escola desde 2012. A escola implantou em 2016 o Conselho de Classe com a finalidade de ampliar o foco das discussões pedagógicas para intervir preventivamente diante dos entraves, eliminando o uso do conselho ao final do ano letivo para “sentenciar” os resultados finais. Tanto o HTPC como o Conselho de Classe surgiram das reuniões para análise dos resultados das avaliações, provando que discutir dados leva a adentrar novos caminhos fazendo com que a educação chegue ao lugar de excelência em que merece estar, e este caminho tem como guia, o Coordenador Pedagógico.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Cleuza. **Esses dados valem ouro. As informações que estão na sua secretaria ajudam a definir as ações e metas educacionais.** Revista Gestão Escolar, n. 05, dez. 2009, jan. 2010. Disponível em: <http://gestaoescolar.org.br/aprendizagem/esses-dados-valem-ouro-evasao-reprovacao-indicadores-avaliacao-515718.shtml>

BARTOLOMEU, Talita Cristina - **Reflexões sobre metodologias da pesquisa em educação: em busca de rigor e qualidade.** Educação, Batatais, v. 3, n. 1, p. 171-183, junho, 2013.

BENVENUTTI, D. B. **Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos.** Pedagogia: a Revista do Curso. Brasileira de Contabilidade. São Miguel do Oeste – SC: ano 1, n.01,p.47-51, jan.2002.

BLASIS, Heloisa, FALSARELLA, Ana Maria, ALAVARSE, Ocimar Munhoz. [textos]. **Avaliações externas : perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino.** São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Uma avaliação de outra qualidade.** In: Presença pedagógica. V.2, n.8, mar/abr, 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5 ed. RJ: DP&A, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: mediação dos saberes pedagógicos.** Educação e pesquisa, São Paulo, v. 34, n.1, p. 109-126, jan/abr 2008.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2005,35ª Ed revista.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação Educacional escolar: para além do autoritarismo.** São Paulo: Ande, 1986.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições,** ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem – componente do ato pedagógico**. 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Cristiane. **Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados**. Revista Ambiente Educação, p 79, 2012.

MACHADO, Cristiane, ALAVARSE, Munhos Ocimar, BRAVO, Maria Helena. - **Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: Articulações e tendências**. - *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. Disponível em:
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>

MAZZOTTI, Alda Judith Alves – **Usos e Abusos do Estudo de Caso**. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.129, p. 637-651, set/dez. 2006. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.

MACHADO, Cristiane, ALAVARSE, Munhos Ocimar. **Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V.30, n1, 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/50013>.

MASETTO, M. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas**. In: Castanho, M. E (orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2001.

MÉNDEZ, J.M.A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo de uma rede municipal paulista**. São Paulo: s.n., 2012.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30052012-101850/pt-br.php>

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUSA, Clarilza Prado. **Avaliação do rendimento escolar**. 3 ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

SCARPATO, M. (Org). Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer. São Paulo: Avercamp, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista com Professores

1 – Como você descreveria o trabalho de análise dos resultados avaliativos realizados na escola?

2 – Na sua opinião, esta ação direciona de forma positiva os trabalhos em sala de aula? Caso afirmativa sua resposta, em quais aspectos isso se evidencia?

3 – Houve melhora no desempenho dos alunos relacionada às intervenções resultantes desta ação?

4 – Você se sente apoiado(a) pela Coordenação Pedagógica em suas práticas escolares

APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista com Coordenador Pedagógico/ Gestor Escolar/ Coordenação SEMED.

1 – Que impactos positivos você descreveria sobre o processo de análise dos resultados avaliativos dos alunos?

2 – Houve avanços nas práticas pedagógicas dos professores(as) a partir desta ação?

3 – Houve melhora na aprendizagem dos alunos neste processo? De que forma estes avanços podem ser identificados?

4 – A SEMED se mostra parceira da escola no desenvolvimento desta ação?

5 – O que seria interessante acrescentar a este trabalho visando potencializar os resultados?

ANEXOS

