

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

SUELI HOLANDA FONSECA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA
NA PERSPECTIVA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO (SP)
2016

SUELI HOLANDA FONSECA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA
NA PERSPECTIVA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Trabalho Final apresentado à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

SÃO PAULO (SP)
2016

BANCA EXAMINADORA

Dedico esta pesquisa

A Adenilson Silva Alves, Mestre Tico, que por meio de seus ensinamentos, me fez ver a beleza da vida a partir de outro prisma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela proteção e luz, que me conduziu firme, me deu coragem para mudar as coisas que podia; serenidade para aceitar aquelas que não pude mudar e sabedoria para distinguir umas das outras.

À minha orientadora, Emília Cipriano, por acreditar em mim e não me abandonar nas horas mais difíceis, a qual tem toda a minha gratidão.

Aos meus pais, Antonio e Maria Edna, que me deram a vida e ensinaram-me a vivê-la com dignidade.

A minha filha Bruna, que abdicou de seu tempo e esteve comigo para a realização desse sonho, desse projeto.

Ao meu marido Júlio César, pelo amor, carinho e apoio durante essa minha jornada.

Ao meu inesquecível amigo Raul Santos Seixas, que me fez ver a vida com o coração e a sempre “Tentar Outra Vez”.

Ao escritor Rubem Alves, que me fascina com suas histórias, causando ápices de felicidade e sabedoria, podendo assim, como num toque mágico, eu também possa transpor aos meus educandos.

Ao Mestre Kino, que sempre se fez presente me ensinando, me apoiando, me fortalecendo e me fazendo sorrir mesmo nas horas tristes.

Ao Humberto, secretário desse programa, por toda a sua competência e disponibilidade em ajudar.

A todos os meus amigos pela dedicação, amizade, pela abnegação ou pelo simples convívio ao longo de minha vida, que me ajudaram e incentivaram.

RESUMO

FONSECA, Sueli Holanda. **A Avaliação Institucional Interna na perspectiva da Coordenação Pedagógica**. 2016 90f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

Este trabalho de pesquisa norteou-se por uma abordagem qualitativa de estudo e tem como objetivo geral: compreender a relação do processo de Avaliação Institucional Interna com o trabalho desenvolvido por dois Coordenadores Pedagógicos (CP), que também são responsáveis pela aplicação do instrumento com os professores da unidade escolar, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, do Estado de São Paulo, sob supervisão da Diretoria de Ensino (DE) da Região Sul 3. Como questionamentos foram propostos: Como uma Avaliação Institucional Interna, quando bem utilizada na escola, especialmente pelo CP, pode contribuir para melhorar a qualidade de ensino de uma Unidade Escolar? Que elementos, deste instrumento avaliativo, podem subsidiar uma melhor atuação do CP na Escola e nas suas relações que se estabelecem com diferentes atores – diretor, professores e comunidade escolar? Como referencial teórico, optamos por trabalhar com Brandalise (2007), Fernandes (2002), Dias Sobrinho (1996, 2003), Almeida (2005), Sousa (2000) e Souza (2010). Estes autores da avaliação institucional nos ajudam a compreender o panorama de reflexão teórica sobre a formulação e a implementação de um processo de avaliação e da tomada de decisões. O trabalho está organizado em três capítulos, sendo o terceiro e último capítulo, da análise dos dados, organizado em três eixos: as atribuições do Coordenador Pedagógico e o seu olhar sobre questões do cotidiano da Escola: rotina e planejamento escolar; a atuação do Coordenador Pedagógico na gestão do processo da avaliação institucional interna: aplicação do instrumento e uso dos resultados na unidade escolar; e, as ações do Coordenador Pedagógico no processo de formação continuada dos professores e nas relações com a gestão da escola e com a comunidade escolar. Os resultados desta pesquisa nos deixam pistas de como melhorar a gestão pedagógica dos processos de avaliação institucional, da formação de professores e, também, no relacionamento com a comunidade escolar, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na unidade escolar.

Palavras-chave: Avaliação Institucional Interna; Coordenação Pedagógica; Relações na Escola.

ABSTRACT

FONSECA, Sueli Holanda. **Internal Institutional Evaluation from the Pedagogical Coordination Perspective.** 2016 90f. Dissertation (Professional Master in Education: Teacher's Education) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

This research work is based in a qualitative study approach and has as general aim: to understand the relation of the Internal Institutional Evaluation with the work of two Pedagogical Coordinators (PC), that are also responsible for the applying of the tool with the teachers from the scholar unity, in a State Elementary II and High School of São Paulo State, under the supervision of the South 3° Regional Board of Education (BE). The questioning proposed were: How an Internal Institutional Evaluation may contribute to improve the teaching quality in a school when it is well applied, especially by the PC of the school? Which elements, from this evaluation tool, may support a better action of the PC in the school and in his or her relationship established with different actors – the principal, the teachers and the scholar community? As theoretical background, we choose to work with Brandalise (2007), Fernandes (2002), Dias Sobrinho (1996, 2003), Almeida (2005), Sousa (2000) and Souza (2010). These authors of the institutional evaluation help us to understand the theoretical reflection overview about the elaboration and implementation of an evaluation process and its decision-making process. The work is organized in three chapters, being the third and last chapter, which has the data analysis, divided in three axis: the duties of the Pedagogical Coordinator and his or her view about the school daily work: scholar routine and planning; the action of the PC on the management of the internal institutional evaluation: application of the tool and the use of its results in the school unity; and the actions of the PC in the teacher's continuous training process, and in the relationship with the school leaders and scholar community. The results of this research leave some clues to us about the way one may improve the pedagogical management of the institutional evaluation process, the teachers training, and, also, about the relationship with the scholar community, in order to contribute to a better teaching quality in the school unity.

Key words: Internal Institutional Evaluation, Pedagogical Coordination, Relationships in the School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
O meu percurso formativo-profissional e a origem desta pesquisa	07
A relevância desta pesquisa	14
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 - A Avaliação Institucional na Rede Pública	18
1.2 – A Avaliação Educacional: compreensão de uma área de conhecimento	21
1.3 – A Avaliação Educacional e a Avaliação Institucional	22
1.4 – A Avaliação Educacional e as políticas da década de 90	23
1.5 – O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)	25
1.6 – O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)	29
1.7 – O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp)	30
1.8 – O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp)	30
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	32
2.1 Procedimentos Metodológicos.....	32
2.1.1 A entrevista semiestruturada	32
2.2 Caracterização do <i>lócus</i> e dos sujeitos da pesquisa	33
2.2.1 O contexto/cenário escolar	33
2.2.2 Os Coordenadores Pedagógicos – sujeitos da pesquisa.....	41
CAPÍTULO III – ANÁLISE.....	43
3.1 – As atribuições do Coordenador Pedagógico e o seu olhar sobre questões do cotidiano da Escola: rotina e planejamento escolar	43
3.2 – A atuação do Coordenador Pedagógico na gestão do processo da avaliação institucional interna: aplicação do instrumento e uso dos resultados na unidade escolar ..	49
3.3 – As ações do Coordenador Pedagógico no processo de formação continuada dos professores e nas relações com a gestão da escola e com a comunidade escolar	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
APÊNDICE.....	61
Apêndice I – Roteiro de perguntas para os gestores (coordenadores)	61
ANEXO	63
Anexo I – Instrumento de Avaliação Institucional Interna.....	63

INTRODUÇÃO

O meu percurso formativo-profissional e a origem desta pesquisa

Iniciei a minha carreira profissional na Educação em 1997, lecionando na Rede Estadual de Ensino, época em que eu cursava a licenciatura em Letras. Atuei aproximadamente oito (08) anos em sala de aula, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, tanto na Rede Estadual quanto na Rede Particular. Decorrente dessa experiência em sala de aula na Rede Pública, fui convidada a exercer a função de Coordenadora Pedagógica (CP) do Ensino Fundamental II nessa mesma Escola.

Inicialmente eu agradei o convite e recusei por me sentir despreparada para exercer tal função e por considerar que essa função é de extrema importância para o trabalho do professor, fato que demandaria de um profissional com mínima experiência na função de Coordenadora Pedagógica. No entanto, o diretor da Escola insistiu para que eu aceitasse, reforçando acreditar que a função correspondia ao meu perfil profissional – no momento pude compreender que o perfil desejado era de um professor comprometido com a Escola e com a Educação, um profissional que realmente se envolvesse com o cotidiano da Escola, com o que estávamos ensinando e como fazíamos isso. Na opinião do diretor, esse perfil me ajudaria a superar a falta de experiência nessa função e, para me deixar mais confiante, ele se propôs a ajudar em tudo o que fosse preciso e esse apoio foi decisivo para que eu aceitasse essa oportunidade profissional e pudesse atuar na função de CP.

Já nos meus primeiros dias de trabalho, o diretor deixou sobre a minha mesa livros, resoluções e leis, dizendo que era para eu ler. A literatura e os documentos contemplavam muitas discussões acerca das atividades compatíveis com o novo trabalho, dentre elas: a função do Coordenador Pedagógico, a importância da Gestão Escolar e de ser uma gestão participativa, os procedimentos para conduzir um Conselho de Classe e um Conselho de Escola, e todas as informações sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, de forma que eu pudesse conhecer essa legislação para trabalhar com os professores no sentido de conduzirmos, cada vez melhor, as relações professor-aluno, direção-aluno e até mesmo entre os alunos.

Os primeiros dias na função de CP foram intensos, divididos entre o trabalho na Escola, durante o dia, e essas leituras necessárias, que me obrigavam a dedicar um tempo após o horário de expediente na Escola.

Os professores da Escola participavam de reuniões semanais, na época chamadas de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e, nessas reuniões, eles relatavam os problemas enfrentados diariamente na sala de aula, as dificuldades, as angústias e, ao mesmo tempo, pediam ajuda e soluções para esses problemas. Logo nesse início de atuação como coordenadora, já me vi com um grande desafio, que era o de ajudar esses professores em relação aos alunos não alfabetizados e que estavam matriculados nas diferentes séries/anos do Ensino Fundamental II. E isso se tornou um objetivo que precisou ser concretizado em ações, inclusive de busca por formação continuada.

Além de atuar como CP, nessa mesma época, passei a ser gestora do Programa Escola da Família¹ por uma indicação da direção da Escola. O principal objetivo para que eu também atuasse neste Programa foi a possibilidade de reforçar o trabalho que os professores do Fundamental II, mesmo não sendo professores alfabetizadores, já realizavam com os alunos na intenção de minimizar a defasagem de aprendizagem.

Nessa perspectiva, propusemos um projeto de Alfabetização a ser realizado aos finais de semana, como parte das atividades do Programa Escola da Família, que se concretizou com a realização de oficinas de Língua Portuguesa e de Matemática para esses alunos.

Com o projeto em andamento, percebi que para orientar os professores eu precisava de maior conhecimento sobre o assunto, e então iniciei o Programa de Alfabetização Letra e Vida², realizado na Diretoria de Ensino em que eu estou locada até hoje. Este curso era

¹ O Programa Escola da Família foi criado no dia 23 de agosto de 2003 pela Secretaria de Estado da Educação. Ele proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes. Reunindo profissionais da Educação, voluntários e universitários, o Programa oferece às comunidades paulistas atividades que possam contribuir para a inclusão social tendo como foco o respeito à pluralidade e a uma política de prevenção que concorra para uma qualidade de vida, cada vez melhor. Cada escola organiza as atividades dentro de 4 eixos: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho.

Fonte: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/subpages/sobre.html>

² O Programa Letra e Vida é um programa de formação de professores alfabetizadores. O programa Letra e Vida é destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever no Ensino Fundamental. Tem como objetivos: melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativa quanto qualitativamente; contribuir para uma mudança de paradigma quanto à metodologia de formação dos professores; ampliar o universo cultural dos educadores para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores.

Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/projeto-letra-e-vida>

realizado uma vez por semana, durante quatro horas de estudo e fora do horário de trabalho e contemplava o contexto da Alfabetização para crianças e, principalmente, para os alunos que não foram alfabetizados na idade certa, Todo o esforço foi recompensado, pois aprendi muito sobre alfabetização de alunos e assim, projetavam-se novas discussões e descobertas que, mais tarde, me levaram a iniciar minha segunda graduação, em Pedagogia.

A formação em Pedagogia me ajudou, principalmente, a compreender as relações das teorias com a prática na sala de aula e na Escola. Concomitante a minha atuação de CP, também participei de diversos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP), todos focados na Gestão Escolar e na Coordenação Pedagógica. Em 2011, passei pelo processo seletivo de Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio para atuar em outra Escola, na qual permaneci na função por dois anos.

Em decorrência desse percurso, o meu olhar sobre a investigação na Escola começava a ser delineado. No entanto, quanto maior o conhecimento que eu ia adquirindo, maiores eram os meus questionamentos: Como ajudar os professores em suas dificuldades? O que trabalhar nas reuniões pedagógicas? Como agir em situações em que o professor não quer participar nem mesmo das suas reuniões de planejamento? Como fazer com que os professores se apropriem dos conteúdos curriculares os quais se propôs a ensinar? Como escrever minhas próprias pautas de reunião? Como analisar os projetos, os planos de aulas preparados pelos professores? Como efetivar o protagonismo do aluno nas ações realizadas pelos professores? Que trabalho é possível realizar a fim de minimizar o preconceito, o racismo, a intolerância entre os alunos e, até mesmo, entre alguns educadores?

Esses e muitos outros questionamentos, que considero importantes no meu desenvolvimento profissional, me faziam ter a certeza de que eu precisava buscar uma formação mais específica, mais focada no trabalho deste profissional. Ainda na Escola que iniciei minha atuação de CP, recebi um novo incentivo, dessa vez da Supervisora da Escola, para atuar como Professora Coordenadora de Apoio à Gestão Pedagógica (PCAGP), função/vaga que ainda estava para ser anunciada³. Aguardei a publicação do edital, me inscrevi no processo seletivo na Diretoria de Ensino, cumpri e fui aprovada em todas as fases

³ A SEE-SP, por meio da Resolução SE nº 03/2013, publicada em D.O.E. de 19/01/2013, oficializa a criação da função de Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica (PCAGP).

previstas para seleção, incluindo a etapa de entrevista com a Direção da Escola⁴ para a qual me propus a atuar.

A função PCAGP foi regulamentada pela Resolução SE nº 3, de 18-01-2013, que “Dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação – Compromisso de São Paulo”. O profissional que atuou como PCAGP tem algumas atribuições que vão “além das atribuições inerentes” à função de Coordenador Pedagógico, conforme prevê o Artigo 6º:

I - coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;

II - promover a integração horizontal e vertical do currículo, assegurando conteúdos e formas de operacionalização articuladas para os dois segmentos do ensino fundamental e para o ensino médio;

III - atuar colaborativamente com o Professor Coordenador do segmento correspondente aos anos iniciais e/ou finais do ensino fundamental e/ou do ensino médio, orientando, acompanhando e intervindo, se necessário, nas atividades desenvolvidas pela coordenação;

IV - tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes [...]. (SÃO PAULO, 2013, p. 02).

Em relação ao último item de atribuições, que trata da concepção de tornar o trabalho pedagógico um espaço “dialógico e colaborativo” para as práticas pedagógicas da escola, o Artigo 6º considerou a necessidade da:

a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes, de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;

b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades e possibilidades metodológicas utilizadas pelos professores;

c) a otimização do uso de materiais didáticos, previamente selecionados e organizados, adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos;

⁴ Todas as Escolas aptas para atuação do PCAGP eram Escola com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp).

d) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem-sucedidas e que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados nas escolas;

e) a participação, juntamente com os demais Professores Coordenadores e com os professores, na elaboração de atividades de recuperação, capazes de promover progressivos avanços de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2013, p. 02).

Conforme evidencia o documento, a função do PCAGP foi voltada para auxiliar na organização escolar, sendo que a sua atuação deveria ser norteada pelo Currículo Oficial, pautada na necessidade de reflexão e na busca de soluções acerca dos procedimentos didático-pedagógicos que consideram as potencialidades dos alunos e o alcance de bons resultados relacionados à construção de conhecimentos.

Podemos compreender que o trabalho desse professor PCAGP, conforme previsto na Resolução e detalhado no trecho abaixo, foi objetivado para atender às Escolas com baixo resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) e que possuíam o Ensino Fundamental II e/ou o Ensino Médio. Talvez, até por esse objetivo, a função tenha sido extinta no ano de 2014⁵.

[...] o compromisso desta Pasta de reduzir a desigualdade de desempenho educacional existente em unidades escolares que apresentam condições operacionais adversas; a relevância da adoção de mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola, para atender a esse compromisso; a necessidade de se desenvolver ensino que propicie significativa aprendizagem para os alunos; a importância que a implementação de uma metodologia de trabalho, adequada às ações didático-pedagógicas, representa para as escolas no enfrentamento de suas vulnerabilidades operacionais. (SÃO PAULO, 2013, p. 01).

Essa nova demanda, somada aos inúmeros questionamentos acumulados nesse meu percurso profissional, me levou a procurar um novo curso de formação continuada, que pudesse contribuir com o meu desenvolvimento profissional e, com isso, me ajudar a exercer as diferentes atribuições que se apresentavam no momento, entre as quais destaco: orientar, acompanhar e intervir, se necessário, nas atividades desenvolvidas pela gestão da escola – CP e diretor.

Foi nesse momento que decidi pela realização de um curso *Stricto Sensu* e escolhi o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. A realização desse mestrado,

⁵ Resolução SE 75, de 30-12-2014. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201412300075>. Acessado em 17 de outubro de 2016.

com características bem peculiares à demanda formativa exigida ao CP e PCAGP e aos demais gestores escolares, foi, sem dúvidas, uma possibilidade de compreender os processos formativos que a Escola tem no seu interior e não ficar só no levantamento de hipóteses, especialmente quando trabalhamos num contexto escolar em que são aplicadas inúmeras Avaliações, sejam elas internas ou externas, mas que têm sido instrumentos significativos na gestão pedagógica da Escola.

As Escolas Públicas da Rede Estadual de São Paulo têm como obrigatoriedade a realização de uma Avaliação Institucional Interna⁶, aplicada anualmente para todos os funcionários da escola, professores, coordenadores, funcionários da administração, da cozinha e da limpeza. A SEE-SP fornece um modelo de Avaliação Institucional Interna e que pode ser usado pela escola sem qualquer mudança, no entanto, se a escola considerar pertinente, pode criar o seu próprio modelo de Avaliação Institucional.

Sabemos que um processo de avaliação institucional em uma Escola poderá envolver três momentos: antes, durante e/ou após a implementação de uma ação, como no caso do Estado de São Paulo, em que as escolas estaduais realizam as suas avaliações internas ao final do ano letivo. Uma avaliação institucional também pode envolver, além dos funcionários da escola, outros participantes da comunidade escolar – alunos e pais de alunos.

A avaliação Institucional Interna deverá estar centrada na Escola e dar suporte ao aprimoramento do processo de gestão escolar, levando em conta a singularidade da própria Escola e por isso, deve ser um processo permanentemente em construção. Assim, a avaliação deve oferecer subsídios para a busca de caminhos que levam a superação das dificuldades.

A opção em estudar a Avaliação Institucional Interna tem origem na minha experiência enquanto Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino, nas atribuições pedagógicas que exerci, e da necessidade de refletir sobre a minha prática profissional e, principalmente, buscar desenvolver novas competências, considerando as atribuições específicas de minha função de CP.

Ao observar a Escola como um todo, especialmente na realidade em que atuo, percebo que as ações tomadas pelo profissional CP são, em sua maioria, ações emergenciais, que não têm um foco específico, que ora se repetem sem um resultado satisfatório e sem a preocupação de se ter uma tomada de decisão mais incisiva e baseada em fatos, ou mesmo em

⁶ A Avaliação Institucional Interna está prevista no documento de “Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais”, a partir do “Título III – do Processo de Avaliação” e no calendário escolar, geralmente para o final do ano letivo. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/002/28.pdf>. Acessado em 01/03/2016.

problemas contínuos. E ainda, que não são ações pautadas em resultados e apontamentos das diferentes avaliações aplicadas na Escola, seja para alunos e professores.

Em se tratando de Avaliação Institucional Interna, também denominada autoavaliação pela literatura, a maioria das escolas em que trabalhei aplicava a Avaliação Institucional Interna simplesmente por ser uma solicitação da Diretoria de Ensino⁷, a qual se dava por meio de formulários próprios da escola ou formulários encaminhados pela Secretaria da Educação. Após a aplicação, esses resultados não eram trabalhados, não eram analisados, e sim arquivados. Ou seja, a Avaliação só era realizada com o objetivo de apresentá-la à supervisão: a avaliação foi aplicada e a legislação foi cumprida.

Essa prática “de não utilizar” os resultados da avaliação institucional se tornou um ponto inquietante para mim, e eu me questionava, tentava imaginar por que uma Direção de Escola pode ter tanta resistência da avaliação escolar interna? Porque seus resultados não são analisados e seus problemas vistos como tomada de decisão?

E assim, penso que, na Escola, quando um problema se apresenta, devemos saber quais as suas causas? Como diagnosticar essa situação? Quais ações poderão ser tomadas para resolver a situação? Será que a Avaliação Institucional Interna não seria o diagnóstico real para detectarmos os problemas da escola? Como a Avaliação Institucional Interna poderá contribuir para o trabalho da equipe gestora? Será a Avaliação Interna o ponto de partida para prover uma escola de qualidade? Como desenvolver processos formativos que considerem o processo de avaliação institucional como requisito vital para a sobrevivência da Escola?

Esses questionamentos e tantos outros contribuem para o meu principal questionamento de pesquisa: Como uma Avaliação Institucional Interna, quando bem utilizada na escola, especialmente pelo CP, pode contribuir para melhorar a qualidade de ensino de uma Unidade Escolar? Que elementos, deste instrumento avaliativo, podem subsidiar uma melhor atuação do CP na Escola e nas suas relações que se estabelecem com diferentes atores – diretor, professores e comunidade escolar?

O objetivo geral que norteou minha pesquisa é compreender a relação do processo de Avaliação Institucional Interna com o trabalho desenvolvido pelos dois Coordenadores Pedagógicos, que também são responsáveis pela aplicação do instrumento, com os professores

⁷ Deliberação CEE-SP nº 9/97. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf. Acessado em 21.10.2016.

da unidade escolar, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, do Estado de São Paulo, sob supervisão da Diretoria de Ensino (DE) da Região Sul 3.

Como **objetivos específicos**, esta pesquisa se propôs a:

- apresentar a concepção destes coordenadores sobre o processo de Avaliação Institucional Interna aplicado na unidade escolar em que estão alocados;
- verificar se os resultados da Avaliação Institucional Interna são utilizados pelos coordenadores pedagógicos e com quais finalidades;
- identificar possíveis pistas – do instrumento de Avaliação Institucional Interna – que podem possibilitar novas perspectivas no uso dessa avaliação na unidade escolar e, conseqüentemente, que podem contribuir com o trabalho de planejamento pedagógico realizado pelo CP junto aos professores da unidade;
- discutir como os resultados desse modelo de avaliação têm contribuído para a tomada de decisões, destes CPs, no planejamento que realizam no interior da Escola, de forma que possa fomentar mudanças significativas na melhoria da qualidade do ensino naquele contexto escolar e contribuir para uma relação de ‘corresponsabilidade’ dos diferentes atores com a gestão pedagógica da Escola.

A relevância desta pesquisa

As discussões que contemplam a Avaliação Institucional Interna em uma unidade escolar da Educação Básica, tanto no meio acadêmico quanto no seu interior, nos ajudam a compreender os conceitos relacionados ao processo de avaliação, bem como a sua relevância e, porque não afirmar também, a sua ‘obrigatoriedade’ para a concretização dos objetivos da Escola, previstos no seu documento mais importante – o Projeto Político Pedagógico.

Desde que comecei a trabalhar na função de CP na Escola, venho observando que os processos de avaliação aplicados na unidade escolar, mais especificamente falando da avaliação realizada pelos professores que é o meu foco de estudo, podem fortalecer o nosso entendimento sobre o cotidiano do espaço escolar que estamos trabalhando. Mas, para isso, é preciso sair da “zona de conforto” e buscar um autoconhecimento do próprio trabalho que desenvolvemos na escola e de como essas informações, quando estudadas, compreendidas e

compartilhadas, podem nos ajudar nas nossas ações pedagógicas e na tomada das melhores decisões para o bom funcionamento de uma unidade escolar.

Sabemos que o intuito de uma avaliação é um olhar sobre o “como está”, “como é” para que possamos melhorar os diferentes processos – no caso do nosso objeto, que é a Escola – e propor, principalmente, novas ações pedagógicas e administrativas para a melhoria da escola e da qualidade do Ensino dos alunos.

Ao tratar de questões avaliativas no contexto escolar, podemos afirmar que ter autoconhecimento facilita na identificação das insuficiências, das dificuldades, assim como nos acertos, resultando num conjunto de fatores que favorece à tomada de decisões e ações por parte de uma equipe gestora. E assim, reconhecer o que está dando certo, para continuar, e o que não deu certo, para novas mudanças, novas estratégias e alternativas.

Para subsidiar a discussão que se estabelece no meio acadêmico, realizei um levantamento de pesquisas de mestrado e doutorado e de artigos apresentados em eventos nacionais que evidenciam a relação entre a avaliação escolar institucional interna e a qualidade do Ensino como uma consequência de um processo de gestão democrática e compartilhada. Embora os estudos não trabalhem a temática avaliação na perspectiva do CP, trazem conceitos significativos para a minha compreensão nessa etapa da pesquisa.

Os estudos selecionados enfatizam a “Auto-avaliação de Escolas: Processo construído coletivamente nas instituições escolares” (BRANDALISE, 2007); “As contribuições da auto-avaliação institucional para a escola de educação básica: uma experiência de gestão democrática” (GROCHOSKA, 2007); e “A gestão escolar e a avaliação institucional: observações, segundo os diretores municipais de Fortaleza-CE” (TAHIM, ALVES e LIMA, 2012).

A primeira pesquisa que apresentamos é o estudo de Brandalise (2007) no qual a autora se propôs a construir um processo de autoavaliação institucional, significativo e efetivo para a Escola Básica, a partir de conceitos, procedimentos e instrumentos analíticos, inovadores e voltados ao desenvolvimento institucional. O estudo teve como espaço e sujeitos da investigação professores, funcionários e pais de alunos de uma escola de Educação Básica do Estado do Paraná.

A autora, que realizou uma pesquisa-ação institucional e utilizou como instrumentos metodológicos a análise documental, a análise do diário da pesquisa e de grupo focal e o questionário, justifica o seu estudo partindo de uma premissa que, mesmo passados quase 10

anos de seu estudo, ainda acreditamos ser uma realidade no meio acadêmico. “[...] a avaliação interna da escola como processo coletivo não constitui ainda uma prática na grande maioria das instituições escolares e que é escassa a produção científica sobre essa problemática, em especial na literatura brasileira”. (BRANDALISE, 2007, p. 5).

Com esta pesquisa, Brandalise (2007) confirma que a autoavaliação pode ser um processo desenvolvido coletivamente nas Escolas, desde que apresentado numa postura dialético-crítica, e tendo toda a comunidade escolar – professores, funcionários administrativos, gestores pedagógicos e administrativos, alunos e pais de alunos – como sujeitos dessa ação. Com essa realidade, é possível “apontar caminhos para a construção de uma nova cultura de avaliação nos espaços escolares, capaz de viabilizar tanto o desenvolvimento profissional quanto o institucional [...]”. (BRANDALISE, 2007, p. 5).

No estudo realizado por Tahim, Alves e Lima (2012), envolvendo 34 diretores de escolas municipais da rede pública municipal de Fortaleza – CE, os autores se propuseram a investigar a compreensão que os diretores/gestores tinham sobre a avaliação institucional como instrumento para o desenvolvimento da gestão qualitativa na escola, e a sua relação com a qualidade educacional.

A problemática apresentada pelos autores foi “Qual o papel a avaliação institucional como instrumento direcionador da gestão escolar?” O aporte teórico teve sustentação principalmente nas discussões trazidas por Libâneo (2008), Gadotti (2010), Luckesi (1998), Vieira (2008), Meyer (1993) Sobrinho; Balzan (1995). O instrumento utilizado para o levantamento de dados foi o questionário, com perguntas abertas, sendo que alguns diretores optaram por não responder algumas questões ou mesmo parte do instrumento. O resultado deste estudo evidenciou a importância da avaliação institucional para a melhoria da qualidade de ensino das escolas, incluindo o aperfeiçoamento da gestão e a participação da comunidade.

A avaliação institucional cumpre um papel fundamental no aperfeiçoamento da educação, apontando para um processo crítico, participativo e reflexivo. Este processo consiste no autoconhecimento da instituição, identificando seus aspectos positivos e seus fracassos. O resultado conduz a uma tomada de decisões para a melhoria da qualidade do ensino e aperfeiçoamento da gestão escolar e maior envolvimento da comunidade escolar. (TAHIM; ALVES; LIMA, 2012, p. 22).

A pesquisa de Grochoska (2007) faz alguns apontamentos sobre a importância da gestão da escola, do Projeto Político Pedagógico enquanto estratégia para o direcionamento

escolar e as políticas de avaliação institucional. Segundo o autor, a Avaliação Institucional Interna é um importante subsídio para a tomada de ação e decisão na Escola.

Desenvolver estudos sobre a avaliação institucional na educação básica leva os agentes escolares à reflexão sobre o aperfeiçoamento dos espaços educacionais. A avaliação pode fornecer dados importantes para a construção e efetivação do projeto político pedagógico da escola, servindo ambos para uma melhor definição da identidade, autonomia, missão e objetivos institucionais, a partir de princípios democráticos e participativos. (GROCHOSKA, 2007, p. 2).

A pergunta norteadora da pesquisa foi “Quais as atribuições que a autoavaliação institucional pode apresentar para a gestão democrática da escola de educação básica?” Para Grochoska (2007) “A democratização da gestão da escola possibilita o crescimento e a melhoria de toda a escola e dos agentes nela inseridos.” A autora traz considerações importantes referente a participação da comunidade da escola, da gestão democrática, e do instrumento de avaliação institucional para a tomada de decisão. Tais reflexões vêm ao encontro dos objetivos de minha pesquisa, assim como o trabalho realizado com alguns dos mesmos aportes teóricos, entre eles: Paro (1997); Dias Sobrinho (2003 e 1995) e Fernandes (2002) aproximando um diálogo entre as pesquisas no que diz respeito a avaliação Institucional Interna.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo discorro sobre a revisão da literatura que trata da Avaliação Institucional. O segundo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos, os sujeitos da pesquisa e a caracterização da unidade escolar. E no terceiro e último capítulo, desenvolvo a análise dos dados a partir de três eixos: as atribuições do Coordenador Pedagógico e o seu olhar sobre questões do cotidiano da Escola: rotina e planejamento escolar; a atuação do Coordenador Pedagógico na gestão do processo da avaliação institucional interna: aplicação do instrumento e uso dos resultados na unidade escolar; e, as ações do Coordenador Pedagógico no processo de formação continuada dos professores e nas relações com a gestão da escola e com a comunidade escolar.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo desse capítulo é dialogar com autores que discorrem sobre a Avaliação Institucional, inicialmente destacamos: Brandalise (2007), Fernandes (2002), Dias Sobrinho (1996, 2003), Almeida (2005), Sousa (2000) e Souza (2010). Estes autores nos ajudam a avaliar a avaliação institucional demonstra um panorama de reflexão teórica sobre a formulação e a implementação de um processo de avaliação, reflexão teórica, implementação e tomada de decisões.

Avaliar significa compreender as atividades avaliadas visando o seu aperfeiçoamento, sempre com uma base construtiva, não só melhorar o seu autoconhecimento sobre suas ações, mas oferecer subsídios para aspecto decisório e obtenção de resultados novos e satisfatórios.

1.1 – A Avaliação Institucional na Rede Pública

A Avaliação Institucional interna das escolas públicas é um processo que necessita de sensibilização e comprometimento da comunidade escolar para realizá-la. Para Brandalise (2007, p.62) “a avaliação não está dissociada do contexto histórico e político-social que compõem uma sociedade razão pela qual se caracterizará sempre como processo de construção, mas nunca como algo pronto e acabado”. Assim, a Avaliação Interna Institucional

[...] configura-se com um processo de busca da realidade escolar, com suas tendências, seus conflitos seus saberes. Pressupõe a escola querer ver-se, querer conhecer-se, promover a autoconsciência da instituição. Implica, por um lado, a compreensão do conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica. Por outro lado, supõe o entendimento da dinâmica que há entre as características das estruturas organizacionais e as atitudes de interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos presentes no espaço, processo que exige o envolvimento de múltiplos sujeitos. (BRANDALISE, 2007, p.18).

Na concepção da autora, no processo de Avaliação Institucional Interna para entender a importância das interações que se produzem no contexto escolar, é necessário compreender as características da própria instituição em relação aos propósitos da escola. Na mesma proposta, Dias Sobrinho (2003), complementa afirmando que é preciso compreender a avaliação de

maneira completa e complexa, num contexto de busca contínua da qualidade e aperfeiçoamento da instituição de ensino.

A avaliação institucional ultrapassa amplamente as questões das aprendizagens individuais e busca a compreensão das relações e estruturas. (...) é importante destacar que essas relações ou processos e as estruturas que engendram são públicos e sociais. É exatamente este caráter público e social de qualquer instituição escolar, independente de sua forma jurídica, que impõe com maior força e mais urgência a necessidade da avaliação institucional. (p.13).

Segundo Dias Sobrinho (2003), “a avaliação adquiriu dimensões de enorme importância na agenda política dos governos, organismos e agências dedicadas à estruturação e à gestão do setor público e, particularmente, da educação”, ou seja, a avaliação tornou-se um aspecto decisório no direcionamento das políticas públicas da educação, contribuindo para as transformações de estrutura já consolidadas.

Na perspectiva de análise do autor, a avaliação é um instrumento valioso de diagnóstico interno (autoavaliação) e externo. A avaliação deve produzir conhecimentos objetivos e constatações acerca de uma realidade. Os princípios e finalidades da Avaliação institucional deverão estar sempre de acordo com os objetivos da própria instituição.

A avaliação deve ser vista como uma prática pedagógica que exige planejamento, ação e tomada de decisão, com grande potencial de transformação, sempre ligada à melhoria para que não seja confundida com ação de controle ou de vigilância.

Para Fernandes (2002, p.140) a escola que passa por um processo avaliativo sério e participativo, descobre sua identidade e acompanha sua dinâmica. Muita coisa se aprende nesse processo, mas o mais importante é o que fica, que é a vivência de uma caminhada reflexiva, democrática e formativa. É, portanto, um processo complexo e não um modelo único e ideal para as escolas, pois precisa ser construída.

Sousa (2000) relata que a avaliação institucional permite a análise da instituição, assim como a efetividade no cumprimento de sua função social: “[...] a avaliação tem muitas dimensões e que dependendo dos seus propósitos, cada escolha define os seus métodos, a definição dos métodos que melhor possam atender ao tipo de decisão a ser tomada”. (p.101).

A avaliação institucional interna deverá trabalhar exatamente com a realidade da escola e seus atores, seus problemas, suas fragilidades, seus saberes, é um processo que deve ser realizado coletivamente. A escola deve estabelecer critérios para a construção desse processo

de avaliação. O que será avaliado? Quais as dimensões? Qual a finalidade de se avaliar uma ou outra dimensão? Quem vai avaliar? Quais serão os instrumentos de aplicação da avaliação? De que forma será feita a análise dos dados? Como serão divulgados os dados? E qual será a tomada de decisão para os resultados obtidos?

Embora existam diferentes maneiras de se construir um referencial de análise para a realização da avaliação institucional interna, apresenta-se neste texto o referencial proposto por Fernandes (2002), o qual recomenda três etapas para o processo interno de avaliação das escolas: preparação, implementação e síntese.

Segundo o autor, a 1ª etapa é denominada **Preparação**, pois compreende as ações a serem realizadas antes da implementação da própria avaliação. Assim, quatro procedimentos precisam ser executados: a constituição da equipe de trabalho da escola; a elaboração de uma proposta de avaliação preliminar para a escola; a discussão da proposta com a comunidade escolar; e, a definição do projeto de autoavaliação contendo os seguintes elementos: justificativa, referencial teórico, objetivos, dimensões a serem avaliadas (objetivos da avaliação), procedimentos metodológicos, cronograma, recursos, referências.

A etapa seguinte é a **Implementação** que compreende todo o processo de coleta das informações – elaboração, discussão, testagem e aplicação dos instrumentos; apuração e organização dos dados; e, no meu entendimento, a principal etapa: a discussão coletiva dos dados coletados com a comunidade escolar.

A 3ª e última etapa é a **Síntese**, que compreende as informações já organizadas como elemento fundamental para servir de orientação para as ações que a escola desenvolverá a partir da análise dos resultados pela comunidade escolar. Nessa etapa, estão previstas ações de: revisão e ajustes no processo avaliativo; elaboração de relatórios conclusivos; discussão sobre o uso dos resultados, com encaminhamento de ação; e, publicação e divulgação do relatório final.

Na concepção proposta, o autor salienta que a avaliação Institucional Interna está muito relacionada com os fins que propõe a escola, numa concepção dinâmica de avaliação associada a preocupação coletiva, desenvolvimento de qualidade e a busca do aperfeiçoamento da gestão educativa.

A avaliação institucional Interna é um processo necessário para compreender a dinâmica institucional considerando as recomendações na proposição de melhorias qualitativas para a instituição. Seus resultados devem ser utilizados para elaboração de planos

de ação para o desenvolvimento da escola. O plano de desenvolvimento da escola é o documento que contém as intenções do coletivo. Identifica as prioridades de ações, estabelece metas e a forma de concretização.

Partindo dessas premissas, a equipe gestora, junto com a comunidade escolar, deverá definir quais dimensões serão avaliadas, quais os instrumentos serão utilizados para análise das dimensões, como será a coleta de dados. Após a definição dos procedimentos deverá ser feita a escolha das fontes de informação, entre elas: os projetos, os planos, os gestores, etc. Posteriormente e em posse dos resultados, deverá ocorrer a divulgação do mesmo à comunidade escolar, finalizando o processo avaliativo. Mediante os resultados do processo avaliativo, a escola deverá partir para o processo de aspecto decisório, analisar o que será e poderá ser feito para melhorar os resultados, isso de acordo com as condições e realidade da própria instituição.

Segundo Fernandes (2007) a avaliação pode ser um processo clareador e de tomada de consciência coletiva tanto dos professores e das escolas, quanto aos seus sistemas educativos.

1.2 – A Avaliação Educacional: compreensão de uma área de conhecimento

A Educação, ao longo do século XX, sofreu enormes transformações, primeiro se expandiu alcançando o Ensino Médio e depois deixou de ser vista como socialização de estilo, formas de vida e valores dominantes para ser vista como um fator de riqueza e produção. A formação técnica e profissional no Brasil sempre esteve, desde 1930, dominada pelas instituições patronais, enquanto que as Secretarias e o Ministério da Educação cuidavam da educação geral. (SOUZA, 2010).

Para o autor, a Avaliação Educacional ganha importância em países que apresentam problemas de baixo desempenho escolar, assim como no Brasil, o fato da forte expansão das vagas no Ensino Médio, resulta na demanda por uma educação de qualidade, capaz de levar o aluno ao ensino superior ou pelo menos ao ensino profissionalizante, assim como a possibilidade de disputar empregos públicos por meio de concursos.

O relatório Coleman deu origem a muitos estudos e pesquisa sobre a questão educacional o qual resultou na criação do National Assessment of Educational Progress (NAEP)⁸ que serviu de modelo para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no

⁸ Avaliação Nacional do Progresso em Educação.

Brasil. Desde 1969, o Naep vem realizando amostras dos alunos que frequentam escolas públicas e privadas nos ensinos fundamental e médio, tendo como objetivo disponibilizar informações confiáveis acerca do desempenho acadêmico de estudantes americanos em diferentes áreas do conhecimento.

1.3 – A Avaliação Educacional e a Avaliação Institucional

A Avaliação Educacional engloba a avaliação dos processos e dos resultados da aprendizagem e a Avaliação institucional tem como objeto de análise instituições e políticas públicas. Para Sousa (2000), a avaliação educacional tem muitas dimensões e que, dependendo dos seus propósitos, cada escolha define os métodos – a definição dos métodos que melhor possam atender ao tipo de decisão a ser tomada.

É possível classificar as dimensões da avaliação educacional segundo o espaço pedagógico que define sua atuação. Assim, a avaliação de sala de aula tem como foco o processo de ensino aprendizagem e visa a subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente; avaliação institucional permite a análise da instituição educativa e indica a efetividade da instituição educativa no cumprimento de sua função social; avaliação de programas e projetos educativos focaliza sua atenção nos propósitos e estratégias concebidos por determinado programa previstos para aperfeiçoar ou corrigir desvios de um sistema de ensino; a avaliação de currículo tem seu centro de atenção voltado para a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos propostos de um curso organizado para formar o aluno e para o estudo da efetividade dos processos previstos em sua implementação; avaliação de sistema focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional. (SOUSA, 2000, pp. 101-102.).

Na concepção de Brandalise (2007):

[...] a avaliação interna da escola ou auto-avaliação institucional, por outro lado, é uma outra forma de verificar a produtividade educativa, por estar centrada na escola, respeitar sua institucionalidade e, principalmente, por levar em conta a interação e gestão de componentes internos e externos. A decisão de desencadear o processo de avaliação interna das escolas, insere-se num cenário de autonomia das escolas, ainda que seja uma autonomia apenas relativa. O significado político da avaliação das escolas e os motivos que fundamentam as modalidades de avaliação – tanto interna quanto externa – são muito diferentes e decorrem de situações concretas em que são desenvolvidas, em função da história, dos períodos centralizador e descentralizador que os sistemas educativos atravessam, do tipo de descentralização que está em jogo, do foco da

responsabilidade política (em nível local ou em nível regional), e das políticas públicas adotadas. (pp. 78-79).

Na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96 em seus Art: 12, 14, 15 encontram-se um conjunto de normas e diretrizes que abordam a Avaliação Institucional da Educação Básica do Brasil. O Art. 12, especialmente nos incisos de I a VII, prevê que a Educação Básica seja norteada pelo “princípio de organização”, determinando que os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar um plano maior de educação – o PPP, e este ser o direcionador das ações pedagógicas da escola – ações de ensino-aprendizagem e as financeiras. De acordo com o que prevê a Legislação, isso também assegura o cumprimento de uma carga horária mínima e fortalecendo as relações da instituição com a comunidade.

Já o Art. 14, trata da verificação que os sistemas de ensino – públicos e privados – devem definir as suas normas de gestão respeitando e obedecendo às características regionais inseridas no PPP – que deve ser elaborado e executado por toda equipe escolar e comunidade – “os anseios políticos e as características econômicas e culturais da comunidade na qual a escola está inserida”.

No Art. 15, nos incisos I, II e III, a legislação assegura à instituição de ensino – pública e particular – a autonomia pedagógica e administrativa. Acredita-se que é a Avaliação Institucional que garante o desenvolvimento das outras práticas de avaliação dentro da escola. Os resultados serão avaliados pela direção da escola em conjunto com funcionários e pais, que coletivamente, decidirão o que é melhor para a escola e para o próprio aluno.

Segundo Sousa (2000, p.106), “a avaliação institucional tem como foco uma instituição educativa. Geralmente essa dimensão tem sido aplicada na avaliação de uma universidade ou instituição de ensino superior, contudo pode ser utilizada para analisar também uma escola do ensino fundamental ou médio”. A autora explica ainda:

A análise de uma instituição educativa considera as relações pedagógicas da instituição que se consolidam em sua prática cotidiana, e que se traduzem em todas as atividades que a instituição desenvolve, desde os processos de organização de seu currículo, da relação que mantém com seus professores, de como compreende o papel do aluno na instituição, até as tecnologia e recursos que disponibiliza para as atividades de ensino e pesquisa [...]. (pp.106-107).

Brandalise (2007) enfatiza um novo conceito de avaliação, cuja finalidade é “conduzir a discursos consensuais sobre o objeto de avaliação, originando a geração da avaliação como

negociação e construção, na qual os avaliados são co-autores de sua avaliação”. Nessa intenção, a avaliação “resulta, então, de um processo de negociação entre avaliadores e avaliados, envolvendo uma dialética contínua de interação, análise crítica e reanálise, voltada à relação dialética indivíduo/sociedade e realidade histórica”. (p. 60).

1.4 – A Avaliação Educacional e as políticas da década de 90

A avaliação da Educação no Brasil tornou-se uma política de Estado a partir das reformas, políticas e ações educacionais implantadas desde os anos 1990. A avaliação educacional tem como finalidade melhorar a qualidade do desempenho dos alunos e das escolas. Segundo a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 o acesso à educação de qualidade é um direito de cidadania. Desde então constitui-se esforços por parte do Estado em garantir a universalização do acesso à escola priorizando a educação básica, para as crianças.

Para Dias Sobrinho (2003), o Ministério da Educação desde 1995 passou a dedicar grande importância à avaliação como controle e instrumentalização de suas políticas reformistas.

Estas reformas requerem uma avaliação que seja capaz de medir de modo objetivo as instituições e averiguar as competências e habilidades profissionais que os cursos estão propiciando aos alunos, tendo em vistas as necessidades de produtividade e competitividade que as empresas e o próprio governo apresentam. (p. 75).

São muitas as discussões a respeito da avaliação dos sistemas escolares e da escola realizada por vários educadores, o que nos remete a percepção de novas formas de pensar a respeito da avaliação educacional e sua importância.

Ao voltar-se para programas, instituições e projetos com nítido sentido social e de amplo interesse, ao envolver recursos públicos e ao ser executada por muitas pessoas, especializadas ou não, a avaliação tornou-se declaradamente um fenômeno político, por mais que ideologicamente se queira apresentá-la como exclusivamente técnica. A avaliação em nossos dias é cada vez mais assunto que interessa a toda a sociedade, especialmente àquelas comunidades mais concernidas por seus resultados e efeitos. Mas atualmente, são os Estados os principais interessados e aplicadores da avaliação, especialmente nas perspectivas de reformas, do controle e da regulação. Tão importante é o papel da avaliação do ponto de vista político e tão eficiente é ela para modelar sistemas e garantir

determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. Isto é, como política pública. (DIAS SOBRINHO, 2004, p.4).

O autor aponta que a avaliação como política pública tem efeitos tanto sobre o sistema educacional, quanto nas transformações desejadas para a sociedade que se quer construir. A partir da década de 90 a concepção de avaliação institucional foi ampliada para avaliar o desempenho educacional.

Segundo Almeida (2005) uma variável que balançou as estruturas dos conceitos de avaliação foi a inserção do Brasil nos exames da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), que resultou em constatações questionadas, mas sempre assustadoras de nossa inclusão no quadro de algumas nações. Incomparáveis alguns resultados, preocupantes outros, instigadores sempre sobre o que de fato acontece com nossas escolas e o aprendizado de nossos alunos.

Para Almeida (2005), a avaliação no Brasil, na época de 1970 a 1990, foi a causadora de quase todos os males da Educação escolar, principalmente em relação à escola pública, pois era considerada como instrumento de autoritarismo, por parte de alguns professores para disciplinar os alunos. Além de ser considerada, também, como a maior causadora da evasão escolar, pois os alunos de classes baixas, que frequentavam as escolas não tinham condições culturais adequadas e isso os levavam à repetência por vários anos seguidos. E com isso, o professor passou a ser o juiz que avaliava o aluno como um todo, que julgava e decidia se o aluno estava apto a ser um cidadão de sucesso ou um fracassado e que deveria ser reprovado na mesma série.

Paralelamente à tal discussão e buscas de novos modelos acontece o crescimento vertiginoso da escola pública brasileira, nestes anos 1980-2001, que tendo o atendimento à demanda como obrigação da família e dever do Estado, abriga 98% da população da faixa etária de 6 a 14 anos. Tal realidade coloca face a face como imperativo aos educadores, gestores, professores e governantes a tarefa de elaborarem as políticas concretas e eficazes para avaliar o que acontece com a educação escolar. Cabe a ela atender, de fato, as expectativas que todos temos com relação aos resultados dos processos e produtos da aprendizagem escolar. (ALMEIDA, 2005, p. 27).

Almeida (2005) explica que as avaliações com forte cunho pedagógico de análise e que orientavam o aluno para aprendizagem de fato existiam, porém, ficaram esquecidas e difundidas, execradas pela nova avaliação realizada nas escolas. O estudo registra que foi

entre os anos de 1980-2000 que ocorreu o crescimento da escola pública brasileira, pois teve a obrigação em lei de atender à demanda escolar da faixa etária entre 6 a 14 anos, tendo como exigência de que o aluno deve aprender, mas que a escola também deve ensinar e quais são de fato as condições dadas por parte do Estado para que se cumpra tal exigência. E que a avaliação para aprendizagem deve ser objeto de publicização, reflexão e tomada de decisão sobre o processo global tanto do aprendizado quanto do ensino, vivenciado pelos alunos e professores. É necessário que o professor saiba fazer o diagnóstico da aprendizagem do aluno para propor soluções.

O Brasil participou da primeira avaliação do Laboratório Latino-Americano de avaliação da Qualidade da Educação, em 1997, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe e, em 2000, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

O Ministério da Educação (MEC) passou a aplicar o Exame Nacional do Ensino Médio, (Enem), criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da Educação Básica, em caráter facultativo, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) passou a centralizar todos os serviços de avaliação e informação, além de realizar anualmente o Censo Escolar, entre outros levantamentos que reúnem informações sobre o número de matrículas, de docentes, das médias diárias de hora-aula, média de alunos por turma, movimentação escolar, (aprovação, reprovação e conclusão), infraestrutura dos estabelecimentos, etc.

As informações obtidas por meio desses instrumentos de avaliações e de coleta de dados sobre o desempenho dos alunos e a qualidade de ensino, são usadas como instrumento de tomada de decisão para melhoria do sistema de ensino.

1.5 – O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

O Saeb é um sistema novo, do início da década de 1990, criado em caráter experimental e com o apoio do Banco Mundial. O seu principal objetivo foi a avaliação da Educação Básica brasileira para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino ofertado e, também, para

universalizar o acesso à escola. Uma das perspectivas do Saeb é dar subsídios concretos para uma reformulação e monitoramento das Políticas Públicas que tratam da Educação Básica. Outro ponto importante a ser considerado, é a possibilidade de oferecer dados e indicadores para melhorar a compreensão dos fatores que influenciam, diretamente, no desempenho dos alunos nas áreas e anos que estão em avaliação.

A concepção do Saeb articula três avaliações externas em larga escala como parte de sua proposta:



Fonte: portal.inep.gov.br/saeb

Uma delas é Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) que abrange, por amostra, os alunos das redes públicas e privadas de todas as regiões geográficas e unidades da federação, contemplando áreas urbanas e rurais, e que estejam matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e, também, no 3º ano do Ensino Médio. O objetivo central da avaliação é avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional.

Outra avaliação nacional é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também chamada de "Prova Brasil, que é uma avaliação censitária aplicada para alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental de escolas públicas de todas as redes – municipais, estaduais e federal – com objetivo a avaliação da qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Essa avaliação tem como critério que as escolas participantes tenham o mínimo de 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Os resultados são apresentados por escola e por ente federativo.

A terceira avaliação é a Avaliação Nacional da Alfabetização⁹ (ANA), também de caráter censitária e que envolve alunos de 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. O seu principal objetivo é avaliar questões mais específicas de algumas áreas: os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa; a alfabetização Matemática e, também, as condições em que é ofertado o Ciclo de Alfabetização das redes públicas. As três avaliações

⁹ A avaliação foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

têm ciclos avaliativos diferenciados, enquanto que a Aneb e a Anresc/Prova Brasil são realizadas bianualmente, a ANA é realizada anual.

O Saeb consiste de questionários aplicados a uma amostra de professores e diretores de escolas, e de provas ministradas com uma amostra de alunos de escolas públicas e privadas, que cursam a última série de cada ciclo de estudos do sistema de educação básica. Alunos da 4ª série do ensino fundamental; alunos da 8ª série do ensino fundamental; e da 3ª série do ensino médio. A amostra do Saeb é aleatória, baseada nos resultados do Censo Escolar realizado anualmente, são testados, a cada dois anos, os conhecimentos dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa (eventualmente História, Geografia e Ciências).

A partir dos resultados obtidos, o Saeb pode classificar os alunos de diferentes Estados e, dentro de cada Estado, das diferentes redes de ensino, em uma escala de desempenho que permite identificar seus saberes, capacidades e defasagens em termo de idade série. Produz também informações associados ao desempenho escolar, formação e prática de professores, hábitos de estudos dos alunos, gestão dos diretores, etc, através dos questionários aplicados.

O cruzamento de todas essas informações permite detectar os fatores extraescolares e escolares, positivos e negativos, para o preparo do aluno. É por meio desse diagnóstico que as políticas educacionais podem e são reformuladas. Embora o Saeb não apresente resultados por escola e sim por sistema de ensino de cada estado, as informações que ele reúne permitem identificar claramente que tipo de escola favorece um bom desempenho de seus alunos nos testes.

O Saeb utiliza cinco instrumentos de coleta de dados: o teste de Língua Portuguesa e Matemática e quatro questionários contextuais respondidos por: alunos, professores, diretor e, também, pela pessoa responsável pela coleta dos dados na escola. Os seis fatores escolares considerados são os associados ao professor: ter licenciatura na disciplina; frequência nos cursos de formação continuada nos últimos dois anos; expectativa do professor em relação ao futuro dos seus alunos; porcentagem do programa já desenvolvido até o momento do teste; uso de métodos tradicionais de ensino, uma escola construída com itens que captam o uso na instrução de métodos baseados na memorização e repetição; e, a relação com o diretor.

1.6 – O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. 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 médias de desempenho nas avaliações do Inep, o 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 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.

Com o Ideb, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo. A combinação de ambos tem também o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O Ideb vai de zero a dez.

O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica. O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

1.7 – O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp)

De acordo com o programa de Qualidade da Escola (PQE) lançado em maio de 2008 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Programa de Qualidade da Escola tem como objetivo promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública possuem: o direito de aprender com qualidade.

Para realizar essa tarefa, o Programa de Qualidade da Escola avalia anualmente cada escola estadual paulista de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propõe metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem, a partir do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) – indicador que mede a qualidade das escolas. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam).

Os dois critérios se complementam na avaliação da qualidade da escola. Isto porque não é desejável para o sistema educacional que, para que os alunos aprendam, eles precisem repetir várias vezes à mesma série/ano. Por outro lado, também não é desejável.

1.8 – O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp)

O SARESP é uma prova aplicada anualmente, desde 1996, pela SEE/SP, com a finalidade de avaliar o Ensino Básico na Rede Estadual. Em 2007, passou a utilizar a metodologia dos exames nacionais (SAEB e Prova Brasil), o que permitiu a comparação de resultados que, hoje, são utilizados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), pois o Saresp é um dos indicadores que compõem o Idesp. Mais do que avaliar as escolas, o Saresp ajuda a monitorar e a traçar planos e metas para o ensino das escolas públicas paulistas.

A partir de 2008, o Saresp foi incrementado e passou a nortear a grade curricular de todas as instituições estaduais de São Paulo. Uma das consequências dessa medida é reduzir a

defasagem de aprendizagem dos alunos. O resultado da prova, combinado ao fluxo de alunos de cada escola, compõe o Idesp como o indicador que avalia a qualidade da educação no Estado.

A média das escolas paulistas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é 4 - a nota considerada satisfatória pelos especialistas é 6. Mais do que avaliar as escolas, ele ajuda a monitorar e a traçar planos e metas para o ensino das escolas públicas paulistas.

O Saresp é aplicado aos alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual. São cobradas as competências e habilidades que se espera que os alunos tenham desenvolvido até o final de cada ciclo do ensino. Essas habilidades estão previstas pelas Matrizes de Referências da Avaliação do currículo do Estado de São Paulo e em consonância com as exigidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Além da prova, pais e alunos têm de responder um questionário socioeconômico e dizer quais são suas expectativas em relação às escolas. O objetivo é traçar um perfil detalhado da situação social, econômica e cultural das famílias dos alunos da rede estadual.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2.1 Procedimentos Metodológicos

Este trabalho de pesquisa norteou-se por uma abordagem qualitativa de estudo que busca, com mais eficácia, a compreensão do processo em estudo, dando relevância aos aspectos subjetivos e às inter-relações existentes no interior da instituição Escola, que no caso é *lócus* da coleta de dados.

A pesquisa qualitativa foi minha opção por entender que a metodologia de pesquisa qualitativa é aquela na qual o pesquisador busca um olhar aprofundado do que se propõe analisar, busca a explicitação das condições reais que se relacionam às situações analisadas e, por essa razão, atribuem grande ênfase à descrição, ao depoimento, à interpretação e, também, as significações que não chegam a ser exploradas no estudo.

Para viabilizar essa investigação, escolhi como procedimento para coleta de dados com os sujeitos da pesquisa a entrevista semiestruturada. Além da entrevista, documentos oficiais da Rede Estadual de Ensino de SP – Projeto Político Pedagógico da Escola, Plano de Gestão, Regimento Escolar, Instrumento de Avaliação Institucional Interna. No entanto, estes documentos não foram analisados individualmente.

2.1.1 A entrevista semiestruturada

A entrevista é um procedimento metodológico bastante vantajoso, como explicam as autoras André e Lüdke (2012) ao afirmarem que a realização de entrevistas como técnica que possibilita fazer correções, esclarecimentos durante a entrevista e, também, fazer adaptações na tentativa obter novas informações relevantes para o estudo em andamento.

Para minha pesquisa foram realizadas duas entrevistas, com roteiro de entrevista semiestruturada, seguindo assim um padrão de perguntas pré-estabelecidas, as quais poderiam, ou não, sofrer alterações de acordo com as respostas e indagações feitas pelos entrevistados. O cenário das entrevistas foi o local de trabalho dos entrevistados – dois Coordenadores Pedagógicos de uma unidade escola de Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Estado de São Paulo, sob supervisão da Diretoria de Ensino (DE) da Região Sul 3 – e ocorreu numa sala de uso coletivo, conforme a disponibilidade dos sujeitos, em dias e

horários pré-agendados. As entrevistas foram individuais, aplicadas em diferentes momentos na intenção de ouvi-los atentamente sobre a leitura que apresentam referente ao tema central da entrevista que é a Avaliação Institucional Interna. As entrevistas também foram gravadas e posteriormente transcritas de acordo com o consentimento dos entrevistados.

O roteiro da entrevista contemplou questões gerais sobre como o professor enxerga a Educação e os problemas que estão postos na Escola hoje, tais como: a visão sobre o papel da educação para a sociedade; os principais problemas educacionais de sua escola; os principais pontos de sua ação pedagógica; o papel da comunidade escolar e como de fato ela atua; o papel dos professores na educação escolar e nos resultados das avaliações educacionais e sua escola.

Outra perspectiva das questões é enfatizar, especificamente, a Avaliação Institucional Interna da Escola, relacionando-a ao fazer do CP, do Professor e da gestão como um todo, entre eles: o trabalho da escola em relação aos resultados das avaliações externas e internas; como a escola avalia, registra e acompanha os dados de avaliação dos alunos; como incorpora-os no planejamento das ações pedagógicas, de gestão da escola e no planejamento do professor; planejamento de tomada de decisões após a análise da avaliação interna; relação entre a autoavaliação e o planejamento e mecanismos para a realização dessas ações; as condições necessárias para uma avaliação efetiva; discussão dos resultados, dos relatórios, com a comunidade; divulgação interna do processo e dos resultados da avaliação interna; articulação entre a Avaliação Interna e o Projeto Pedagógico Institucional no que diz respeito às políticas de ensino, de gestão acadêmica, administrativa e de avaliação institucional; e, procedimentos adequados e conhecidos para organizar e conduzir os processos de tomada de decisões.

2.2 Caracterização do *lócus* e dos sujeitos da pesquisa

O contexto da pesquisa é uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada na zona Sul da cidade de São Paulo. A pesquisa centra-se no olhar de dois coordenadores pedagógicos, sendo um do Ensino Médio e o outro do Ensino Fundamental, que atuam nesta unidade escolar e são responsáveis na aplicação da Avaliação Interna.

2.2.1 O contexto/cenário escolar

A Escola campo de pesquisa é mantida pelo poder público Estadual e administrada pela Secretaria do Estado da Educação e jurisdicionada a Diretoria de Ensino Região Sul 3 – COGESP, criada pelo Decreto 11.168, publicado no DOE 16/02/78. O processo de implantação das atividades desta escola iniciou com o atendimento de escolarização de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Atualmente a Escola atua apenas nas modalidades de Ensino Fundamental II e Médio, atendendo uma clientela com faixa etária entre 11 a 14 anos no Ensino Fundamental II e de 15 a 18 anos no Ensino Médio, com aproximadamente 736 alunos matriculados nos três turnos de funcionamento (manhã, tarde e noite).

A escola pesquisada possui uma equipe de 14 professores efetivos, 8 professores contratados, 1 diretor, 2 vice-diretores, 2 coordenadores pedagógicos, 1 gerente administrativo, 6 auxiliares administrativos, 5 funcionários de limpeza, 3 merendeiras e 1 nutricionista.

O bairro em que a escola está situada conta com uma infraestrutura e saneamento básicos precários. Sua constituição é de pessoas de baixa renda, trabalhadora, oriundas de outras regiões do país, principalmente norte e nordeste.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, o diagnóstico da comunidade escolar relata que sua clientela não difere de outras escolas públicas da periferia de São Paulo, com alunos carentes de modo geral, muitas vezes desnutridos, provenientes de lares desfeitos ou desestruturados pela falta de emprego, alcoolismo e uso de drogas, portanto, dentro desse quadro a escola passa a ser um lugar onde as perspectivas de melhoria cultural e econômica se tornam menos distante.

Ainda segundo o Projeto Político da Escola, a composição familiar declarada revela que a família dos alunos e moradores do bairro é composta geralmente por seis pessoas ou mais, morando em casas pequenas, casas de alvenaria entre outras de madeira, inacabadas. Parte da comunidade mora em terrenos da prefeitura.

O comércio local é por sua vez bem amplo, atendendo toda a clientela com mercados, bares, botequins, padarias, açougues e até mesmo agência bancária. Não há lugares propícios

ao lazer e cultura na região, as crianças e adolescentes brincam nas ruas em meio aos entulhos e lixos deixados pela própria comunidade.

Não há creches na região, sendo assim os pais saem de casa para trabalhar deixando os filhos aos cuidados dos vizinhos ou até mesmo sozinhos, sem um adulto como referência para acompanhá-los, fator que muito contribui para a baixa frequência escolar e até mesmo o abandono.

A Escola está situada em um terreno amplo e arborizado. A construção constitui um conjunto arquitetônico pouco funcional, sobre um barranco, aparentemente mal planejada, sendo formada por três pavimentos: Térreo: abriga um espaço formado pela biblioteca, salas de reunião, secretaria, sala de coordenação, sala de informática, sala dos professores e 4 salas de aula. 1º. Andar: 1 sala de aula, laboratório, refeitório, cozinha, banheiros dos alunos, sala de educação física. 2º. Andar: 8 salas de aula.

As salas de aula do andar inferior assemelham-se aos porões, o que segundo os coordenadores causam problemas para a manutenção da disciplina, circulação de alunos, professores e funcionários.

Alguns professores atuam na escola desde sua criação, ex-alunos se tornaram professores e estão ensinando na própria escola. A comunidade não demonstra interesse em participar do processo educativo dos seus filhos, das reuniões de pais, e das atividades culturais que não têm uma adesão. A maioria dos alunos do período noturno é aluno-trabalhador, que reside na região e ajuda no sustento familiar. A comunidade em torno da escola é formada, em sua maioria, por pessoas com instrução de nível Fundamental II.

Com relação ao planejamento, a Escola faz reuniões, sistematicamente, com pais, alunos e profissionais da educação de acordo com a solicitação da Diretoria de Ensino e Secretaria da Educação, algumas já previstas em Calendário Escolar.

A clientela atendida pela escola é bastante diversificada. A maioria dos alunos do Ensino Fundamental e Médio é de famílias de baixa renda que moram nos arredores em que a instituição está inserida. De modo geral, a delinquência entre os jovens é comum e a convivência diária com o crime banaliza a violência e a marginalidade. Residem em habitações com mínimo conforto, geralmente inacabadas, de alvenaria.

Segundo seu Regimento Escolar (2014), a educação escolar é pautada nos princípios de liberdade e nos ideais de cooperação e solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tendo os objetivos do ensino convergidos para os fins mais amplos da educação nacional, expressos na LDB 9394/1996, a seguir especificados: Igualdade de condições e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; Respeito à liberdade e apreço à tolerância; Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; Valorização do profissional da educação escolar; Gestão democrática do ensino público, na forma da legislação vigente; Garantia de padrão de qualidade; Valorização da experiência extraescolar Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A escola tem como objetivos gerais do ensino: Desenvolver as potencialidades dos alunos em clima de responsabilidade e liberdade consciente; Formar cidadãos críticos, sabedores de seus direitos e deveres junto à sociedade e de suas responsabilidades para com a coletividade; Valorizar a vida humana, despertar nos alunos a necessidade de cultivar sentimentos nobres, tais como: amor ao próximo, respeito, honestidade, humildade e outros que dignificam o ser humano; inibir a violência e valorizar as relações humanas.

São objetivos gerais do Ensino Fundamental: Desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; Compreender o sistema político e social, tecnologias, artes e valores que fundamentam a Sociedade; Adquirir conhecimentos e habilidades que complementam a formação de atitudes e valores; Fortalecer o vínculo familiar, consolidando os laços de solidariedade e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Os objetivos gerais do Ensino Médio, etapa final da educação básica: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos e aperfeiçoamentos posteriores; preparar para o trabalho e para a vida cidadã, de modo a ser capaz de se adaptar às novas exigências do mercado.

A proposta pedagógica, exercício norteador do fortalecimento e da autonomia da Escola, é elaborada a partir de princípios de responsabilidade dos participantes dos vários segmentos do processo educativo, de sua adequação às características da comunidade em que se insere e dos recursos da Escola.

As diretrizes, objetivos, metas, ações e projetos especiais estabelecidos nos planos de curso e no seu regimento escolar consubstanciam a Proposta Pedagógica da Escola, definindo as linhas de sua política educacional, em conformidade com a concepção de homem, sociedade, educação, cidadania e democracia que se pretende formar.

A Escola registra suas intenções, em termos de Proposta Pedagógica que se constitui em instrumento norteador do trabalho escolar, de conhecimento público, a ser fornecido e discutido com a equipe escolar, com a comunidade de pais e com os alunos.

O Ensino Fundamental, Ciclo II, de 6ª a 9ª série, com duração de quatro anos, é organizado em regime de Progressão Continuada e o Ensino Médio em três séries anuais, em regime de Progressão Parcial de Estudos.

A gestão desta Escola tem por finalidade possibilitar maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assegurando o padrão adequado de qualidade do ensino ministrado, portanto o processo de construção da gestão democrática, fortalecido por meio de medidas e ações, dos órgãos centrais e locais responsáveis pela administração e supervisão, da rede estadual de ensino e mantendo os princípios de coerência, equidade e corresponsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação dos serviços educacionais.

A autonomia da Escola, em seus aspectos administrativo, financeiros e pedagógicos, entendidos como mecanismos de fortalecimento da gestão a serviço da comunidade, será assegurada mediante a: sua Proposta Pedagógica e seu Plano de Gestão; constituição e funcionamentos do Conselho de Escola, dos Conselhos de Classe/Série/Ciclo, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Estudantil; e participação da comunidade escolar.

A Avaliação Institucional Interna é subsidiada por procedimentos de observação, registros contínuos e terá por objetivos permitir o acompanhamento: sistemático e contínuo do processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com os objetivos e metas propostos; do desempenho da direção, dos professores, dos alunos e dos demais funcionários nos diferentes momentos do processo educacional; da participação efetiva da comunidade escolar nas mais diversas atividades propostas pela Escola; da execução do planejamento curricular.

A avaliação tem como princípio o aprimoramento da qualidade do ensino, a qual recai sobre os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, devendo ser realizada por meio de procedimentos internos, definidos pela Escola, e externos, pelos órgãos governamentais.

A Avaliação Institucional Interna é realizada pelo Conselho de Classe e Série e pelo Conselho de Escola, em reuniões especialmente convocadas para esse fim, tem como objetivo a análise, orientação e correção, quando for o caso, dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros da Escola. A síntese dos resultados consubstanciada em relatórios que, anexados ao Plano Gestão, norteiam os momentos de planejamento e replanejamento da Escola.

A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem é realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tem por objetivos: diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades; possibilitar que o aluno auto avalie sua aprendizagem; orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades; fundamentar as decisões do Conselho de Classe e Série quanto à necessidade de procedimentos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos; orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem envolve a análise do conhecimento e das habilidades e competências adquiridas pelo aluno e também aspectos formativos, através da observação de suas atitudes referentes à presença às aulas, participação nas atividades pedagógicas e responsabilidade com que assume o cumprimento de seu papel.

A organização e desenvolvimento do ensino compreende o conjunto de medidas voltadas para a consecução dos objetivos estabelecidos na Proposta Pedagógica desta escola, abrangendo: cursos e modalidades de ensino; currículos; progressão continuada; progressão parcial; projetos especiais.

A Escola ministra o Ensino Fundamental e Médio, de acordo com os currículos constantes da sua Proposta Pedagógica. O Ensino Fundamental, de sexto a nono ano, com duração de quatro anos, é oferecido em regime de Progressão Continuada e organizado em um Ciclo. O Ensino Médio, com duração de três anos, é oferecido em regime de Progressão Parcial de Estudos.

O currículo dos cursos desta Escola tem uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, observando-se as disposições legais e normas da Secretaria Estadual da Educação de modo a atender: a relação entre a educação fundamental, a vida cidadã e as áreas do conhecimento; os princípios pedagógicos da identidade, da diversidade e da autonomia da interdisciplinaridade e da contextualização serão adotados no Ensino Médio. A integração entre a Base Nacional Comum e a parte diversificada; a Proposta Pedagógica da escola.

O currículo do Ensino Fundamental, observada a legislação específica, abrange na Base Nacional Comum as áreas do conhecimento, com os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física; a vida cidadã, desenvolvida por meio de temas transversais, nas áreas de conhecimento abrangendo o convívio social, a ética, o meio ambiente, a saúde a orientação sexual, o trabalho e consumo. Na parte diversificada do currículo do ensino fundamental Ciclo II, a partir do sexto ano incluí uma língua estrangeira moderna. A base nacional comum do Ensino médio abrange as áreas do conhecimento e suas tecnologias: Linguagem e Códigos, Ciências da natureza, Matemática e Ciências Humanas. A Educação Física e Artes, integradas à Proposta Pedagógica da escola, componentes curriculares obrigatórios no ensino médio, terão tratamento interdisciplinar e contextualizado.

A Escola adotou no Ensino Fundamental Ciclo II o regime de Progressão Continuada, com duração de quatro anos letivos, com a finalidade de garantir a todos o direito público e subjetivo de acesso, permanência e sucesso. O regime de Progressão Continuada possibilita o avanço progressivo do aluno, sem retenção nas séries intermediárias durante o ciclo, respeitando-se a idade/série e a exigência da frequência mínima de 75% do total da carga horária anual do curso.

Incorporam-se ao Regimento Escolar desta escola as determinações supervenientes oriundas de disposições legais ou de normas baixadas pelos órgãos competentes.

A escola tem como objetivo geral em seu Projeto Político Pedagógico: Criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a vida em sociedade; Permitir ao aluno exercitar sua cidadania a partir da compreensão da realidade, para que possa contribuir em sua transformação; Buscar novas soluções, criar situações que exijam o máximo de exploração por parte dos alunos e estimular novas estratégias de compreensão da realidade; Melhorar a qualidade do ensino, motivando e efetivando a permanência do aluno na Escola, evitando a evasão; Criar mecanismos de participação que traduzam o compromisso de todos na melhoria da qualidade de ensino e com o aprimoramento do processo pedagógico; Promover a integração escola-comunidade; Atuar no sentido do desenvolvimento humano e social tendo em vista sua função maior de agente de desenvolvimento cultural e social na comunidade, a par do seu trabalho educativo. (PPP).

QUADRO 1 – Metas e ações inclusas na proposta pedagógica da escola

METAS	AÇÕES
Garantir o ensino-aprendizagem dos conteúdos trabalhados com ênfase na alfabetização.	HTPC com enfoques no ensino e aprendizagem, onde estimulem o professor a preparar aulas estimulantes, com projetos extraclasse dentro dos temas transversais.
Garantir a frequência em 90% %, na tentativa de diminuir a evasão em até 20%.	Conscientização dos pais no sentido de acompanhar e orientar quanto às consequências em relação às faltas, evitando assim a comunicação ao Conselho Tutelar.
Garantir os direitos da criança e do adolescente, alertando-os quanto aos seus deveres conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).	Interagir com a comunidade a fim de conscientizá-las sobre os seus direitos e deveres (Normas de Convivência da U. E).
Estimular o trabalho da equipe para a obtenção de um bom resultado da U.E.	Estimular uma relação ética de igualdade, humildade e respeito entre os membros da equipe orientando-os em relação aos cursos oferecidos pela pasta.
Garantir o cumprimento do calendário escolar. Integralmente.	Exequibilidade do calendário escolar.
Assegurar o acompanhamento do processo. Pedagógico da escola com o Professor-Coordenador.	Orientações necessárias por parte da Direção da Unidade Escolar e acompanhamento do trabalho junto ao P.C.
Responsabilizar-se pela preservação do patrimônio.	Incitar a consciência da comunidade escolar através de palestras e projetos direcionados a Preservação e o convívio social.
Garantir o funcionamento da sala de informática e de leitura.	Despertar o interesse do corpo docente e do corpo discente para a organização e funcionamento da sala de informática e da sala de leitura, propiciando um ambiente de pesquisa e aprendizado para os nossos alunos.
Garantir a participação da família no processo de ensino.	Estimular a participação dos pais nos eventos de lazer e cultura, com participação da APM e Conselho de Escola.

Fonte: Proposta Pedagógica /2014.

Ainda, segundo a proposta da pedagógica da escola seu processo de avaliação se dá através do processo de ensino e de aprendizagem, realizado de forma contínua, cumulativa e sistemática, com o objetivo de diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades; possibilitar que o aluno avalie sua aprendizagem; Orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades; Argumentar as decisões do Conselho de Classe e Série quanto à necessidade do procedimento de reforço à aprendizagem, da classificação e reclassificação dos alunos.

A Proposta Pedagógica é exercício permanente de fortalecimento da autonomia da escola, é um documento elaborado a partir de princípios de responsabilidade dos vários participantes do processo educativo e de sua adequação as características e recursos da escola e da comunidade em que se insere.

2.2.2 Os Coordenadores Pedagógicos – sujeitos da pesquisa

A escolha dos sujeitos atendeu ao critério de serem os profissionais responsáveis pela aplicação do instrumento de avaliação na unidade escolar, que neste caso foram dois Coordenadores Pedagógicos da escola. Estes CP's apresentam trajetórias profissionais diferenciadas, o que contribui para perceber as diferentes concepções, diferentes formas de entender essa relação, dentro de uma mesma Escola, de uma mesma proposta pedagógica e gestão.

O primeiro CP é coordenador pedagógico, ingressou na escola como professor efetivo em Ciências, em 1996. Formado também em Pedagogia e está na função de Coordenador Pedagógico há oito anos. É professor efetivo na Rede Municipal de Ensino, atuando como professor em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) visto ter uma vasta experiência na área educacional e por demonstrar, por meio de seu trabalho, que realmente acredita na Educação e gosta do que faz.

O segundo Coordenador Pedagógico é professor formado em Filosofia da Rede Estadual de Ensino, contratado inicialmente para atuar em outra escola da mesma DE, sendo designado professor CP para esta unidade escolar há menos de um ano, possuindo pouco tempo de experiência na função.

No intuito de garantir o anonimato dos entrevistados, os coordenadores recebem nomes fictícios, para os quais optei por usar nome de aves, sendo o 1º CP identificado Araúna (CP

Araúna), que significa uma pequena arara azul ou pássaro livre, pássaro pequeno e aparentemente quieto, nostálgico, porém de grande capacidade de voo, apreciador da liberdade. E o 2º CP identificado por Iúna (CP Iúna), que significa pássaro épico, aves extremamente místicas, dotadas de todos os mistérios, ave de difícil captura e protetora de seu ambiente, ao avisar aos animais com seus gritos do perigo de possíveis caçadores.

Firmei essa analogia entre os coordenadores e essas aves, pois acredito ter uma relação de semelhança entre eles, com o que são e o papel que desempenham dentro da instituição. Vejo o Coordenador Iúna tal qual é o pássaro épico, de ações heroicas, sempre tentando ir além de suas possibilidades, tentando desempenhar bem o seu papel, às vezes misterioso, e totalmente protetor daqueles ao qual tem certa responsabilidade: alunos, professores e demais funcionários da escola. Enquanto que o CP Araúna age quieto, tranquilo, ponderado, mas vive se preparando para o voo, de ir além do que lhe é atribuído.

CAPÍTULO III – ANÁLISE

Neste capítulo apresentamos a análise da pesquisa, organizada a partir das temáticas levantadas nas leituras reflexivas da literatura, nos documentos oficiais da Escola – PPP, no Instrumento de Avaliação Institucional Interna e, principalmente, nas informações obtidas por meio da entrevista com os Coordenadores Pedagógicos – sujeitos desta pesquisa. Essas temáticas, que geraram as categorias de análise, nos ajudam a responder aos questionamentos e objetivos desta pesquisa, relacionados diretamente à atuação do CP na Escola, às relações que permeiam esse trabalho e, em especial, sua participação no processo de realização da Avaliação Institucional Interna.

Ao propor como objetivo geral desta pesquisa: compreender a relação do processo de Avaliação Institucional Interna com o trabalho desenvolvido pelos dois Coordenadores Pedagógicos, que também são responsáveis pela aplicação do instrumento, com os professores da unidade escolar, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, do Estado de São Paulo, sob supervisão da Diretoria de Ensino (DE) da Região Sul 3, destacamos três eixos de organização dos dados e análise:

- as atribuições do Coordenador Pedagógico e o seu olhar sobre questões do cotidiano da Escola: rotina e planejamento escolar;
- a atuação do Coordenador Pedagógico na gestão do processo da avaliação institucional interna: aplicação do instrumento e uso dos resultados na unidade escolar; e,
- as ações do Coordenador Pedagógico no processo de formação continuada dos professores e nas relações com a gestão da escola e com a comunidade escolar.

3.1 – As atribuições do Coordenador Pedagógico e o seu olhar sobre questões do cotidiano da Escola: rotina e planejamento escolar

Abordar as atribuições do CP na escola e o seu olhar sobre as questões que se estabelecem no cotidiano do espaço escolar foram pontos que emergiram de questionamentos propostos, intencionalmente, para desvelar algumas concepções em relação ao que pensam e compreendem sobre o próprio trabalho.

Logo, na primeira pergunta da entrevista, que tinha como perspectiva discutir os principais problemas educacionais da sua unidade escolar, os coordenadores levantam dois pontos relacionados ao cotidiano. O primeiro ponto se revela como uma denúncia,

principalmente pelo importante papel que o diretor tem nas decisões que precisam ser tomadas para o andamento da rotina da Escola.

O principal problema em minha escola é ter uma gestão ausente, digo ausente no sentido real [...] fica ausente nas decisões do dia a dia. (PC **Iúna**).

O segundo ponto apresentado como sendo um dos principais problemas da unidade escolar está relacionado à heterogeneidade que o professor encontra na sala de aula em relação aos níveis de aprendizagem dos seus alunos, especialmente na transição de uma etapa para outra da Educação Básica.

No contexto geral, há muitos alunos que não sabem nem escrever, alunos do 6º ano, o que torna difícil de ensinar. (PC **Araúna**).

Podemos reconhecer que a situação relatada pelo CP se coloca como um desafio ao seu trabalho, como explica Souza (2012, p.102) ao afirmar que cada grupo de alunos é caracterizado por uma diversidade crescente e que essa realidade exige, aos professores, “mais do que o planejamento dos conteúdos a serem ensinados em determinada série ou ciclo, assim como demanda da escola mais do que espaço físico, material didático e ensino de conteúdos”.

Conseqüentemente, vai exigir um trabalho diferenciado do CP, como explica a autora: “Esse movimento entre o individual e o coletivo, o singular e o social, coloca para o coordenador pedagógico o desafio de articular ações – de reflexão, de planejamento, de ensino – com todos os demais grupos da escola, para que se promova a educação.” (SOUZA, 2012, p.102).

O que podemos interpretar nas duas falas são situações-problemas na unidade escolar em questão e que fazem parte do cotidiano do trabalho do Coordenador Pedagógico. O cotidiano de uma Escola nem sempre possibilita ao CP cumprir com suas intencionalidades e seus propósitos, como afirma Placco (2011) ao tratar das dificuldades que o CP encontra, diariamente, para realizar suas atividades e se fazer cumprir todos os atributos que a legislação determina para o seu exercício profissional.

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à

situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola. (PLACCO, 2011, p. 47).

A artigo 5º, da Resolução SE 3 que trata do “Mecanismo de apoio à gestão pedagógica” da Escola da Rede Pública do Estado de SP, estabelece nove atributos necessários para o exercício da função de CP, aos quais compreendemos que estão relacionados, diretamente, às concepções de Educação, de Gestão e de Currículo e, à capacidade deste profissional para gerenciar – planejar, acompanhar e avaliar – as questões pedagógicas.

Dois destes atributos enfatizam o olhar que o CP precisa ter para alguns indicadores externos e internos que lhe dão subsídios para suas ações na gestão pedagógica da Escola e, assim, são imprescindíveis para a sua avaliação sobre a realidade da escola e para as melhorias necessárias.

[...] VIII – analisar índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e projetos desenvolvidos no âmbito da escola; IX – analisar indicadores internos de frequência e avaliação da aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação da aprendizagem em processo quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem. (SÃO PAULO, 2013, p.3).

Para dar conta dessa função, o CP precisa, além de estabelecer uma rotina de trabalho que visa um planejamento pedagógico focado na qualidade das atividades escolares, ser “capaz de analisar suas ações, no dia a dia, identificando quais aspectos – e em que medida – podem e devem ser aperfeiçoados ou organizados melhor”. (PLACCO, 2011, p. 48).

Nesse contexto, o quadro a seguir exemplifica uma rotina de trabalho de Coordenação Pedagógica da Escola onde realizamos a pesquisa, no entanto a análise da fala dos coordenadores entrevistados revela um profundo distanciamento entre as ações previstas no planejamento e as ações do cotidiano da escola que demandam da atuação do coordenador.

QUADRO 2 – Exemplo de rotina do Coordenador Pedagógico

Dia/turno	Manhã	Tarde	Noite
Segunda-feira	Leitura do Diário Oficial Observar as aulas dos professores	Reunião de ATPC do Ensino Fundamental Observar as aulas dos professores Atendimento Individual do professor	Leitura do Diário Oficial Observar as aulas dos professores
Terça-feira	Observar as aulas dos professores Atendimento Individual do professor	Reunião de ATPC do Ensino Fundamental Observar as aulas dos professores Atendimento ao aluno com baixo rendimento	Observar as aulas dos professores Atendimento Individual do professor
Quarta-feira	Leitura do Diário Oficial Reunião de ATPC do Ensino Médio	Atendimento Individual do professor Observar as aulas dos professores Reunião da equipe gestora	Leitura do Diário Oficial Reunião de ATPC do Ensino Médio
Quinta-feira	Atendimento ao aluno com excesso de faltas Observar as aulas dos professores	Observar e fazer o levantamento dos alunos faltosos Observar as aulas dos professores Atendimento ao aluno com excesso de faltas	Atendimento ao aluno com excesso de faltas Leitura do Diário Oficial Observar as aulas dos professores
Sexta-feira	Leitura do Diário Oficial Observar as aulas dos professores	Atendimento aos pais	Leitura do Diário Oficial Observar as aulas dos professores

Fonte: Exemplo de rotina de trabalho do CP, utilizada na Escola, na semana de 17 a 21 de outubro de 2016.

Este quadro de rotina pedagógica de coordenadores é revelador de um tempo escolar, organizado do ponto de vista cronológico e que, em alguns casos difere do cotidiano. Embora o coordenador pedagógico construa sua rotina de trabalho de acordo com suas especificidades e objetivos, nem sempre consegue manter essa organização, e assim o seu trabalho “flui desordenadamente” fora do previsto e, muitas vezes, fica em segundo plano, como revela o CP Iúna ao ser questionado sobre os principais pontos de sua ação pedagógica:

Eu acho que os principais pontos de minha ação são administrativos e deveriam ser pedagógicos, até me empenho bastante para que seja, porém devido à ausência do diretor na escola, preciso executar outras funções, serviços administrativos e não pedagógicos. (CP Iúna).

Para Iúna há uma ausência de foco, visto que outras funções lhe são atribuídas. Essa realidade acarreta a falta de tempo para o trabalho pedagógico e o distanciamento e a descaracterização da sua função de CP, pois este profissional atua, muitas vezes, como um “apagador de incêndios”, que resolve problemas pontuais com bastante frequência e acaba por

não cumprir a agenda planejada. Podemos destacar algumas atividades que não fazem parte das atribuições do CP e que acabam comprometendo o trabalho pedagógico, tais como: abrir portões, acompanhar a entrada dos alunos e dos professores, atender alunos indisciplinados, digitar provas, acompanhar e conferir a chegada de material escolar, conferir o estoque de merenda, fazer ofícios, ajudar no atendimento da Secretaria e acompanhar diariamente os registros no livro ponto, entre outras.

É evidente que rotina não é fixa e predeterminada, ela deve ser pensada e construída de acordo com as especificidades e os objetivos do trabalho de cada Coordenador Pedagógico, considerando o Projeto Político Pedagógico da Escola. Sabemos que para este profissional, a definição de uma rotina diária permite organizar melhor o seu trabalho e, por isso, é essencial que o planejamento prévio das atividades seja realizado em consonância com um conjunto geral de objetivos pedagógicos, contribuindo para que estes sejam alcançados com sucesso.

Ao discutir sobre o confronto do trabalho do CP com o cotidiano da Escola, Placco (2010/2011) apresenta os quatro conceitos para a implementação do planejamento das atividades escolares: importância, rotina, urgência e pausa, trazidos por Matus (1991). Esses conceitos estão ligados, diretamente, à caracterização das atividades deste profissional e, de acordo com Gonçalves (1995, apud PLACCO, 2010/2011, pp.48-49), enquanto categorias de análise podem ser reorganizadas em “dois pares contrapostos: IMPORTÂNCIA–ROTINA e URGÊNCIA–PAUSA”.

As atividades de trabalho do CP caracterizadas como importantes são aquelas contempladas no PPP da escola e voltadas às “metas e finalidades ao longo, médio e curto prazo, para os projetos que visam mudar a situação presente”, (GONÇALVES, 1995, apud PLACCO, 2010/2011, p.48), como podemos exemplificar com a fala do CP Araújo, ao ser questionado sobre os principais pontos de sua ação na Escola:

Eu vejo que os principais pontos de minha ação pedagógica são os projetos, neles o professor fica mais envolvido para sanar os problemas de aprendizagem dos alunos, os principais problemas. (CP Araújo).

Os autores esclarecem que as atividades “de importâncias” são comprometidas com a “mudança”.

[...] em função dos diagnósticos realizados pelos educadores da escola, as IMPORTÂNCIAS são estabelecidas como ações prioritárias

para o atendimento às necessidades pedagógicas da escola, para a superação de dificuldades ou obstáculos que impedem o avanço dos processos de ensino-aprendizagem e de formação da escola. (PLACCO, 2011, p.49).

E as atividades de “rotina” são direcionadas ao cotidiano escolar, às normas que regulam os processos de decisão-ação e, ao cumprimento dos procedimentos e recursos administrativos. Assim, o compromisso dessas atividades é com a “estabilidade” do funcionamento da Escola, como explica Placco (2011):

[...] atividades de rotina cumprem uma importante função, de manutenção do funcionamento da escola. Têm, no entanto, um significado contraditório, à medida que, muitas vezes, engolfam as ações dos educadores da escola, produzindo a mesmice, o desvio do olhar das necessidades dos educandos e educadores, a perda dos objetivos mais amplos, para se centrar na resposta aos movimentos e processos do cotidiano, produzindo, assim, rigidez de procedimentos que visam manter a estabilidade e, conseqüentemente, resistências a quaisquer mudanças. (p.49).

No contexto do par importância-rotina, o trabalho do coordenador deve ter como meta o desenvolvimento das suas ações a partir do Projeto Político Pedagógico da Escola, pois cabe ao CP conhecer este documento que é o norte de todo caminho a percorrer, o qual mostrará o objetivo da escola, sua função, seus projetos, seus alunos e sua comunidade. Podemos observar no exemplo de ‘rotina do CP’ que as atividades planejadas correspondem às atividades do par importância-rotina.

Percebeu-se, na fala dos coordenadores, que apesar de terem uma rotina de trabalho pré-estipulada, com o objetivo de ordenar suas atividades, com planejamento revisitado a cada semana, como no exemplo do quadro, há um certo descontentamento em relação ao que faz e o que deixa de fazer, pois acabam realizando atividades adversas a sua função e até ao que estava na agenda que consideramos, de acordo com Placco (2011) como atividades de urgência que visam atender aos problemas-situações que não são previstos pelo processo de decisão-ação e que exigem permanente atenção.

Nesse contexto, André (2012) explica que:

O cotidiano escolar aponta para um número variado de papéis assumidos por seus sujeitos enquanto institucionalmente eles são definidos como ‘professor’, ‘aluno’, ‘coordenador pedagógico’, ‘diretor’, ‘assistente de direção’. Entretanto, é sabido também que, numa interação efetiva, nem sempre o que parece ser o é realmente.

Há situações de dominação claras e legitimadas, reprodutoras do conjunto de determinações sociais, mas existem, também, as vivências subjetivas. Isso quer dizer que, ao assumir determinados papéis, os sujeitos podem num nível representar papéis e num outro ser elementos de denúncia e o próprio motor da dialética. (p.16).

Ao analisarmos o olhar dos CPs sobre questões do cotidiano da Escola, mais especificamente sobre rotina e planejamento escolar, não podemos ignorar que os dois profissionais têm trajetórias diferenciadas, o que contribui para terem olhares diferenciados, para se perceber diferentes concepções, diferentes formas de entender essa relação. Além disso, essa leitura que eles fazem do cotidiano da escola, da rotina que vivem na escola, é uma leitura situada dialeticamente, pode nem ser a realidade que eles estão enxergando, no contexto deles, pois é um recorte desse cotidiano.

Diante do exposto, podemos considerar que a atuação de cada CP é decorrente dos contextos adversos de formação, de atuação, de trajetória de vida e de desenvolvimento profissional. O importante é que este profissional desenvolva a capacidade de construir um trabalho coletivo, uma sintonia entre o trabalho que se propõe a realizar – em parceria – com os professores e a direção, e assegurar que as ações propostas estejam coerentes com o cotidiano e a rotina da escola. E isso, certamente, vai além da compreensão de que planejamento se faz somente com reuniões, ou melhor dizendo, que fazer reunião pode ser tratada como sinônimo de um planejamento ou de seu trabalho pedagógico.

3.2 – A atuação do Coordenador Pedagógico na gestão do processo da avaliação institucional interna: aplicação do instrumento e uso dos resultados na unidade escolar

As recorrer as discussões teóricas, especialmente apresentadas por Sousa (2010) e Brandalise (2007, 2010), Grochoska (2007) e alguns pontos ressaltados nos estudos correlatos, para análise dos dados coletados na entrevista com o CP Araúna e CP Iúna, percebemos que a finalidade e as contribuições de uma Avaliação Institucional Interna não são compreendidas por estes sujeitos, não na sua totalidade.

Para tal discussão, dois objetivos desta pesquisa sustentam esse eixo da análise: apresentar a concepção destes coordenadores ao processo de Avaliação Institucional Interna aplicado na unidade escolar em que estão alocados; verificar se os resultados da Avaliação Institucional Interna são utilizados pelos coordenadores pedagógicos e com quais finalidades.

Ao abordar a Avaliação Institucional Interna no roteiro da entrevista, a intenção foi conhecer como se dá o processo de realização desta avaliação na unidade escolar em que os

CPs atuam, por isso que a entrevista foi realizada com estes profissionais que também são responsáveis pela aplicação do instrumento e que, como vimos na legislação vigente, também têm a atribuição de utilizar os resultados das diferentes avaliações em seu planejamento e, conseqüentemente, no trabalho com os professores.

A perspectiva dessa abordagem leva em consideração a importância de discutir e apontar o quanto é relevante, no contexto escolar, compreender a finalidade de uma Avaliação Institucional Interna bem planejada, aplicada e analisada, como tanto enfatiza Fernandes (2002), para que possa ser um elemento ‘de peso’ no planejamento de ações que visam a melhoria da qualidade de ensino de uma unidade escolar.

Podemos constatar nos estudos Brandalise (2007, 2010) que fica evidente a necessidade de avançar nas discussões e ações efetivas para consolidar a Avaliação Institucional nas escolas, na complexidade que o processo exige. Um dos pontos apresentado pela autora é a qualificação dos profissionais envolvidos na avaliação, que nem sempre estão preparados para ‘liderar’ o processo, como no caso dos CPs sujeitos da pesquisa.

A avaliação institucional da escola básica ainda não se constitui uma prática consolidada no contexto da educação brasileira. A avaliação externa promovida pelos organismos oficiais como o SAEB, e com as recentes propostas da Prova Brasil e do IDEB, é uma avaliação do sistema educacional, em larga escala, que analisa a proficiência dos estudantes ao final de um ciclo da escolaridade. No entanto, a avaliação interna é pouco realizada no interior das escolas, não está inserida nas várias ações nelas desenvolvidas, como uma análise sistemática da instituição com vistas a identificar suas fragilidades e potencialidades e a possibilitar a elaboração dos planos de intervenção e melhorias. Estudos e pesquisas revelam a carência de formação profissional da escola para desenvolvê-la, devido ao desconhecimento de fundamentos teórico-metodológicos sobre a avaliação institucional. (BRANDALISE, 2010, pp.317-318).

Essa carência de formação da escola e de seus atores para lidar com a avaliação institucional, tão enfatizada por Brandalise (2010), é reforçada com a fala dos dois CPs ao serem questionados sobre a existência ou não de um planejamento para tomada de decisões após a análise da Avaliação Institucional Interna.

Sim, após a análise da avaliação interna, digo seus resultados, fazemos um planejamento para tomarmos as decisões, ações a partir de seus resultados. (CP Araújo).

Não. Até existe uma avaliação interna, que ocorre no final do ano, o resultado dessa avaliação não é usado nas ações do ano seguinte, ela fica engavetada. Não se comenta nada sobre ela. Eu acho que ela deveria ocorrer no início do ano letivo, levantando os erros e acertos

da escola para a gente ver o que se deve fazer. Muitos professores cobram essa resposta esse retorno. (CP Iúna).

Os coordenadores, apesar de reconhecerem a importância da Avaliação Institucional Interna, nada fazem para mudar essa situação, desacreditando na importância da ação coletiva dos múltiplos sujeitos da escola, indo em discordância ao que diz Brandalise (2007).

Acredita-se que a autoavaliação institucional pode vir a se o processo mais relevante dos processos avaliativos da escola, pois a partir dele múltiplos processos educativos podem ser desvelados no seio da instituição escolar. Trata-se evidentemente de um grande desafio: acreditar na ação coletiva dos múltiplos sujeitos da escola, promovendo o autoconhecimento institucional onde trabalham, os professores e profissionais aprendem, construindo inteligibilidade sobre os processos que geram e sobre os resultados que vão construindo e alcançando. (BRANDALISE, 2007, p. 179).

Embora a aplicação da Avaliação Interna Institucional se consolide como uma prática na unidade escolar, observamos uma contradição na fala dos CPs ao serem questionados sobre a existência de um planejamento a partir dos resultados da avaliação. O CP Araúna relata que há sim ações pedagógicas após a divulgação dos resultados, inclusive que estão ligados diretamente à sala de aula.

Sim, os mecanismos dessa ação estão ligados diretamente a sala de aula, com os alunos. [...] o resultado da avaliação da escola é usado no planejamento. [...]. São as discussões realizadas sobre seus resultados, digo o resultado das avaliações. [...]. Os resultados das avaliações são incorporados no planejamento das ações pedagógicas e da gestão da escola. [...]. Nós fazemos uso dos resultados das avaliações externas, fazemos uso para criar formas de correção do fluxo e as através das internas verificamos a melhoria do dia a dia. (CP Araúna).

No entanto, o CP Iúna relata o seguinte:

Não há planejamento referente ao resultado da avaliação. [...]. A avaliação interna é realizada, mas não trabalhamos com seus resultados. O planejamento é realizado nas reuniões sem ter ligação com a avaliação interna. Apesar de discutirmos sobre isso nas reuniões de planejamento, reuniões da SEE, nada é colocado em prática, poucos professores se responsabilizam em realizar esse trabalho, incorporar as avaliações e resultados ao seu trabalho, e isso traz pouca melhoria, nem o diretor participa dessas reuniões. [...]. Analisamos os acertos, os erros, avaliando os progressos e retrocessos. (CP Iúna).

Constatou-se na fala dos sujeitos entrevistados que a Avaliação Institucional Interna é realizada na escola, sendo guardada logo após sua aplicação, portanto não há tomada de decisão, não há análise sobre os seus resultados. Podemos entender, a partir da fala dos CPs, que não há um olhar específico para as questões abordadas no instrumento avaliativo. Eles usam o instrumento e os resultados, mas não na perspectiva que a literatura recomenda, que é de pensar num processo de avaliação construído coletivamente na escola, envolvendo diferentes atores do processo – professores, alunos, direção e coordenação pedagógica. A avaliação precisa ser um processo contínuo e nunca um processo acabado como algumas falas nos permitem considerar, a exemplo de quando o CP Iúna afirma: “o resultado dessa avaliação não é usado nas ações do ano seguinte, ela fica engavetada”.

Outro aspecto que nos chama atenção é a falta de sintonia entre o trabalho dos dois CPs, que, embora trabalhem com etapas diferentes do Ensino Básico, precisam estar em sintonia com o trabalho pedagógico da Escola, daquela unidade escolar. Eles não só podem, como certamente terão atuações diferentes, no entanto algumas concepções, estratégias e ações precisam ser conduzidas em parceria, até para que um coordenador possa contribuir com o trabalho do outro.

O Projeto Político Pedagógico da Escola, documento imprescindível para o trabalho do CP, em momento algum é mencionado, independente da questão abordada, os dois coordenadores não estabelecem qualquer relação ou se quer remetem ao PPP para explica sua atuação e como trabalham a relação deste documento com o instrumento de avaliação, o que nos permite aferir que não há relação, não na atuação destes coordenadores.

O projeto pedagógico e a avaliação institucional estão intimamente relacionados. A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria escola. Sem um projeto pedagógico que delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará sempre à referência de todo o trabalho e suas concepções básicas. (FERNANDES, 2002, apud BRANDALISE, 2010, p. 321).

Embora reconheçamos a importância da relação do Projeto Político Pedagógico da Escola com o processo de Avaliação Institucional Interna e que essa articulação é, sem dúvidas, uma atribuição do CP, não podemos deixar de considerar que talvez um dos motivos para que isso não aconteça é o fato de também não ter nenhum movimento na escola que se caracterize como suporte aos coordenadores e, então, podemos considerar que estes

coordenadores não foram e, não são, preparados para trabalhar coletivamente e, de forma que possam articular o processo de avaliação institucional interna com o PPP.

Em relação à gestão dos CPs no processo de avaliação na unidade escolar em estudo, ressaltamos que fica evidente a existência de algumas fragilidades. Isso eles apontam no decorrer das falas, e em diferentes níveis, não só referente à proposta pedagógica. As questões de indicadores e metas, exploradas no instrumento de avaliação, não foram objeto de discussão dos coordenadores. Embora estivessem sendo tratadas questões da avaliação, eles não trouxeram isso como uma relação. Podemos ponderar que não há nenhuma reflexão mais aprofundadas sobre as questões pontuadas no instrumento, o que nos faz concluir que o instrumento ficou muito burocratizado.

O instrumento de avaliação Institucional interna apresenta questões que têm muitas dimensões, há uma multiplicidade de conceitos. Para tanto, se faz necessário que esse exercício de detalhamento da proposta pedagógica, da visita à sala de aula, das reuniões reflexivas e das reuniões de organização do trabalho pedagógico contribuam para uma reflexão aprofundada, inclusive das dimensões. Isso sim, faria com que o instrumento se materializasse e, conseqüentemente, possibilitasse explicitar os pontos a serem trabalhados na escola.

3.3 – As ações do Coordenador Pedagógico no processo de formação continuada dos professores e nas relações com a gestão da escola e com a comunidade escolar

O terceiro e último eixo desta análise, na minha compreensão, é o eixo mais significativo para apontar possíveis práticas a serem realizadas na unidade escolar, do que propriamente discutir e analisar as ações do CP no processo de formação continuada dos professores e nas relações com a gestão e comunidade escolar. As ações e relações aparecem nas falas, no entanto, está clara a compreensão de que os resultados da Avaliação Institucional Interna ainda não são utilizados pela gestão da escola de forma que possam contribuir com o trabalho do CP, pois não há compreensão da sua importância para efetivação da proposta pedagógica da escola, não há envolvimento da comunidade escolar e dos atores da Escola em todo o processo e, conseqüentemente, não há estudo coletivo – CP e professores – desses resultados para subsidiar o planejamento do próximo ano letivo, como já ficou registrado na fala do CP Iúna.

Os CPs, ao serem indagados para falar sobre a visão que têm do papel da comunidade escolar e como de fato essa comunidade participa e atua no processo de avaliação

institucional, justificam-se, mais uma vez, na prática de uma gestão que não favorece essa ação.

Eu acho que é muito importante a participação da comunidade escolar, muitos autores falam isso, mas isso está muito distante de acontecer nessa escola. (CP Araújo).

Para mim, a comunidade tem um papel de extrema importância, mas não há aceitação para participação da comunidade e maior envolvimento na Escola. (CP Iúna).

Os relatos acima evidenciam que há questões difíceis relacionadas ao trabalho da equipe pedagógica – coordenação e direção. A expectativa que se tem é que o diretor faça uma gestão democrática, com posturas e ações diferentes do que se efetiva hoje na escola e que precisem, de preferência, partir da direção da Escola.

O diretor precisa saber como trabalhar numa gestão democrática, deverá ter competência para buscar novas alternativas que atenda os anseios da comunidade escolar e deverá acima de tudo compreender que a qualidade da escola dependerá da participação ativa de cada membro, respeitando a individualidade de cada um. (PARO, 1993, p. 30).

Por meio das narrativas, os CPs apresentam o mesmo posicionamento de insatisfação em relação à gestão. O que podemos inferir é que o trabalho colaborativo, guiado por uma “vontade coletiva” como diz Paro (2006), não ocorre nessa instituição o que compromete atingir os objetivos verdadeiramente educacionais.

A administração Escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. (PARO, 2006, p. 25).

A prática deverá ser vista como referência para reflexão, ação e intervenções sobre a ação, mas para isso é necessário que todos estejam engajados em busca da concretização de uma proposta, um desejo compartilhado. O Coordenador Pedagógico tem em sua prática a função de acompanhar o trabalho dos professores, estabelecer relações interpessoais e trabalho coletivo, propiciar uma dinâmica de interação entre os pares. O coordenador deve construir um relacionamento baseado na confiança.

Na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é abordada a relevância em:

[...] mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade. (BRASIL, 1998, p. 10).

Os CPs relatam a importância da participação da comunidade escolar, na melhoria da escola. Na mesma perspectiva, Paro (2006), ao tratar da participação coletiva, afirma:

A ‘coordenação’ do esforço de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais, fundamentada na participação coletiva, é de extrema relevância na instalação de uma administração democrática no interior da escola. É através dela que são fornecidas as melhores condições para que os diversos setores participem efetivamente da tomada de decisões, já que estas não se concentram mais nas mãos de uma única pessoa, mas nas mãos de grupos ou equipes representativas de todos. (PARO, 2006, p. 162).

O que se detecta é que o exercício de participação da comunidade embora destacado nos mais diferentes estudos como de fundamental importância, na ação revela-se de extrema ruptura entre o discurso e a prática desenvolvida cotidianamente.

Dessa maneira, a LDB n. 9.394/96 contempla a participação da comunidade escolar explicitando que:

Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: “[...] II- participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; [...]”. (BRASIL, 1996).

A partir da leitura do texto da Lei é possível afirmar que o artigo 3º da LDB repete a formulação da Constituição Federal de 1988, no que se refere à gestão do ensino público, acrescentando, no artigo 14, a participação da comunidade no Conselho de Escola.

Quando analisando a fala do CP Araújo e do CP Iúna sobre os professores da unidade escolar e o envolvimento deles com a avaliação, em especial ao tratar da própria atuação na sala de aula, a resposta revela uma leitura superficial ao que está subjacente ao processo avaliativo. Ao mesmo tempo, se contradizem ao afirmar que os professores estão

incorporando resultados avaliativos no trabalho que realizam em sala de aula, como evidenciam as falas abaixo:

Os professores estão incorporando estas avaliações à sua própria atuação em sala de aula, tentam fazer com que os alunos entendam a necessidade de serem avaliados. **(PC Araújo)**.

Sim, mas como já disse são poucos que realizam esse trabalho. Através das reuniões, observa-se os resultados das avaliações e em sala de aula o professor retoma o que os alunos não aprenderam. **(PC Iúna)**.

No entanto, os coordenadores não detalham como isso ocorre, como trabalham com os professores esses resultados, apenas relatam um trabalho relacionado aos resultados das avaliações dos alunos e à atuação dos professores em sala de aula. Fica evidente que a formação continuada dos professores não é o foco de atuação destes dois Coordenadores Pedagógicos, ou ainda que, por diferentes motivos, não nos apresentam como uma preocupação central.

Em relação ao trabalho dos coordenadores com a formação continuada dos professores, especialmente nas ações que precisam ser incorporadas pelo grupo em decorrência dos resultados das avaliações, podemos apontar que não é dada a devida relevância para o tratamento das questões da área de avaliação. A única citação feita relata que o assunto é tratado em ‘reuniões’. Não há um trabalho que potencialize oriente e exercite a análise dos resultados, mesmo que nas observações dos resultados de avaliação em sala de aula, por exemplo. Assim, fica claro que não situam em que momento isso ocorre, de que forma, quais as estratégias utilizadas e as intervenções.

Assim, nesta unidade escolar, se faz necessário que a formação continuada seja retomada como um espaço de formação, envolvendo o coletivo dos funcionários e que seja coordenado de forma compartilhada pela equipe gestora, envolvendo toda a comunidade escolar. Possibilitar que os encontros – os mais diferentes espaços de encontros com os diferentes atores – sejam valorizados e legitimados pela equipe gestora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me propor a realizar este estudo, eu parti do pressuposto de que uma avaliação institucional interna poderia contribuir muito para a tomada de decisões se ela fosse realizada com a presença de toda a comunidade escolar (diretor, vice-diretor, coordenador, professores, alunos, pais e famílias) e com uma atuação colaborativa entre a equipe gestora.

Esta pesquisa evidencia que, de fato, a Avaliação Institucional Interna não só tem uma função muito importante para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica, para o desenvolvimento dos profissionais que atuam na unidade escolar, mas também é um estudo relevador de muitos desafios que se colocam diante da equipe gestora. Os dados coletados na unidade escolar em estudo, por meio da entrevista com os dois coordenadores pedagógicos, apresentam fragilidades e desafios que a unidade educacional precisa enfrentar para que possa se olhar na perspectiva de se sentir realmente protagonista.

Uma primeira fragilidade é que esse processo avaliativo não foi compreendido pelos próprios coordenadores pedagógicos. As falas revelam a dificuldade dos coordenadores pedagógicos para compreender a Avaliação Institucional Interna de forma propositiva e, portanto, centraram-se na constatação do que ocorria na escola, com dificuldade em apresentar propostas de intervenção para um trabalho coletivo com os professores e, até mesmo, de detalhar esse trabalho que compreendem ser como a melhor atuação na perspectiva de otimizar os resultados dessas avaliações.

Por conseguinte, o trabalho vai revelando uma insatisfação no que se refere à ação realizada pela gestão escolar, à própria proposta pedagógica e, de forma subliminar, parece-nos que não há um aprofundamento às causas e ao contexto, inclusive à história da Instituição. O que se identifica é que os resultados trazidos pela avaliação não são pontos de reflexão ou de uma ação planejada, com uma perspectiva de intenção de transformação e mudança.

Embora isso não ocorra, o instrumento é potente para reconstrução das práticas, resultante do confronto da negociação de posições, de interesses e de perspectivas e, ainda, para o fortalecimento das relações internas. Esse tipo de avaliação possibilita uma perspectiva de gestão formativa, isso porque valorizar os contextos em que os resultados foram produzidos, permite comparar o que foi executado com o que estava previsto e, assim, favorece a reflexão fundamentada em dados, visando desencadear mudanças. Põe-se o diálogo de forma descentralizada.

Outra fragilidade é a desconexão do PPP com a Avaliação, a equipe gestora não está considerando essa avaliação como um ponto estruturante do trabalho pedagógico, o que inviabiliza que o instrumento qualifique o trabalho de avaliação na Escola. Antes da aplicação do instrumento, é de fundamental importância que eles conheçam o instrumento, discutam e reflitam sobre as informações contempladas. E, que façam os devidos destaques na própria escola.

Os Coordenadores Pedagógicos precisam ter uma apropriação dessas intenções, precisam conhecer e explorar as singularidades e as particularidades que caracterizam a unidade escolar. Podemos dizer que essa ação é a nossa primeira pista para um trabalho formativo dos professores, um trabalho mais centrado na formação no contexto da escola, com o cotidiano e a rotina que se apresentam à equipe gestora e à comunidade escolar.

Uma segunda pista é específica do processo de avaliação, para a qual retomamos a concepção apresentada por Fernandes (2002), que propõe uma dinâmica de avaliação associada à preocupação coletiva, ao desenvolvimento de qualidade e à busca do aperfeiçoamento da gestão educativa. É nessa perspectiva que o autor apresenta as três etapas do processo avaliativo – preparação, implementação e síntese – que não são vividas pelos Coordenadores Pedagógicos, pois não há uma compreensão por parte destes profissionais de que a avaliação pode contribuir, significativamente, para a formação em serviço dos envolvidos e, com isso, melhorar as práticas desenvolvidas em sala de aula e a qualidade do ensino aos seus alunos.

Uma terceira pista é a elaboração de um plano de ações em que fiquem definidas as responsabilidades desse trabalho, envolvendo equipe gestora e comunidade escolar. Pois, sem o envolvimento das pessoas, sem escuta sensível da comunidade escolar, não é possível desenvolver um trabalho formativo de professores e também da equipe gestora – diretor, vice-diretor, coordenadores pedagógicos – subsidiado por resultados de avaliações institucionais internas.

Uma última pista é que consideramos como a ‘pista decisiva’ para uma melhoria da qualidade do ensino é o estudo, a pesquisa, a análise, é compreender a importância de momentos que possibilitem uma maior interação entre equipe gestora e comunidade escolar, pois a Avaliação Institucional Interna só terá sentido se fizer parte do cotidiano da escola, se os seus resultados forem considerados nos trabalhos formativos realizados na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M., LÜDKE M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP, SEB/MEC (Coordenadores). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2008, 3ª edição ampliada.

ALMEIDA, Fernando José (Org.). **Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez/ EDUC, 2005.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Auto-avaliação de Escolas: Processo construído coletivamente nas instituições escolares**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=85062. Acessado em 15 de Outubro de 2016.

BRANDALISE, Mary A.T. **Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares**. São Paulo, 2007.

BRANDALISE, Mary A.T. **Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas**. Ponta Grossa, 13(2): 315-330, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série): Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

CADERNO DO PROFESSOR: **Gestão do currículo na escola**/ Secretaria da Educação; coordenação. Maria Inês Fini; São Paulo: SEE, 2008.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – CEE. **Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais**. Aprovadas pelo Parecer CEE 67/1998.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, Ma. E.A. **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro. DP& a Editora, 2002.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **As contribuições da auto-avaliação institucional para a escola de educação básica: uma experiência de gestão democrática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111208. Acessado em 27 de outubro de 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democrática e qualidade de ensino**. São Paulo, Ática, 2007.

PLACCO, Vera M. N.de Souza. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). *O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola*. 8. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Questionário Diagnóstico da Escola – 2010**. São Paulo: SEE, 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Resolução SE Nº 70/2010**. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO, **Resolução SE 3**, de 18/01/2013. Disponível em http://deandradina.edunet.sp.gov.br/Arquivos_2013/Informes_Jan_2013/RESOLU%C3%87%C3%83O%203%20-%20DE%2018-01-2013%20-%20COMPROMISSO%20DE%20SP.pdf. Acessado em 01/03/2016.

SOUZA, ALBERTO DE MELLO, (Organizador). **Dimensões da avaliação educacional**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOUSA, Clarilza Prado. **Dimensões da Avaliação Educacional**. Rio de Janeiro. INEP, 2000.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LÜDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>. Acessado em 27 de outubro de 2016.

TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; ALVES, Liduína Lopes; LIMA, Marcos Antônio Martins. **A gestão escolar e a avaliação institucional: observações, segundo os diretores municipais de Fortaleza-CE**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Junqueira&Marin Editores Livro 3 (pp.13-23). Disponível em http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/uploadarquivos/acervo/docs/3103c.pdf. Acessado em 27 de outubro de 2016.

APÊNDICES

Apêndice I – Roteiro de perguntas para os gestores (coordenadores)

- 1) Qual é a sua visão sobre o papel da educação para a sociedade?
- 2) Como você avalia os principais problemas educacionais de sua escola?
- 3) Quais são os principais pontos de sua ação pedagógica?
- 4) Qual sua visão sobre o papel da comunidade escolar e como de fato ela atua?
- 5) Qual sua opinião sobre:
 - o papel dos professores na educação escolar?
 - os resultados das avaliações educacionais e sua escola?
- 6) Como a escola tem trabalhado em relação aos resultados das avaliações externas e internas?
- 7) Qual é o estilo de atuação do Diretor no processo decisório: mais centralizador/descentralizador, tomada de decisão com pequenas equipes ou com um colegiado maior, atuação mais pela conquista ou pela imposição.
- 8) Como a escola avalia, registra e acompanha os dados de avaliação dos alunos?
- 9) O resultado das avaliações é incorporado no planejamento das ações pedagógicas e de gestão da escola?
- 10) Os professores, estão incorporando estas avaliações à sua atuação? De que forma ?
- 11) Existe um planejamento de tomada de decisões após a análise da avaliação interna?
- 12) caso aja um planejamento , esse incorpora ações para a melhoria contínua?
- 13) Existe relação entre a autoavaliação e o planejamento? Justifique.
- 14) Quais são os mecanismos para a realização dessas ações?
- 15) Existe consenso sobre os objetivos do processo de auto-avaliação?
- 16) Houve discussão sobre a metodologia utilizada e os objetivos a atender? Como ocorreu?
- 17) Houve, no decorrer do processo de auto-avaliação, as condições necessárias para uma avaliação efetiva? Justifique.

- 18) houve participação suficiente para assegurar o comprometimento e a apropriação dos resultados da auto-avaliação da maior parte da comunidade? Justifique.
- 19) O processo de auto-avaliação permitiu gerar juízos críticos sobre a instituição escolar? ,,
- 20) O relatório de auto-avaliação conseguiu comunicar bem as conclusões do processo de avaliação interna?
- 21) Houve discussão dos resultados, dos relatórios, com a comunidade?
- 22) Houve ações e mudanças imediatas como resultado do processo de auto-avaliação?
- 23) Houve modificações incluídas no planejamento de futuras atividades?
- 24) Houve divulgação interna do processo e dos resultados da avaliação interna? 25) Há articulação entre a Avaliação Interna e o Projeto Pedagógico Institucional no que diz respeito às políticas de ensino, de gestão acadêmica, administrativa e de avaliação institucional? Explícite as formas com que isso se concretiza.
- 26) Há existência de plano de gestão e/ou plano de metas?
- 27) Existem, na Instituição, procedimentos adequados e conhecidos para organizar e conduzir os processos de tomada de decisões? Quais são?
- 28) Existem instruções normativas formuladas e conhecidas sobre os procedimentos institucionais (estatutos, regimentos, organogramas, regulamentos internos, normas acadêmicas e outros).
- 29) Os órgãos colegiados funcionam permitindo a participação e a democracia interna, com critérios de composição?
- 30) Existe um organograma institucional explicitando a hierarquia das funções e a dinâmica de funcionamento da escola? Justifique:

ANEXOS

Anexo I – Instrumento de Avaliação Institucional Interna¹

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL XX

NOME DO PROFESSOR(A):XX

1) Há quantos anos você exerce esse cargo/função?

- Menos de 01 ano.
- De 01 a 02 anos.
- De 03 a 05 anos.
- De 06 a 08 anos.
- De 09 a 10 anos.
- De 11 a 15 anos.
- De 16 a 20 anos.
- Mais de 20 anos.

2) Há quantos anos você exerce esse cargo/função nesta unidade?

- Menos de 01 ano.
- De 01 a 02 anos.
- De 03 a 05 anos.
- De 06 a 08 anos.
- De 09 a 10 anos.
- De 11 a 15 anos.
- De 16 a 20 anos.
- Mais de 20 anos.

3) Além dessa função , você exerce outra atividade?

- Sim, atividade docente na Rede Municipal de Ensino da capital.
 - Sim, atividade docente na Rede Estadual de Ensino.
 - Sim, em outra Rede Municipal do Estado de São Paulo.
 - Sim, atividade docente em escola privada.
 - Sim, outra atividade não vinculada ao ensino.
 - Não.
-

¹ Documento fornecido pela Escola. Avaliação Institucional Interna aplicada na Escola.

4) Você participou da elaboração da Proposta Pedagógica (PP) desta escola, em 2010?

- Sim, participei ativamente.
- Sim, participei parcialmente.
- Não, porque essa escola não elaborou Proposta Pedagógica.
- Não, porque não exercia essa função, à época da elaboração da Proposta Pedagógica.

5) Como a Proposta Pedagógica desta escola foi elaborada para este ano letivo?

- Foi elaborada a partir de modelo encaminhado pela Secretaria Estadual de Educação.
- Foi elaborada a partir de modelo encaminhado pela Supervisão de Ensino.
- Foi elaborada a partir de modelo encaminhado pela Diretoria de Ensino.
- Foi elaborada pela equipe de professores e técnicos da escola.
- Foi elaborada a partir de proposta pedagógica já existente, com adequações e atualizações.
- Foi elaborada a partir de modelo bem sucedido em outra escola, com adequações para esta escola.
- Foi elaborada pela equipe de professores e técnicos, com participação ativa de pais e alunos.
- Foi elaborada pelo diretor, com base em sua experiência.
- Não foi elaborada este ano.
- Não sei

6) Das ações listadas abaixo, assinale as três mais contempladas no período destinado ao planejamento escolar nesta unidade:

- análise de indicadores de desempenho da escola e reflexão sobre fatores intervenientes, intra e extraescolares.
- análise das ações de maior impacto no melhor aprendizado dos alunos e de práticas docentes bem sucedidas, para disseminação.
- elaboração de planos de ensino articulando os diferentes níveis, etapas, anos e áreas do conhecimento, considerando as respectivas competências e habilidades a serem promovidas.
- discussão de planos de ação para melhoria da convivência entre professores e alunos.
- proposição de metas, ações prioritárias e estratégias, em consenso com a equipe escolar.
- discussão sobre a concepção de avaliação dos professores e alunos, o sistema de avaliação da unidade escolar e propostas para seu aprimoramento.
- análise das relações escola/comunidade e das propostas para melhoria da participação e integração entre ambas.

coordenadores dos projetos escolares.							
16) participa das reuniões com os professores nas HTPCs.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17) visita as salas de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18) conversa com os alunos que apresentam problemas de aprendizagem.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19) atende alunos com problemas disciplinares.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20) prepara pauta de prioridades/dúvidas para reuniões com o supervisor.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21) realiza reuniões com o quadro de funcionários (administrativos e de serviços).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22) organiza e coordena com o(s) professor(es) coordenador(es) as atividades de (re) planejamento.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23) fornece dados/informações da escola à Diretoria e aos órgãos centrais.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quais os principais responsáveis na sua escola por: (Múltipla resposta - Min:1/Max: 6)	Conselho da Escola	Diretor	APM	Professores	Professor-Coordenador	Outros	Não é responsabilidade da UE	Não sei
24) decidir sobre a alocação de recursos financeiros.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
25) estabelecer normas disciplinares.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26) estabelecer o sistema de avaliação de alunos.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27) escolher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

os livros didáticos.								
28) determinar o conteúdo das disciplinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29) decidir sobre as teorias de aprendizagem que orientam a Proposta Pedagógica.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30) organizar e garantir o HTPC.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31) O Conselho de Classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma ou série/ano. Neste ano, quantas vezes o Conselho se reuniu nesta escola?

- Nenhuma vez.
 Uma vez.
 Duas vezes.
 Três vezes.
 Quatro vezes ou mais.
 Não sei

32) Os alunos desta escola participam do Conselho Classe?

- Sim.
 Não.

33) O espaço físico destinado às atividades das HTPCs é adequado nesta escola?

- Sim.
 Não.

34) Assinale o assunto que predominou nas HTPCs neste ano, nesta escola.

- O acompanhamento das ações da Proposta Pedagógica da escola.
 Análise e busca de soluções para os problemas de aprendizagem e rendimento escolar.
 Os critérios e procedimentos de avaliação dos alunos.
 A supervisão e controle das atividades pedagógicas e respectivos registros da equipe de

professores.

- Reflexão e busca de soluções para problemas disciplinares ou de relacionamentos interpessoais.
- Encaminhamentos práticos para a implementação da Proposta Curricular.
- Socialização de experiências bem sucedidas entre os professores relativas às Propostas Curriculares.
- Discussão e proposição de solução para os problemas detectados.
- Outros

35) Você considera que a equipe escolar tem conhecimento dos problemas de ensino e de aprendizagem que esta escola apresenta?

- Tem conhecimento e procura resolvê-los.
- Tem conhecimento, mas não tem condições de resolvê-los.
- Não tem conhecimento dos problemas.
- Esta escola não tem problemas de ensino.

36) O desenvolvimento da Proposta Curricular em 2010, na sua escola, cumpriu até o momento:

- todo o programa.
- quase todo o programa (entre 80% e 90%).
- mais da metade (entre 60 e 70%).
- aproximadamente a metade.
- menos da metade do programa.

37) No caso de ter havido interrupção das atividades escolares neste último ano, como foi ou está sendo feita a reposição das aulas nesta escola?

- Não houve interrupção de aulas.
- Reposição feita imediatamente, dando continuidade à Proposta Curricular.
- Reposição feita nos finais de semana, com aula presencial (maioria absoluta dos alunos).
- Reposição feita no final do ano (a partir de conteúdos em que os alunos apresentaram dificuldades).
- Reposição feita a partir de cobrança do Órgão Central (retomando-se os conteúdos).
- A escola ofereceu reposição, com aula presencial (poucos alunos compareceram).
- Não houve/não haverá reposição.

38) Qual a atividade predominante no seu trabalho como diretor? (Assinale somente uma alternativa.)

- Atividades burocráticas.
- Atividades administrativas relacionadas à gestão escolar (disciplina dos alunos,

faltas dos professores, organização da escola).

- Atividades pedagógicas.
- Atendimento à comunidade escolar.

39) Levando em conta a sua experiência profissional, indique quais são as três razões mais frequentes para os professores faltarem ao trabalho:

- doença/ "check-up" médico.
- medo da violência na escola e em seu entorno.
- atividades políticas da categoria (reuniões sindicais, assembléias, greves).
- participação em alguma comemoração de família.
- problemas ou dificuldades do cotidiano da família.
- exercício de outro cargo/trabalho/atividade.
- faltam porque têm direito à falta abonada.
- faltam muito pouco sem nenhuma razão significativa.
- outras.

40) Qual o critério utilizado para formação das turmas nesta escola?

- Homogeneidade quanto à idade.
- Homogeneidade quanto ao rendimento escolar.
- Não houve critério.
- Não sei

41) Há algum projeto de redução das taxas de abandono na sua escola?

- Sim, e o projeto está sendo aplicado.
- Sim, mas ainda não foi implementado.
- Não criamos ainda o projeto, embora exista o problema.
- Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

42) Há algum projeto de redução das taxas de reprovação na sua escola?

- Sim, e o projeto está sendo aplicado.
- Sim, mas ainda não foi implementado.
- Não criamos ainda o projeto, embora exista o problema.
- Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

43) Como você avalia a presença do professor auxiliar na sala de aula da 1ª série /2º ano do Ensino Fundamental?

- Não alterou ou não contribuiu para melhorar o funcionamento das aulas.
- Alterou ou contribuiu apenas parcialmente para melhorar o funcionamento das aulas.

- Alterou e contribuiu muito para melhorar o funcionamento das aulas.
- Ainda não tenho opinião formada sobre o assunto.
- A escola não conta com apoio de professor auxiliar.
- Essa escola não oferece essa série/ano.

44) Ao longo deste ano letivo, quantos professores desta escola participaram de programas de capacitação, treinamento ou desenvolvimento profissional?

- Nenhum professor
- Alguns professores
- Metade dos professores.
- A maioria dos professores.
- Todos.

Os seguintes problemas ocorreram nesta escola neste último ano?	Sim, muitas vezes	Sim, poucas vezes	Não ocorreu na escola	Não sei
45) Falta de professores para algumas disciplinas ou anos.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46) Falta de pessoal de apoio administrativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
47) Falta de professor coordenador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
48) Interrupção das atividades escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
49) Alta rotatividade dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
50) Insuficiência de recursos financeiros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
51) Alto índice de faltas por parte dos professores.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52) Problemas com a infraestrutura física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
53) Excesso de tarefas burocráticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
54) Alto índice de faltas por parte dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
55) Roubos, depredações e pichações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
56) Violência contra alunos, professores e funcionários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
57) Brigas entre alunos.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58) Presença de gangues de alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com qual intensidade os seguintes aspectos prejudica a aprendizagem dos alunos nesta escola?	Prejudica muito	Prejudica pouco	Não prejudica	A escola não tem esse problema	Não sei
59) Carência de infraestrutura física (lousa, carteira, materiais de consumo).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
60) Carência de recursos pedagógicos (livros, materiais de apoio, recursos tecnológicos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
61) Ambiente e localização da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
62) Inadequação dos conteúdos curriculares às necessidades dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
63) Não-cumprimento do conteúdo curricular.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64) Insatisfação e desestímulo para a atividade docente.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65) Resistência a mudanças por parte do professor coordenador	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66) Resistência a mudanças por parte dos professores.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67) Dificuldade em planejar e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

preparar as aulas por falta de apoio do professor coordenador.					
68) Dificuldade em ajudar no planejamento das aulas por falta de apoio dos professores.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69) Relacionamento ruim entre professor e aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
70) Falta de respeito dos alunos para com os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
71) Indisciplina dos alunos em sala de aula.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72) Frequência irregular de alunos (por motivos justificáveis ou não).	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73) Consumo de álcool ou drogas ilegais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
74) Alunos que intimidam colegas e/ou docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
75) Alunos que têm lares ou ambientes desajustados.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76) Nível socioeconômico e cultural dos alunos.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77) Falta de aptidão e habilidades dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78) Desinteresse e	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

falta de esforço dos alunos.					
79) Baixa autoestima dos alunos.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80) Falta de apoio dos pais, em casa, ao aprendizado do aluno.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considerando o quadro de professores e o pessoal de apoio desta escola, qual a importância dos seguintes fatores na aprendizagem dos alunos?	Concordo plenamente		Concordo em parte	Discordo	Não sei
81) dificuldade de obter professores em geral.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
82) dificuldade de obter professores de Língua Portuguesa.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
83) professores de Língua Portuguesa com formação inicial inadequada.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
84) dificuldade de obter professores de Matemática.		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85) professores de Matemática com formação inicial inadequada.		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86) dificuldade de obter professores de Ciências (incluindo Física, Química e Biologia).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
87) professores de Ciências com formação inicial inadequada (incluindo Física, Química e Biologia).		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88) inadequação de pessoal de apoio para os professores em classe (ex: Supervisores, Coordenador Pedagógico, funcionários administrativos).		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

89) Nesta escola, os resultados das avaliações dos alunos são utilizadas para:

- informar os pais sobre o rendimento dos alunos.
- tomar decisões sobre aprovação ou reprovação de alunos.
- agrupar os alunos com fins didático-pedagógicos.
- comparar o desempenho da escola com a média estadual ou nacional.
- analisar os progressos da escola ano a ano.
- avaliar o trabalho dos professores.
- retomar os conteúdos e habilidades em que os alunos apresentaram dificuldade.
- rever as práticas pedagógicas.
- nenhuma dessas.

90) Você conhece os últimos resultados da sua escola no(a):

- SARESP.
- Prova Brasil.
- IDESP.
- IDEB.
- nenhum deles.

91) Você convida os pais ou os responsáveis para tratar de assuntos relacionados aos alunos?

- Sim, nos casos em que o professor, na reunião de pais, não conseguiu solucionar.
- Sim, regularmente, em horário de atendimento específico divulgado à comunidade escolar.
- Raramente ou nunca.

92) Os pais de seus alunos se interessam pelos problemas de aprendizado, atendem seus convites para conversar?

- Praticamente todos eles se interessam e vêm à escola.
- Poucos pais se interessam devidamente pelos problemas de seus filhos.
- Em geral, os pais não se interessam.
- Os pais só se interessam quando o problema tem a ver com comportamento ou violência.

93) Qual é a medida tomada nesta escola em relação à ausência dos pais e/ou responsáveis no acompanhamento da vida escolar dos alunos?

- Envia uma correspondência para a família.
- Vai à casa do aluno.

- Telefona aos pais ou responsáveis.
- A escola ainda não encontrou um meio eficiente de comunicação com a família.
- Informa o Conselho de Escola.
- Informa o Conselho Tutelar.
- Não disponho desta informação.

94) Como você avalia o interesse dos pais em participar da APM?

- Os pais não têm interesse em participar da APM.
- Os pais têm pouco interesse em participar da APM.
- Os pais têm muito interesse em participar da APM.
- Não sei

95) Em quais atividades a APM de sua escola contribui ou participa:

- conservação e manutenção do prédio escolar.
- promoção de atividades culturais.
- promoção do uso do prédio pela comunidade nos períodos ociosos.
- resolução dos problemas de violência, depredações e segurança da escola.
- incentivo à participação dos pais e família.
- arrecadação de recursos.
- estabelecimento de parcerias locais (ONGs, empresas, etc) para promover projetos na escola.

96) Como você avalia a aceitação dos alunos das oficinas curriculares desenvolvidas na sua escola?

- Muito boa.
- Boa.
- Regular.
- Ruim.
- Não sei
- Não sou diretor de escola de Tempo Integral.

97) Você cursou ou está cursando pós-graduação?

- Não.
- Sim, especialização/lato sensu.
- Sim, mestrado
- Sim, doutorado.

98) Você se atualiza por meio de:

- leitura de livros e artigos da sua área.
- cursos e orientações técnicas oferecidos pela SEE/SP.
- cursos oferecidos pelos sindicatos.
- cursos de extensão universitária.
- cursos a distância.
- pesquisa de artigos e trabalhos na internet.
- não me atualizo.

99) Você se considera:

- branco (a).
- negro (a).
- pardo (a) ou mulato (a).
- amarelo (a) /de origem oriental.
- indígena.

100) Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- Não estudou.
- Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) incompleto.
- Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) completo.
- Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) incompleto.
- Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) completo.
- Ensino Médio incompleto.
- Ensino Médio completo.
- Ensino Superior incompleto.
- Ensino Superior completo.
- Não sei