

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Elizabeth Feffermann

**A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação
continuada e avaliação educacional**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo – SP

2016

Elizabeth Feffermann

**A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação
continuada e avaliação educacional**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

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 - Ação Pedagógica e Avaliação, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª Vera Maria Nigro de Souza Placco.

São Paulo – SP

2016

Banca Examinadora

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

Estar vivo é estar em conflito permanente, produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis. Estar vivo é assumir a educação como um sonho cotidiano. Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem. Medo e coragem em ousar. Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente. Medo e coragem em romper com o velho. Medo e coragem em construir o novo.

(Madalena Freire)

AGRADECIMENTOS

A D'us que me possibilitou chegar até aqui.

A Prof^a. Dr^a. Vera Maria Nigro de Souza Placco, por sua competência pessoal e profissional, traduzida na generosidade, disponibilidade e amizade que me acolheu e orientou a elaboração deste trabalho.

A Prof^a. Dr^a. Clarilza Prado por sua vitalidade e crença na educação e, a todos os professores do mestrado profissional em Educação da PUC-SP, que possibilitaram momentos de reflexão que me auxiliaram nesta pesquisa.

A Prof^a. Dr^a. Sandra Lúcia Ferreira, pelo conhecimento socializado que instigou em mim, o estudo em avaliação educacional.

A Prof^a Dr^a Luiza Helena Christov, por contribuir para ampliar minhas reflexões sobre educação e pelo acolhimento e incentivo.

Ao Laércio, meu companheiro e amado, pela presença, leveza e confiança.

A Beatriz, minha filha querida, pelo sorriso largo e alegria de alma, carinho e apoio incontestável.

A Marisa, minha querida irmã, por sua luta, coragem e determinação que renova a esperança de uma sociedade mais justa.

A meus pais, Moacyr e Bertha (*in memoriam*), exemplos de força e retidão, que me ensinaram valores que são alicerces de minha vida pessoal e profissional.

Aos meus familiares e amigos que acompanharam esse momento de minha vida, pela confiança, paciência, carinho e compreensão de minhas ausências.

E, aos coordenadores pedagógicos da rede escolar SESI-SP, que confiaram em mim, e se disponibilizaram à participar dessa pesquisa.

A todos por fazerem parte de minha história e, dessa forma, contribuírem para que eu escrevesse mais essa parte dela.

RESUMO

FEFFERMANN, Elizabeth. **A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores). Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Formação de formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar qual a compreensão que o Coordenador Pedagógico (CP) tem de sua prática formativa, enquanto formador e avaliador, em relação à avaliação educacional, com foco na avaliação da aprendizagem. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, recorrendo como procedimentos metodológicos à análise documental e à aplicação de questionário para 145 coordenadores pedagógicos da rede escolar SESI-SP, sendo, destes, selecionados três profissionais para realização de entrevista semiestruturada. Para a seleção dos CP foi elaborada uma matriz de correção, que teve como critério suas atribuições e as discussões e os estudos realizados por mim sobre a função desse profissional. O referencial teórico foi desenvolvido a partir das discussões propostas por Libâneo (2004), Placco (2003, 2006, 2008), Nóvoa (2005, 2009), Almeida e Placco (2006, 2011) e para abordar a função do coordenador pedagógico e o processo de formação de professores; e, especialmente Freitas (2005, 2009) e Fernandes (2009), para discorrer sobre a avaliação educacional e as dimensões avaliativas presentes no interior da escola. A análise foi realizada com base no que o próprio coordenador relatou ser a sua função na escola e a sua atuação como formador no contexto da avaliação educacional, que foram traduzidas em quatro categorias: o CP e sua função na escola; o CP e o acompanhamento formativo que realiza com o professor; o CP e sua ação formativa no processo da avaliação educacional; e, o CP e sua função como avaliador no desenvolvimento do seu trabalho. Como resultado, a análise revela que muito ainda necessita ser discutido e aprofundado, no que se refere à compreensão que o CP tem de seu trabalho como formador de professores em relação à avaliação educacional, pois, ao estar constituindo sua identidade profissional, necessita incorporar, em sua atuação, a ação de avaliador e elaborar seu projeto formativo com um olhar investigativo e de diagnóstico. Fica evidente que o trabalho realizado pelos CP promove movimentos e deslocamentos para mudanças e melhorias no processo de ensino e aprendizagem nas escolas em que atuam, mas, ainda de forma incipiente. Muitas vezes, aquilo que aparece como uma fragilidade do discurso, ou até uma ambiguidade, está ligado a poucas oportunidades que são oferecidas para que esses discursos sejam discutidos em profundidade e possam se tornar práticas efetivas. Nesse sentido, há necessidade de implementação de uma política institucional que possibilite a formação do CP, bem como condições estruturais para sua atuação, na perspectiva de mudança e aprimoramento das práticas docentes e aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; formador de professores; avaliação educacional, avaliação formativa

ABSTRACT

FEFFERMANN, Elizabeth. **The role of the pedagogical coordinator in providing high-quality professional development for teachers: continuing education and educational evaluation.** Dissertation (Professional Master in Education: Training Teachers). Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Formação de formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

The current research investigates the Pedagogical Coordinator's perception of his/her own formative practice, both teacher trainer and evaluator, regarding educational evaluation centered on learner's evaluation. The research is based on qualitative research methods, and includes document analysis and interviews held with 145 pedagogical coordinators from the SESI-SP School System; three coordinators were given semi structured interviews. For the selection of pedagogical coordinators, a reference matrix was prepared taking into account the following criteria: their professional responsibilities and studies carried out by the author of the present research on the role of the pedagogical coordinator. The theoretical background needed to approach the role of the pedagogical coordinator and the teacher training process was based on the discussions put forward by Libâneo (2004), Placco (2003, 2006, 2008), Nóvoa (2005, 2009), and Almeida and Placco (2006, 2011). Freitas (2005, 2009) and Fernandes (2009) provided a useful source for the discussion on educational evaluation and the evaluative dimensions within the school. The analysis was based on the coordinator's own account of his/her role in the school setting and his/her training performance in the context of educational evaluation, thus giving rise to four categories: The Coordinator and his/her role in the school; the Coordinator and the formative support she/he gives to the teacher; the Coordinator and his/her actions towards formative assessment in the educational evaluative process; and the Coordinator and his/her role as evaluator in the improvement of his/her work. The analysis shows that a lot must still be done concerning the Coordinator's perception of his/her work as the professional responsible for preparing teachers for the educational evaluation. We have to keep in mind that for teachers to build their professional identity they need to incorporate the actions of an evaluator and design their own project with a critical and inquisitive eye. It becomes evident that the work done by Pedagogical Coordinators promotes changes and improvement in the process of teaching and learning, although only to a very small extent. What may be seen as a weakness or even an ambiguity in the discourse is often due to the few opportunities given for in depth discussion about these discourses so that they can become effective practices. In this scenario, an institutional policy must be enforced in order to enhance the pedagogical coordinator's professional background and promote better structural conditions, in the hope of building better teaching practices for students.

Key words: pedagogical coordinator; teacher training; educational evaluation; formative evaluation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfil dos coordenadores pedagógicos selecionados para entrevista	78
QUADRO 2 – Perfil das unidades escolares	80
QUADRO 3 – Registros das coordenadoras pedagógicas referente às atribuições que realizam com maior frequência e as que consideram prioritárias	119

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Formação acadêmica dos coordenadores pedagógicos que responderam ao questionário	74
TABELA 2 – Distribuição dos coordenadores pedagógicos que possuem formação em Pedagogia como única graduação, por tipo de pós-graduação <i>lato sensu</i>	75
TABELA 3 – Distribuição dos coordenadores pedagógicos por tempo que atuam na área da Educação.....	76
TABELA 4 – Distribuição dos coordenadores pedagógicos por tempo que atuam no cargo na rede escolar SESI-SP.....	76
TABELA 5 – Porcentagem de respondentes nas respectivas opções do questionário realizado com coordenadores pedagógicos da rede escolar SESI-SP	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 Estudos correlatos sobre a atuação do coordenador pedagógico em relação à formação de professor e à avaliação educacional	21
1.2 Coordenador pedagógico: agente de transformação na avaliação educacional.....	28
1.2.1 Os aspectos da coordenação pedagógica no contexto escolar.....	28
1.2.2 O coordenador pedagógico como formador de professores	40
1.2.3 O coordenador pedagógico como avaliador na unidade escolar	46
1.2.4 O coordenador pedagógico na rede escolar SESI-SP.....	48
1.3 Qualidade da educação e avaliação educacional: uma inter-relação necessária	50
1.3.1 A qualidade da educação.....	50
1.3.2 A avaliação educacional e as dimensões avaliativas que se articulam no interior da escola	55
1.3.3 O avaliador no contexto escolar e a função do coordenador pedagógico	65
II - METODOLOGIA	68
2.1 A trajetória da pesquisa.....	68
2.2 A análise documental	70
2.3 O questionário: a elaboração, os critérios de análise e a caracterização dos sujeitos	70
2.4 A entrevista: a elaboração do roteiro e o perfil dos coordenadores pedagógicos	77
2.5 O <i>lócus</i> da pesquisa.....	79
2.5.1 A criação do cargo de Coordenador Pedagógico no SESI-SP	80
III - OS CAMINHOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	82
3.1 O coordenador pedagógico e a sua função na escola	84
3.2 O coordenador pedagógico e o acompanhamento formativo do professor	93
3.3 O coordenador pedagógico e a sua ação formativa em relação à avaliação educacional.....	100
3.4 O coordenador pedagógico e a sua função como avaliador no desenvolvimento do seu trabalho	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133

APÊNDICES	139
Apêndice 1 – Tabela de especificação dos instrumentos	139
Apêndice 2 – Termo de Consentimentos Livre Esclarecido	142
Apêndice 3 – Autorização da Diretoria de Educação e Cultura da rede escolar SESI-SP	143
Apêndice 4 - Carta de apresentação da pesquisa e modelo de questionário	144
Apêndice 5 – Matriz de correção	146
Apêndice 6 – Roteiro da entrevista	149
ANEXO	151

INTRODUÇÃO

A educação é um processo que ocorre na interação entre as pessoas, num tempo e espaço determinado, num contexto socioeconômico, cultural e político, consolidando-se prioritariamente nas instituições escolares. Não entre quaisquer pessoas, mas aquelas que, cumprem um papel social e compartilham um momento histórico. Sujeitos esses que, a partir de crenças e saberes, foram construindo suas trajetórias: profissionais da educação, gestores, professores, e, estudantes em fase de desenvolvimento e construção de conhecimento, cujo papéis, na dinâmica e complexidade do contexto escolar, têm movimento e fluidez, pois, ao mesmo tempo que os gestores e professores ensinam, aprendem com seus pares, com os estudantes, com todos que interagem nesse contexto e vão se constituindo enquanto pessoa e profissionais.

Essa reflexão se faz presente em minha trajetória acadêmica e profissional, a qual foi sendo lapidada pelas oportunidades, escolhas, desvios circunstanciais ou contextuais que, de diferentes maneiras, convergiram para a convicção de que o saber-fazer resulta de uma formação inicial sólida, agregada à formação continuada em serviço. O local de trabalho é um espaço de reflexão e discussão sobre as experiências e práticas entre pares, bem como da autoanálise sobre nosso percurso pessoal e profissional, de como entendemos e representamos as nossas ações, pois elas influenciam nosso modo de ser e agir.

Graduada em Serviço Social pela PUC-SP, atuei cerca de quinze anos nessa área, integrando uma equipe multiprofissional de educação infantil, do Serviço Social da Indústria de São Paulo - SESI-SP. A formação em Serviço Social possibilitou-me atuar nas situações inerentes à prática profissional, com um olhar para o foco em questão, como também para seu entorno, levando em consideração a inter-relação entre os sujeitos e fatores que podiam influenciar na questão que estava sendo objeto de intervenção.

Posteriormente, com a função de supervisora da área de Serviço Social, participei da elaboração e disseminação das diretrizes de trabalho de serviço social em unidades de atendimento a crianças de quatro meses a seis anos (Centro de Vivência Infantil – CVI), bem como desenvolvi processos de formação inicial e continuada das assistentes sociais dos vinte e cinco centros de educação infantil que compunham o atendimento desta modalidade. Neste período, projetos, como: A Relação família e escola, Violência doméstica e sua interface com o

atendimento de crianças pequenas nos Centros de Educação Infantil, foram desenvolvidos junto às equipes de Educação Infantil como também junto aos supervisores responsáveis pelo Ensino Fundamental, da rede escolar SESI-SP.

Atuando em equipe multiprofissional, participei de discussões e estudos de transição da Educação Infantil inserida no campo da assistência social para o campo da educação¹, período que me possibilitou uma maior aproximação com a área pedagógica. As discussões, por vezes acirradas, promoviam debates sobre pontos divergentes referentes ao entendimento da função da educação infantil, à relação família-escola, à relação cuidar e educar na dinâmica da educação infantil entre outros.

Com essa experiência reiterei minha concepção em relação à importância do diálogo, da escuta de diferentes pontos de vista, do respeito ao próximo, para que se possa traçar alicerces para se planejar e realizar projetos em educação, formação continuada de professores e afins, que abarquem a diversidade de opiniões e que possam ir ao encontro da real necessidade das unidades educacionais. Nessa trajetória, implantamos na rede escola SESI-SP, projeto que visou à construção coletiva do documento de Diretrizes da Educação Infantil, que contou com a participação de profissionais que eram responsáveis pelas unidades de Educação Infantil na instituição.

Minha atuação junto à equipe multiprofissional foi ampliada, quando, formada em Educação em Saúde Pública (FSP/USP, 1989), integrei a equipe do ambulatório do Hospital Municipal Infantil Menino Jesus da Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo. Essa vivência possibilitou-me desenvolver projetos que tinham interface com o campo da Educação e da Saúde e propiciou-me a escuta das diferentes representações que cada integrante dos grupos de formação tinha em relação ao tema abordado. Representações construídas a partir da formação, do cargo e função exercida e, ainda, referente à natureza do trabalho. Essa experiência proporcionou-me, enquanto formadora, construir uma escuta qualificada e valorizar o exercício do diálogo e da negociação, aspectos determinantes para uma formação enriquecedora e produtiva.

Essas experiências de naturezas distintas, oportunizaram o fortalecimento de minha compreensão sobre a importância da formação continuada e em serviço dos profissionais tanto da área de saúde quanto da educação, considerando que o saber-fazer profissional está pautado na formação teórico-prática, na reflexão e na análise permanente da ação profissional, bem

¹Alteração realizada após a Lei nº 9394/96 - LDB que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

como na inter-relação presente nos locais de trabalho e nos vínculos afetivos e de confiança que se estabelecem.

A regulamentação da integração da Educação Infantil à primeira etapa da Educação Básica, impôs-me a necessidade de enriquecer meus conhecimentos sobre questões pedagógicas, matriculei-me na graduação em Pedagogia, concluindo-a em 2002.

Durante esses anos de formação teórica e prática e imersa no mundo do trabalho, questionamentos quanto ao aprimoramento e à busca de uma identidade profissional eram pontos nodais de minhas reflexões. Uma das dificuldades era como estabelecer um vínculo entre os conteúdos estudados em minhas graduações e a realidade da atuação profissional. Dado que essa realidade é dinâmica, acreditava que a formação inicial não seria suficiente para atender às demandas profissionais de um mundo em constante transformação e questionava-me como se daria a continuidade de minha formação e aprimoramento profissional.

Essas reflexões desmembravam-se em outros aspectos ora relacionados às qualidades necessárias para ser um bom profissional e, ora referentes à continuidade de aperfeiçoamento. Daí o questionamento sobre se a formação continuada dependeria somente de uma busca pessoal ou se a instituição, à qual estivesse vinculada, iria se comprometer com essa formação. E, uma vez sendo responsabilidade da instituição, como se estabeleceria a participação dos sujeitos envolvidos quanto aos parâmetros e critérios para ser em bons profissionais. A formação seria somente técnica ou levaria em consideração as questões inter-relacionais e as realidades vividas para o seu planejamento e estruturação.

Esses questionamentos, em algumas ocasiões, foram objetos de estudo e de aprofundamento junto à equipe técnica no ambiente de trabalho em que atuei desde minha primeira graduação. Em grande parte de minha experiência profissional, trabalhei numa instituição particular que desenvolve trabalhos na área social, nos campos da Educação, Esporte, Saúde e Cultura, para trabalhadores da indústria e seus beneficiários, no estado de São Paulo. Uma instituição patronal que influencia e sofre influências políticas e econômicas que impactam direta ou indiretamente nos projetos desenvolvidos pelas áreas técnicas.

Desde o meu ingresso nessa instituição, passei por diferentes setores na área da educação, exercendo em diferentes funções, sendo que as atividades relacionadas à formação de profissionais da área da educação e, em especial, de docentes, sempre fizeram parte de minhas atribuições.

Como já mencionado, ingressei na Educação Infantil. Depois, já envolvida com o Ensino Fundamental, desenvolvi projetos extracurriculares que tinham como objetivo atuar com estudantes do Ensino Fundamental II, proporcionando-lhes espaços de reflexão e possibilitando-lhes exercer papel ativo no encaminhamento de ações ou intervenções em questões sociais presentes no cotidiano escolar e no seu entorno. O objetivo era potencializar, junto aos estudantes, reflexões e debates sobre as experiências e as vivências sociais, contribuindo assim, para a construção de significados éticos necessários a toda ação de cidadania e a valorização do ser humano.

Essas experiências reafirmaram a complexidade presente na dinâmica escolar e a necessidade do desenvolvimento de um trabalho coletivo na escola, não só com a equipe técnica, mas também junto aos alunos e demais integrantes da comunidade escolar. Importante reiterar que a escola é constituída por sujeitos, e por isso, é um ambiente vivo, em que pulsam valores e crenças que vão além das diretrizes por ela estabelecidas em seu projeto político pedagógico. A escola é uma instituição que envolve diferentes indivíduos que trazem consigo valores e crenças que influenciam seus modos de ver e entender o que vivem, permeando tanto a construção do conhecimento quanto o estabelecimento das relações interpessoais. Relações que essas extrapolam o momento de uma aula, mas, muitas vezes, são tratadas como apêndices nas unidades escolares ou delegadas a um único docente.

Na área de treinamento e assistência ao professor, o foco maior era no planejamento e efetivação da formação para a equipe gestora das unidades escolares, bem como para a equipe técnica que atuava diretamente com os docentes. Ao longo dessa trajetória, vários espaços foram criados para realização de levantamento de dados e informações e monitoramento dos processos vividos, visando ao encaminhamento de solução para as dificuldades e fragilidades e ao reconhecimento dos sucessos e avanços desses processos.

Nesse meu percurso profissional, duas questões estavam presentes, uma relacionada à formação em serviço, que poderia ser sintetizada em como agregar o que foi apreendido na formação inicial, na bagagem pessoal e profissional ao que está sendo desenvolvido e, assim, entender como o saber produzido na ação pode ser resgatado e refletido e, por vezes, incorporado à prática. Cabe mencionar, ainda, que junto às equipes com que atuei também se fazia necessário compreender que tempos e espaços seriam possíveis, institucionalmente, para valorizar e aprimorar o que se realiza a partir da própria prática, sem, no entanto, descartar cursos e treinamentos, destinados ao aperfeiçoamento profissional.

A outra questão diz respeito a como monitorar e avaliar os processos e projetos vividos, para que pudessem servir de retroalimentação para melhorar e qualificar os próprios projetos ou o desenvolvimento de outros. Percebia que havia uma demanda institucional para a implementação de projetos e de produtos, todavia pouco esforço era despendido para o acompanhamento deles. Além dessa, quando esse monitoramento era realizado, não ocorria de forma sistemática e criteriosa. A leitura dessa situação possibilitou-me refletir sobre os planejamentos existentes para analisar se os processos e os produtos obtidos tinham relação com os objetivos estabelecidos no projeto.

A partir dos esforços e avanços conquistados pela supervisão técnica, responsável pela avaliação educacional, investi para que essa área pudesse ter maior reconhecimento, na perspectiva de que pudesse superar a concepção segundo a qual a avaliação se restringe a averiguar o resultado no final de um processo ou projeto.

Em 2010, a partir de uma reestruturação interna na instituição, tive a oportunidade de construir um olhar sobre a avaliação no processo educativo, ao candidatar-me para trabalhar na Gerência de Avaliação Educacional. Essa opção representava um desafio devido à pouca aproximação com essa temática, em minha formação inicial em Pedagogia e em razão de ter realizado apenas algumas leituras e breves discussões sobre ela. Por outro lado, eu tinha, na ocasião, a possibilidade de aprofundar meus estudos e buscar alternativas e caminhos para minhas inquietações.

Diante do desafio, iniciei um curso de especialização na área de Avaliação Educacional, oferecido pelo COGEAE/PUC-SP, em quatro módulos. Tive oportunidade de realizar dois módulos: “Avaliação Educacional com foco na avaliação institucional” e “Avaliação Educacional com foco em avaliação de projetos e programas”. Essa formação propiciou-me entrar em contato com a amplitude dessa temática e, ainda, compreender que a avaliação é um campo que merece ser implementado e trabalhado com maior rigor, nas instituições em geral e, em especial, nas de educação.

Trabalhando na Gerência de Avaliação Educacional, desde o período de sua implantação, (junho/2010) ao encerramento (abril/2015), consegui aprofundar meus conhecimentos em avaliação, participar do desenvolvimento de projetos avaliativos e discutir resultados das avaliações internas e externas por meio de ações que tiveram por base a participação dos envolvidos, o diálogo e a ética. Tínhamos como missão a organização e análise de dados e informações que permitiam conhecer a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, sempre numa perspectiva formativa, ou seja, um maior conhecimento da realidade educacional

do SESI-SP deveria contribuir para o aprimoramento das práticas educativas e de gestão, em todos os níveis do sistema escolar².

Eu tinha a convicção, compartilhada por meus pares, que a transformação da cultura avaliativa vigente só estaria em curso, se realizássemos uma ampla discussão junto aos atores escolares, dirigentes, gestores das unidades escolares, diretores de escola e coordenadores pedagógicos, professores, alunos e pais. Para tanto, os trabalhos propostos visavam consolidar uma cultura avaliativa nas escolas e versavam sobre a análise de resultados das avaliações externas, com vistas à implementação de plano de ação para melhoria das unidades escolares; o aperfeiçoamento da realização da avaliação institucional, ou seja, a autoavaliação das escolas da rede escolar; e o aprimoramento da prática da avaliação da aprendizagem nas escolas.

Nessa época, assumi a área de supervisão responsável pela avaliação da aprendizagem e dos programas e projetos, com o compromisso de colocar em pauta e ampliar prioritariamente a discussão da avaliação nas salas de aulas da rede escolar SESI-SP. Iniciamos o trabalho com a implantação de um plano avaliativo para validar a política institucional de utilização de tecnologia assistiva³ para deficientes auditivos matriculados em unidades escolares da rede. Essa demanda incitou-nos a buscar alternativas e a desenvolver um projeto avaliativo que pudesse aprimorar o processo de ensino e aprendizagem aos envolvidos. Elaboramos o plano avaliativo denominado “Avaliar para incluir”, o qual se efetivou como um processo formativo de avaliação que, mediante a formação dos coordenadores pedagógicos, realizava uma avaliação qualitativa das práticas educativas e das aprendizagens desses estudantes.

Os projetos desenvolvidos pela área de avaliação tinham por intuito refletir sobre as teorias e práticas avaliativas e sistematizar procedimentos coerentes com a concepção de ensino e aprendizagem da rede escolar SESI-SP; promover mudanças na prática avaliativa que colaborassem para a aprendizagem dos estudantes de maneira qualitativa; desenvolver um processo formativo que possibilitasse o debate sobre a prática da avaliação formativa, com vistas à qualidade de ensino da instituição escolar; instituir uma rede de compartilhamento de ideias, teorias e experiências vividas em relação à avaliação da aprendizagem nas unidades escolares, por meio de grupos de estudos regionais, de modo que os coordenadores pedagógicos

²Diretrizes para o desenvolvimento da Gerência de Avaliação Educacional-2013 (documento interno).

³Todos os recursos e os serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência.

fortalecessem sua identidade profissional como formadores de professores. Esse projeto teve como produto a elaboração de um documento orientador da prática avaliativa para a rede⁴.

Para realizar o processo formativo, optamos em desenvolver o trabalho junto ao coordenador pedagógico, profissional que, pela nossa experiência e leitura da realidade escolar, é parceiro para desenvolver as questões em estudo no interior da escola e junto aos professores. A ação estava pautada ainda no fortalecimento do papel do coordenador como agente integrador e articulador da proposta curricular e, por conseguinte, da Avaliação Educacional, com ênfase na avaliação formativa, em suas unidades de ensino, inclusive na orientação direta aos professores. Ou seja, foram criados espaços para que esse profissional pudesse refletir sobre as teorias e práticas avaliativas e sistematizar procedimentos coerentes com a concepção de ensino e aprendizagem da rede escolar SESI-SP.

O desenvolvimento desses projetos e estudos, além do contato com os profissionais nos espaços de formação, confirmaram o alto nível de complexidade da problemática da Avaliação Educacional, principalmente, no que se refere à visão que os profissionais que avaliam têm sobre o problema em foco. Há uma complexidade de cunho técnico, ético e político, expressa no como fazer e que se manifesta nos mitos e medos de quem avalia ou orienta os processos formativos sobre a avaliação.

Nesse sentido, a busca do entendimento da engrenagem escolar, do modo como se concretizam as diretrizes sobre a avaliação da aprendizagem no cotidiano da escola e a essencialidade do papel do coordenador pedagógico para a efetivação, na prática, de um processo em que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem do estudante, adquirem relevância para esse estudo e investigação.

A complexidade da atuação do coordenador pedagógico, suscitou-me pois a necessidade de buscar uma interlocução com alguns desses profissionais da rede escolar SESI-SP, com o intuito de apreender qual a compreensão que o coordenador pedagógico tem sobre sua ação formativa junto a equipe docente, no que diz respeito a Avaliação Educacional, com foco na avaliação da aprendizagem

Com vistas nisso, busco entender como se manifesta a política de cultura avaliativa defendida pelo SESI-SP, no período em que essa política institucional possibilitou a ampliação do trabalho com a avaliação educacional, de 2011 a 2015, a partir do olhar e das ações

⁴Documento: *Diálogos para avaliação da aprendizagem – objetivos*. 2015 (Documento institucional, em PDF, SESI-SP, Divisão de Educação e Cultura, Gerência de Avaliação Educacional e *no prelo* na editora SESI-SP).

formativas do coordenador pedagógico, levando em consideração que, durante a vigência dessa política, houve investimento na formação continuada desses profissionais. Espero que esse estudo possa contribuir para a ampliação das discussões sobre o tema em questão: o papel do coordenador pedagógico como formador de professores, no campo da avaliação educacional.

Delineando o objeto de estudo

Na rede escolar SESI-SP, entende-se que uma das funções centrais do coordenador pedagógico é atuar como formador dos professores, envolvendo-se na construção de uma cultura avaliativa no interior da escola que possibilite a compreensão da avaliação da aprendizagem como meio e oportunidade de aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, de formação e educação dos alunos, como também dos professores. Nesse sentido, torna-se relevante investigar como o coordenador pedagógico enxerga-se nesse processo, ou seja, interessa responder qual é a compreensão que o coordenador pedagógico tem sobre o seu trabalho na formação de professores, enquanto formador e avaliador, em relação à avaliação educacional, com foco na avaliação da aprendizagem.

Decorrente desse questionamento, outros objetivos que igualmente se relacionam à compreensão que o coordenador tem de si enquanto formador e avaliador, se expressam em objetivos específicos:

- Verificar como o coordenador pedagógico compreende a sua função na escola;
- Conhecer o trabalho formativo do coordenador pedagógico junto aos professores;
- Entender a atuação do coordenador pedagógico na formação de professores em relação à avaliação educacional, com foco na avaliação da aprendizagem;
- Discutir como o coordenador pedagógico entende a sua função como avaliador no desenvolvimento do seu trabalho.

Na busca de respostas para esses objetivos, estruturei essa pesquisa em três capítulos. No primeiro capítulo apresento os referenciais teóricos que utilizei como suporte para discutir essa temática, abarcando, por um lado, o coordenador pedagógico como agente de transformação em relação à avaliação educacional, discorrendo sobre sua função na escola como formador de professores e como avaliador e, por outro, analisando a inter-relação necessária entre a

qualidade da educação e avaliação educacional e a função do coordenador pedagógico como avaliador. No segundo capítulo, descrevo o caminho metodológico da pesquisa, apresentando os procedimentos e os instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados, bem como a instituição e os perfis dos coordenadores pesquisados. No terceiro capítulo discorro sobre minhas observações diante dos caminhos do coordenador pedagógico na formação dos professores em avaliação educacional.

Organizado dessa maneira, o estudo fornece pistas para conhecer como o coordenador pedagógico compreende sua atuação na formação de professores no âmbito da avaliação e quais orientações são dadas por ele ao professor para o aprimoramento da avaliação realizada em sala de aula, bem como possibilitar a discussão sobre o papel de avaliador que deveria ser uma das funções do coordenador pedagógico. Diante dessas considerações, almejo de que esta pesquisa venha suscitar interesse no estudo e aprimoramento da formação do coordenador pedagógico como formador de professores e avaliador.

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Estudos correlatos sobre a atuação do coordenador pedagógico em relação à formação de professores e à avaliação educacional

No período de 2006 até 2013, em pesquisa no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital de teses e dissertações da USP (www.theses.usp.br) e do Banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (www.capes.org.br), ao buscar por “coordenador pedagógico”, “formação docente”, “avaliação educacional” ou “avaliação da aprendizagem”, encontrei poucas produções que agregam essas três palavras-chaves.

Todavia, identifiquei estudos que trabalham essas temáticas em separado. A maioria dos estudos abordam o papel do coordenador pedagógico e a formação de docente e o coordenador pedagógico atuando com os resultados da avaliação externa. Poucos foram os estudos que tratam da atuação do coordenador pedagógico como formador de professores, especificamente em avaliação da aprendizagem.

Nas pesquisas que abordam o papel do coordenador pedagógico como formador e o uso da avaliação educacional, há uma ênfase no trabalho com avaliações externas. Destaco destes estudos as dissertações de Pimenta (2012) “As avaliações externas e o trabalho dos coordenadores pedagógicos: estudos em uma rede municipal paulista” e de Martins (2010) “O papel do coordenador pedagógico na melhoria da educação básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa”.

O estudo de Pimenta (2012) investiga se e como as avaliações externas vêm influenciando o exercício do coordenador pedagógico que atua no Ensino Fundamental I, buscando identificar em que medida as avaliações interferem na organização e dinâmica de seu trabalho. A pesquisa foi desenvolvida num município de São Paulo com alto desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, que faz uso, além de avaliações de larga escala, elaboradas pelo âmbito estadual (SARESP) e federal (Prova Brasil e Provinha Brasil), de uma avaliação externa própria, elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, entre outras características relevantes para o estudo. O estudo é de abordagem qualitativa de caráter exploratório e teve por base a realização de uma análise documental e do perfil dos

coordenadores pedagógicos, a utilização de um questionário aplicado aos coordenadores do município e o emprego de um roteiro de entrevista.

Vale ressaltar que o município em questão possui investimento no que diz respeito ao tratamento dado às avaliações, contando com um setor próprio para cuidar das avaliações sistêmicas e com mecanismos de formação voltados às avaliações, entre outras ações.

A pesquisa revelou uma grande influência e valorização dos resultados das avaliações externas pelos coordenadores pesquisados, que buscam ampliar o uso dos resultados obtidos, na perspectiva de que os dados das avaliações contribuíam para a condução do processo educacional, no que se refere ao planejamento de ações pedagógicas. No entanto, indica também dificuldades do coordenador pedagógico em trabalhar com as avaliações internas da escola e com a relação entre ambas (avaliação interna e externa) junto aos professores, dificuldade essa causada ora pelo não entendimento dos materiais e resultados, ora pela resistência por parte dos professores para trabalhar com as avaliações, atitude motivada principalmente pelo fato de os resultados das avaliações estarem vinculados à bonificação docente.

Na dissertação de Martins (2010), o coordenador pedagógico é abordado como sujeito que estabelece prioridades em relação à aprendizagem e ao sucesso escolar. Em sua pesquisa, a autora discorre sobre como o coordenador pedagógico entende e utiliza os resultados da avaliação externa no cotidiano escolar. Seu estudo revela a dificuldade desse profissional em compreender a avaliação externa, bem como direcionar o trabalho pedagógico a partir de seus resultados.

Quanto à busca conjugada das palavras-chave “coordenador pedagógico” e “formação docente em avaliação educacional”, só foi encontrada a dissertação de Novaes (2008) “O Coordenador Pedagógico em escolas públicas da rede municipal de Santos/SP: contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do Ensino Fundamental”, que aborda como o coordenador orienta os professores sobre os aspectos teóricos normativos referentes à avaliação da aprendizagem e quais as suas contribuições para o desenvolvimento das práticas avaliativas.

Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida em quatro escolas de regiões de maior vulnerabilidade social da cidade de Santos-SP, tendo sido realizada análise documental e entrevistas semiestruturadas com cinco coordenadores pedagógicos e duas professoras de 1º ao 5º ano de cada escola. O roteiro de entrevista incluía questões referentes à concepção, critérios e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, à influência (ou não) dos

coordenadores nos procedimentos de avaliação, à autonomia (ou não) das professoras na elaboração e aplicação das avaliações, à atuação (ou não) dos coordenadores em reunião de formação de professores que abordem a temática avaliação, a análise dos resultados das avaliações na escola, dentre outras questões.

Em seu trabalho, Novaes (2008) destaca que, dentre as funções que o coordenador tem, “talvez o acompanhamento das avaliações seja o ponto nevrálgico” (p.179) e indica que, pelas práticas observadas, professores e coordenadores ainda apresentam certa insegurança e resistência às novas concepções de avaliação e que os coordenadores têm pouca participação e interferência no que se refere às avaliações. Na pesquisadora reforça a importância do trabalho de gestão pedagógica do coordenador pedagógico enquanto formador de professores no âmbito da avaliação, mesmo que ainda esteja restrito à análise de resultados e à tabulação das avaliações realizadas.

As pesquisas que têm como palavras-chave “formação docente” e “avaliação” contribuem para este estudo, como é o caso da tese de doutorado “Formação de professores e Avaliação educacional: o que aprendem estudantes de licenciatura durante sua formação”, de Mendes (2006), que buscou identificar, na formação das licenciaturas, as aprendizagens sobre avaliação educacional e possibilitou evidenciar o que se diz, pensa-se e faz-se sobre avaliação e sobre a prática avaliativa na formação de professores. Essa tese foi realizada junto a sete cursos de ensino superior na modalidade licenciatura, em uma instituição de ensino superior pública federal.

Num primeiro momento, realizou-se uma entrevista estruturada com os coordenadores dos sete cursos selecionados, com o objetivo de conhecer suas concepções de avaliação e como a temática avaliação era discutida e efetivada no processo formativo dos cursos. Outro momento da investigação ocorreu por meio de questionário com questões abertas aos formandos dos cursos, buscando capturar, entre outros aspectos: a concepção de avaliação dos estudantes de licenciatura; os procedimentos de avaliação do curso; as aprendizagens significativas sobre avaliação propiciadas pelos cursos de licenciatura.

A tese de Mendes (2006) é importante para os objetivos de minha pesquisa, pois evidenciou que os formandos dos cursos selecionados restringem avaliação à técnica e aos instrumentos utilizados e não encontrou indícios de que os estudantes de licenciatura e os professores desses cursos tivessem ciência da importância do tratamento dado aos resultados da avaliação.

Os resultados dessa pesquisa apontam, pois, para a necessidade de se traçar novos caminhos e práticas para o processo de formação dos professores, tendo como consequência “a criação de uma cultura avaliativa formativa no interior desses cursos”. (MENDES, 2006, p.138). Ou seja, torna-se fundamental para os cursos de licenciatura a necessidade de maior compreensão do papel da avaliação em relação aos objetivos da escola, de modo a ressignificar o uso da avaliação, retirando seu uso autoritário como instrumento de disciplina, de pressão ou de coerção contra o estudante e incluindo a participação dos estudantes na tomada de decisão no percurso de sua própria.

O estudo de Mendes (2006), portanto, suscita reflexões que podem somar às possibilidades de intervenção do coordenador pedagógico enquanto articulador da formação continuada, no contexto da atuação profissional do docente, e propiciar espaços de reflexão sobre experiências avaliativas no processo educativo.

Outro aspecto que esteve presente nessa revisão de teses e dissertações diz respeito ao entendimento sobre avaliação educacional e como ela é apropriada no âmbito escolar. A dissertação “Avaliação NA sala de aula: um olhar além da sala de aula”, de Araújo (2009), enfatiza como ocorre a avaliação do primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo como foco os sujeitos que avaliam e os avaliados na escola e a forma como a escola utiliza os resultados das avaliações. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, em uma instituição de educação básica do Distrito Federal, por meio de análise documental, aplicação de questionário aos pais das crianças observadas e entrevistas com alguns atores da escola: diretora e coordenadora pedagógica, professora do 1º ano e dois membros da equipe de apoio.

Araújo (2009) constatou que a dinâmica avaliativa na escola ocorria mais numa perspectiva classificatória do que formativa, ou seja, havia uma ênfase nos resultados; que os encaminhamentos dos processos avaliativos aconteciam no âmbito da sala de aula, a cargo do professor, e eram prioritariamente utilizados para verificar desempenho; e que havia certa desarticulação das práticas avaliativas dentro da escola. Verificou, também, a inexistência de reflexões coletivas sobre as práticas avaliativas na escola e, nesse sentido, havia um descompasso entre o que era expresso pelas coordenações pedagógicas nas reuniões e a dinâmica na sala de aula, destacando-se, nesse caso, a importância do papel do gestor para o desenvolvimento de atitudes avaliativas praticadas pela escola.

Devido dos escassos achados sobre o tema pesquisado e considerando a intenção de averiguar a compreensão do coordenador sobre seu papel de formador no âmbito da avaliação, ampliei o meu universo de pesquisa e busquei outras teses e dissertações que abordassem as

temáticas do coordenador pedagógico e da avaliação educacional. Encontrei algumas ligadas ao estudo das representações sociais, mesmo considerando que, nesta pesquisa, não está em foco o estudo sobre representação social.

Identifiquei três dissertações que se fundamentam em estudos da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Ainda que o aporte teórico que as sustente relacione-se às representações sociais, essas dissertações abordam a temática do coordenador pedagógico e da avaliação da aprendizagem por meio de uma pesquisa com sujeitos distintos, em contextos e tempos determinados. Refiro-me aos estudos desenvolvidos por Lopes (2012), que averigua a representação da avaliação da aprendizagem por pais e professores de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas do município de São Luiz do Maranhão; Gomes (2011), que aborda as representações sociais construídas por coordenadores pedagógicos sobre o próprio trabalho que realizam; e, Magalhães (2011), que buscou apreender as representações sociais dos professores sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico.

A dissertação de Lopes (2012) “Representações sociais de avaliação da aprendizagem por pais e professores de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental” buscou indícios das representações sociais de avaliação da aprendizagem elaboradas por pais e professores de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de onze escolas públicas (de três esferas administrativas – federal, estadual e municipal), visando compreender como referentes culturais e afetivos organizam e estruturam essas representações.

A pesquisa foi desenvolvida articulando a abordagem processual e estrutural e utilizou as seguintes técnicas de coleta de dados: observação em uma das escolas, no momento do Encontro Pedagógico e nas salas de aula; aplicação de questionários a professores e responsáveis dos alunos com questões fechadas e abertas; e teste de associação livre de palavras (ALP) com justificativa. Teve, como questões disparadoras, identificar como os professores avaliam os alunos; as dificuldades em avaliar; as sentidos e valores atribuídos à avaliação; a percepção dos pais sobre a avaliação realizada.

A análise dos dados da pesquisa de Lopes (2012, p.7) possibilitou-me perceber a importância atribuída à avaliação da aprendizagem por professores e responsáveis dos alunos. Identificou-se que, embora os professores defendam a avaliação formativa em seus discursos, os significados atribuídos por eles à avaliação da aprendizagem podem ser explicados pela frase “a avaliação é como se fosse um mal necessário”, pois é o meio mais rápido e mais fácil de avaliar a aprendizagem dos alunos. Outro resultado da pesquisa é que a avaliação somativa é utilizada como veículo de comunicação entre professores e responsáveis. Quanto aos

significados atribuídos pelos pais à avaliação da aprendizagem, constatou-se que eles consideram que tanto a avaliação formativa quanto a somativa são boas, porque uma acompanha o desenvolvimento escolar e a outra o desenvolvimento de forma quantitativa de seus filhos. No entanto, para eles, a melhor forma de avaliar é a verificação do conhecimento realizada por meio de provas e testes, porque não apenas incentivam os estudos, como comprovam o nível de aprendizagem. A pesquisadora aponta para a necessidade de se implantar formação continuada a fim de que os docentes aprimorem os processos de avaliação da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola lócus dessa pesquisa.

Também no âmbito das representações sociais, Gomes (2011), em sua dissertação “Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre seu próprio trabalho”, aborda as representações sociais construídas por coordenadores pedagógicos sobre seu próprio trabalho. Para além do aporte teórico da teoria das representações sociais, em sua pesquisa, o autor apoiou-se em estudos de António Nóvoa, que discute o sentido de uma profissão. A metodologia utilizada procura articular uma pesquisa de cunho bibliográfico com pesquisa de campo, entrevistas (roteiro aberto) com coordenadores pedagógicos de várias instituições educativas.

Os resultados revelaram que a identidade do coordenador pedagógico ainda está em construção e que essa identidade “influencia no comportamento que exercem e na prática escolar que realizam”. (GOMES, 2011, p.69). Segundo o autor, há uma busca de novas relações e novas formas de entender a realidade do trabalho do coordenador pedagógico e de como lidar com as novas funções que lhe são atribuídas, o que indica que, para se aprender a ser coordenador pedagógico, existe um tempo necessário num referido contexto.

O estudo de Magalhães (2011) “A escuta do saber-fazer do coordenador pedagógico pelo professor: um estudo em representação social” buscou apreender as representações sociais dos professores sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico, buscando compreender a relação estabelecida entre estes dois profissionais e perceber como a relação tecida entre eles pode interferir no ato educativo. Foi realizado em uma escola da rede estadual de ensino do município de Feira de Santana, com oito professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, empregou uma abordagem qualitativa de pesquisa e obteve os dados por observação, por meio de entrevista semiestruturada e do desenho.

Esse estudo revelou que as relações tecidas no entorno escolar se tornam fundantes para seu funcionamento e essas representações poderão possibilitar (re)descobrir caminhos possíveis para a relação professor-coordenador, permitindo uma comunicação mais autêntica na escola,

um reconhecimento do conflito e uma busca para a saída do impasse, bem como um aperfeiçoamento das práticas educativas.

Magalhaes (2011) demonstrou que as representações sociais, ancoradas na mediação, revelaram um papel importante para o coordenador pedagógico, que é colocado como um elo que medeia, não apenas saberes, mas os atores escolares – professores, alunos, família, direção. Todavia alguns dados apontam que o papel do coordenador pedagógico como fiscalizador permanece, o que reduz o seu saber-fazer ao trabalho burocrático, de inspeção e de dar ordens. Os dados encontrados revelam a necessidade de se ter um coordenador pedagógico na escola, como também de se repensar a sua postura, atribuições e relações, bem como a dos outros sujeitos escolares. Revelam ainda a necessidade de políticas públicas que visem ao incentivo do trabalho deste profissional na escola.

Dos trabalhos apresentados, destaco alguns elementos que colaboram com a reflexão sobre a pertinência e delimitação do objetivo e objeto de minha pesquisa.

As dissertações de Pimenta (2012) e Martins (2010) possibilitaram-me uma aproximação do papel do coordenador pedagógico como formador de docentes, no que se refere a reconhecer alguns aspectos de como esses profissionais compreendem e utilizam, em atuação junto aos professores, os resultados da avaliação externa. Ambos estudos reforçam que há um trabalho a ser realizado junto aos coordenadores e professores para a compreensão e a prática da avaliação e para a análise dos resultados avaliativos no interior da escola.

A dissertação de Novaes (2008) reforça que, dentre as funções do coordenador, está o trabalho com o acompanhamento das avaliações realizadas na sala de aula e com os resultados das avaliações externa e que essa atribuição ainda gera insegurança tanto para os professores quanto para os coordenadores pedagógicos, que, em geral, têm sua atuação restrita à análise de resultados e tabulação das avaliações realizadas.

Trazer para análise a tese de Mendes (2006) sobre as aprendizagens de avaliação educacional, na formação inicial de professores, possibilitou-me constatar que, para os cursos de licenciatura estudados, a avaliação ainda é vista como técnica e pouco, ou quase nada, aborda-se como lidar com os resultados das avaliações.

Na dissertação de Araújo (2009), que analisou como ocorre a avaliação nos primeiros anos do ensino fundamental e a participação dos atores escolares nesse processo, evidenciou-se que havia uma dissonância entre o discurso e a prática em sala de aula e pouco trabalho da gestão para uma reflexão coletiva sobre essa temática.

As pesquisas que têm como aporte teórico as representações sociais puderam agregar a essa discussão o entendimento de que a forma como o sujeito, no caso o coordenador pedagógico, desenvolve o seu fazer é também reflexo de como ele compreende e significa sua trajetória pessoal e profissional e, como converte suas concepções em ação em um determinado tempo e contexto.

Além disso, todas as pesquisas analisadas reforçam a necessidade do trabalho de gestão do coordenador pedagógico enquanto formador de professores no âmbito da avaliação, o que reafirma a possibilidade de investigar como este profissional se compreende na função de formador na área de avaliação educacional.

1.2 Coordenador Pedagógico: agente de transformação na avaliação educacional

1.2.1 Os aspectos da coordenação pedagógica no contexto escolar

No âmbito da escola, a equipe gestora apresenta-se por diferentes atores, com denominações por vezes diversas, sendo que dois desses profissionais, o responsável administrativo e pedagógico e o responsável pelo acompanhamento didático-pedagógico, na grande maioria das escolas, estão presentes. Denomina-se o primeiro como diretor de escola e o segundo como coordenador pedagógico.

A escola, segundo define Libâneo (2004), é uma organização social que existe para alcançar determinados objetivos e, como tal, necessita de mecanismos de regulação e tomada de decisão, ou seja, requer uma gestão eficaz. A gestão escolar, numa perspectiva democrática e participativa, deve ser um trabalho coletivo que mobilize os indivíduos numa atuação conjunta em prol das metas traçadas. Para tanto, Libâneo (2001) aponta que:

(...) a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação, em função dos objetivos da escola (...). Para a gestão da participação, é preciso ter clareza de que a tarefa essencial da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante as práticas pedagógico-didáticas e curriculares, propiciam melhores resultados de aprendizagem. (pp.81-82).

Libâneo (2004) esclarece ainda que, na escola, existe uma “cultura organizacional”, referindo-se ao conjunto de fatores sociais, culturais psicológicos que influenciam os modos de ser e agir das pessoas de uma organização. Por isso, é importante conhecer e reconhecer as

particularidades de cada contexto e dos sujeitos inseridos nele, tendo escuta e dando voz a todos. Sobre a cultura escolar, o autor afirma que:

(...) a escola tem uma cultura própria que permite entender tudo o que acontece nela, mas essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente. (LIBÂNEO, 2001, p.85).

A cultura escolar é um processo que emerge e se constitui no interior da escola, dos profissionais que nela atuam e é influenciada pelo processo de gestão escolar. Portanto, para uma gestão democrática e participativa, deve haver diálogo, por meio de uma comunicação clara, para que os integrantes da comunidade escolar possam contribuir com suas intervenções, e avaliação sistemática dos caminhos que vão sendo percorridos e traçados. Nesse processo de gestão, destaca-se como foco de trabalho compreender o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar, refletindo sobre os aspectos constituintes da coordenação pedagógica.

Embora a atuação do coordenador pedagógico seja de fundamental importância para o desenvolvimento de uma escola democrática, crítica e participativa, é importante ressaltar que, na Lei de Diretriz e Bases da Educação Básica, LDBEN 9394/96, não há registro específico sobre o coordenador pedagógico. A referida lei, ao descrever os profissionais que atuam em educação, cita os administradores, inspetores, supervisores e orientadores e ressalta, em seu artigo 64, que esses profissionais necessitam de formação específica para atuar na escola, em nível de graduação (pedagogia) ou de pós-graduação⁵.

No entanto, o cargo de coordenador pedagógico está inserido no Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2002) – documento que reconhece, nomeia e relata as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro, integrando-se à categoria da ocupação “Programadores, avaliadores e orientadores de ensino”⁶. Nessa categoria, descreve-se a ocupação de coordenador pedagógico como:

Auxiliar de coordenador escolar, Auxiliar de coordenação de ensino fundamental de primeira a quarta séries, Coordenador auxiliar de curso, Coordenador de disciplina e área de estudo, Coordenador de ensino, Coordenador escolar. (CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES – CBO, 2002, código 2394).

⁵ Conforme o Art. 64 da LDBEN 9394/96, “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

⁶ No texto da CBO 2002, na ocupação que é definida como “agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas”, encontra-se a ocupação “Programadores, avaliadores e orientadores de ensino nº 2394” que possui os seguintes títulos ocupacionais (classificação que agrega situações similares de emprego e/ou trabalho): coordenador pedagógico, orientador educacional, pedagogo, professor de técnicas e recursos audiovisuais, psicopedagogo, supervisor de ensino, desenhista educacional.

Essa categoria, que engloba, além do coordenador pedagógico, o orientador educacional, o pedagogo, psicopedagogo, supervisor de ensino entre outros profissionais, tem como descrição sumária o que se segue:

Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas. (CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES – CBO 2002, código 2394).

Há também, nesse documento, a descrição das competências técnicas, com respectivas atividades, e as competências pessoais que os profissionais integrantes dessa categoria devem possuir, não havendo distinção que caracterize cada um dos cargos/ocupações que compõem essa categoria profissional.

Esses dados possibilitaram um enriquecimento do papel do coordenador sob uma vertente pouco explorada. A descrição das atividades encontrada na CBO (2002) possui uma amplitude e envolve uma complexidade que pode levar a entender que qualquer das profissões que integram os títulos dessa ocupação deva ter profissionais com todas as competências descritas e que desenvolvam todas as atividades mencionadas. Por outro lado, e, de maneira mais reflexiva, essa descrição pede que cada categoria que integra essa ocupação indique de forma direta e objetiva as competências e atividades desse profissional.

Nesse sentido, recuperam-se, em outras instâncias governamentais, legislações que discorrem sobre o cargo de coordenador pedagógico. No caso de São Paulo, a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, a partir de 2008, apresenta Resoluções que dispõem sobre a permanência do professor coordenador para o segmento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental (Resolução SE nº 8, de 30-1-2008⁷); sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral (Resolução SE nº 22, de 14-2-2012⁸); sobre o detalhamento de atribuições dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino, na área de Tecnologia Educacional (Resolução SE nº 59, de 4-6-2012⁹), entre outras; e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no Decreto nº

⁷ http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_08.HTM?Time=21/01/2016%2009:06:20.

⁸ http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/22_12.HTM.

⁹ <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201206040059>.

54.453 de 2013¹⁰, fixa atribuições de profissionais de educação que compõem as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, no qual se define o cargo do coordenador pedagógico e descreve suas atribuições. Tais legislações revelam que essa categoria profissional, apesar de suas diferentes denominações, é objeto de regulamentação e orientação sobre sua ação na escola, denotando, em parte, sua importância e relevância para o contexto escolar.

Libâneo (2004), em relação ao profissional coordenador pedagógico, resume que suas funções são de:

(...) planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas, didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos. (p. 221).

O autor afirma, ainda, que a principal função do coordenador consiste em dar assistência pedagógico-didática aos professores, visando à qualidade de ensino, auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequada às necessidades educacionais dos alunos. Para tanto, atua na coordenação de grupos de estudo, supervisão e dinamização do projeto pedagógico, na formação continuada, inovação de proposta e utilização de novos recursos tecnológicos e midiáticos. Tem a função de monitorar sistematicamente a prática docente e, por meio de sua mediação, propiciar que o professor reflita sobre sua ação, estude e pesquise e, assim, construa conjuntamente alternativas para sua prática didático-pedagógica.

Libâneo (2004) ressalta que “o coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho didático-pedagógico, em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino”. (p. 219). Para tanto, o coordenador pedagógico necessita de uma formação profissional específica que desenvolva e/ou amplie habilidades e competências, por vezes, distintas das exercidas pelos professores.

Com base no que o coordenador pedagógico realiza em sua atividade profissional, Libâneo (2004, pp. 219-221) lista uma série de atribuições que são delegadas como responsabilidade do cargo de coordenador pedagógico:

- Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola, pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitivas e operativas do processo de ensino e aprendizagem;

¹⁰ http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11185:decreto-no-54453-de-10-de-outubro-de-2013-fixa-as-atribuicoes-dos-profissionais-de-educacao-que-integram-as-equipes-escolares-das-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino&Itemid=221.

- Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola;
- Propor discussão, junto ao corpo docente, do projeto pedagógico-curricular da unidade escolar;
- Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem;
- Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades, tais como: desenvolvimento de plano de ensino, adequação de conteúdo, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão de classe, orientação da aprendizagem, diagnóstico de dificuldades etc.;
- Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores, visando promover inter-relação horizontal e vertical entre as disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdo, metodologias e práticas avaliativas;
- Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar o horário escolar, planejar e coordenar o conselho de classe;
- Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores;
- Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade especialmente de cunho científico e cultural;
- Acompanhar o processo da avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, forma de superação de problemas etc.);
- Cuidar da avaliação processual do corpo docente; e
- Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional.

Considerando todas as atribuições descritas, o coordenador pedagógico desenvolve, no interior da escola, funções fundamentais para que a vida escolar cumpra o seu curso. Almeida e Placco (2006) afirmam que ele deve ser articulador, mediador entre o currículo e o professor, empenhando-se para a realização de um trabalho coletivo; formador de professores, criando condições para que o professor aprimore sua prática docente; e ser transformador, com compromisso com a reflexão e o questionamento, favorecendo ao professor espaços de reflexão

e crítica de sua prática. Atuando com agente integrador e articulador das diretrizes educacionais, o coordenador é responsável por grande parte da formação profissional do docente no âmbito da escola.

Além de atuar como formador de formadores, o coordenador pedagógico tem como atribuição fornecer apoio, orientação e assessoria, possibilitar a reflexão, realizar a organização burocrática e pedagógica, coordenação, supervisão, avaliação, gerenciamento de conflitos, zelar por parte significativa da documentação pedagógica da escola. Cabe ao coordenador, ainda, interagir com diferentes públicos: professores, alunos, pais, comunidade e a direção.

Para que possa acompanhar e orientar os professores de sua unidade escolar, ou seja, atuar na formação desses profissionais, o coordenador pedagógico tem, entre suas funções, que estabelecer interações junto aos docentes, sendo, essa interação, condição para seu exercício profissional. Nesse contexto, torna-se fundamental uma relação dialógica entre esses atores, para que saibam quais os caminhos que irão seguir juntos.

Sendo o coordenador pedagógico um profissional que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, valores e rotinas - que interferem em sua atividade profissional -, ele precisa ter claro que processos de mudança possuem uma dimensão pessoal e, em razão disso, necessita criar oportunidade para que possa aprimorar a sua identidade pessoal e social, o que favorece sua intervenção junto aos professores.

No relatório da pesquisa coordenada por Placco, Almeida e Souza (2011) “O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: intenções, tensões e contradições”, as autoras elucidam alguns aspectos da atuação do coordenador pedagógico, destacando que o coordenador percebe a sua importância no processo educacional.

Em geral, o coordenador é um educador com experiência, no entanto demonstra uma falta de identidade e segurança para realizar seu trabalho, não tendo claro como deve agir frente às demandas da escola.

A identidade profissional se constrói nas relações de trabalho. Ela se constitui na soma da imagem que o profissional tem de si mesmo, das tarefas que toma para si no dia a dia e das expectativas que as outras pessoas com as quais se relaciona têm acerca de seu desempenho (PLACCO, 2011, p. 21).

Os coordenadores pedagógicos, respondentes da mencionada pesquisa, mostraram algumas contradições, tais como: entendem que sua atuação pode contribuir para o aprendizado dos alunos e melhoria do trabalho do professor, mas não relacionam esta atuação aos resultados da aprendizagem. Segundo as suas próprias avaliações, apontam ter dúvidas sobre as causas

que os impedem de desenvolver bem suas atribuições, em especial a formação de professores. Levantam algumas hipóteses, como: a falta de orientação e de acompanhamento de suas atribuições e a falta de clareza sobre essas atribuições.

As pesquisadoras concluem que o fato de, em geral, esse profissional ser solicitado para atender quase todas as demandas escolares leva-o a se sentir importante; no entanto, falta-lhe percepção sobre sua identidade profissional, demonstrando que há um limite tênue entre a função real do coordenador pedagógico formador e a de tarefeiro.

Esse estudo aborda uma questão fundamental para a constituição da identidade do coordenador e possibilita um olhar para como esse profissional, a partir de sua própria avaliação, percebe sua atuação e sua contribuição para o processo educativo.

Sem esgotar a amplitude do papel do coordenador na unidade escolar, alguns aspectos merecem ser retomados a partir do entendimento desse profissional como sendo articulador/mediador, formador de professores e transformador do contexto escolar, (ALMEIDA e PLACCO, 2006, p.6).

O coordenador precisa assumir uma postura de articulador/mediador, ao prestar assistência pedagógica aos professores e necessita estabelecer uma relação dialógica, de respeito e escuta em relação aos docentes e, em sua atuação junto aos alunos, pais e comunidade, com os quais interage diariamente na escola.

Daí a necessidade de se estar atento às percepções e significados que coordenadores e docentes trazem consigo, construídos em sua formação pessoal e profissional, considerando as diversidades presentes, em busca de uma comunicação que permita um diálogo que considere as diferenças. Placco (2003) explica que:

(...) só quando existe uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo, há possibilidade de emergência de uma nova prática docente, na qual movimentos de consciência e de compromisso se instalam, ao lado de uma nova forma de gestão e uma nova prática docente". (p.52).

Nessa perspectiva, a autora enfatiza a importância da comunicação interpessoal na atuação do coordenador pedagógico que ocorre junto aos atores da unidade escolar, em especial os docentes. No caso específico do coordenador pedagógico, Almeida (2007) destaca que:

(...) o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição *sine qua non* para o desempenho de suas atividades, dado que a sua função primeira é a de articular o grupo de professores. (p. 78)

E assim, o coordenador pedagógico tem como responsabilidade propiciar, junto a sua equipe, ações de desenvolvimento profissional, visando ampliar conhecimentos, propor

reflexões que impulsionem o desenvolvimento crítico dos professores frente às questões pedagógicas, favorecendo a participação e a contribuição de todos nas discussões e tomada de decisão sobre os projetos e processos escolares.

Esta visão implica que o coordenador, em sua atuação, desenvolva ações coletivas que visem à análise das questões inerentes e que emergem na e da realidade escolar, para atuar junto aos professores. Para isso, deve considerar o contexto em que os professores estão inseridos, o tempo, as formas de acompanhamento e avaliação destas atividades, com o intuito de buscar conjuntamente soluções para as dificuldades encontradas no dia a dia.

Ampliando o entendimento de que, na escola, o coordenador pedagógico deve atuar no coletivo, Gouveia (2013) apresenta o conceito de rede colaborativa, compreendida como a responsabilização de todos envolvidos com a qualidade e resultados das aprendizagens ocorridas nas escolas tanto dos docentes e principalmente dos discentes. Descreve alguns fundamentos para que essa rede colaborativa se efetive, assumindo o coordenador pedagógico sua função principal de formador, tais como: garantir um espaço real de interlocução; estabelecimento de parceria pelo professor; estabelecimento de relação de confiança; potencial intelectual do grupo, suas representações.

Cabe ressaltar que a experiência de vivenciar as dinâmicas presentes na escola gera um saber, constituído na própria ação. Este saber adquire significado quando se estuda e reflete-se sobre ele. Assim, a partir da criação de espaços de reflexões sobre as teorias e a própria prática, coordenadores pedagógicos e professores podem compartilhar suas reflexões, experiências e registros e possibilitar o desencadeamento de mudança em suas práticas.

O cotidiano escolar é um lugar de múltiplas realidades, é dinâmico e está em constante movimento. Exige dos profissionais que atuam nele, nesse caso, do coordenador pedagógico, competências diversificadas que envolvem o saber e o saber fazer. Pensar na prática pedagógica é reconhecer que o conhecimento é permeado pela subjetividade, que é construído, reconstruído a partir de desejos, interesses, valores, linguagens de cada sujeito, constituído por sua identidade individual e social. O sujeito produz o objeto do conhecimento com base na objetividade e subjetividade, buscando um sentido para o que está vivendo. Sendo assim, a produção do conhecimento deve ocorrer de forma que o sujeito seja ativo nesse processo. Conforme André (2003):

A vida cotidiana da escola se constrói mediante múltiplos processos – os sujeitos que atuam em cada instituição se organizam, estabelecem relações, reagem de forma particular diante das normas do sistema educativo e aos desafios que enfrentam no seu dia-a-dia, ‘fabricando’ um cotidiano próprio. (p. 14).

Inseridos no contexto escolar, os coordenadores pedagógicos constroem seus saberes a partir de seu conhecimento e interação junto ao cotidiano escolar e aos atores dessa comunidade. Para Tardif (2002, p. 17) “(...) o saber está a serviço do trabalho. (...) São as relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”. Assim, (re)criam-se à medida em que as situações acontecem, tornam-se reais”.

Cumprido ao coordenador pedagógico desencadear um trabalho de transformação na escola, o papel de orientar a equipe docente e demais atores escolares como aponta Placco (2003):

(...) favoreça a organização dos atores e dos processos da escola com atitude crítica e reflexiva, fazendo uso dos saberes adquiridos na sua formação acadêmica e na experiência profissional, com o intuito de nortear as relações existentes no ato de aprender e ensinar, transformando a escola num espaço onde se coordena o saber fazer e o saber aprender. (p.59).

Para desempenhar esse papel, é importante que o coordenador pedagógico incorpore as dimensões de sua atuação, em especial a de lidar com outros sujeitos, os quais estão inseridos num contexto sócio-histórico, político e cultural. Como indica Placco (2003), é imprescindível que o coordenador pedagógico compreenda que:

(...) lidar com planejamento, com desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade. (p.59).

Placco (2003) reforça a ideia de que o coordenador é um agente de transformação do cotidiano escolar, responsável pela construção e reconstrução da ação pedagógica que deve ser desenvolvida em conjunto com a equipe da escola. Orsolon (2003, p.19) aponta que o coordenador pedagógico, ciente de que seu trabalho não se manifesta de forma isolada, e sim no coletivo. Por assim ser, esse profissional só conseguirá desencadear processos de mudanças no cotidiano da escola, à medida que realizar uma “ação intencional, em conexão com a organização e gestão escolar e um trabalho coletivo, integrado com os atores da comunidade escolar”.

A intencionalidade da ação do coordenador pedagógico para lidar com a diversidade e a complexa demanda do trabalho deve estar alicerçada nas diretrizes escolares, numa gestão participativa, e se manifestar num planejamento executável. Almeida (2003) reflete que:

(...) o ensino é uma atividade relacional intencional. Se o relacional implica o confronto de subjetividades, o intencional implica atender os objetivos claramente

explicitados e que sejam valiosos e exequíveis, o que nos leva a pensar no planejamento de nossas ações como educadores. (p.22).

Mas esse planejamento deve ser flexível, pois, como apresentado anteriormente, o cotidiano escolar é dinâmico e o coordenador lida com intercorrências cotidianas. Havendo o planejamento de suas ações, ele, a partir do saber construído e do plano elaborado, busca subsídios para lidar e tomar as decisões para melhor intervir com a situação inesperada. Nesse sentido, o coordenador, a partir das reflexões sobre a ação planejada, e sobre as que ocorreram, mas que não foram previstas, ou seja, que fugiram do planejamento, constrói um novo saber, que lhe servirá de base para lidar com outros conflitos e situações imprevistas, formando assim repertório de saberes que sustentarão seu fazer profissional.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico necessita realizar um movimento de reflexão sobre sua atuação profissional e, sistematicamente, dispor de um tempo para realizar uma autoanálise, avaliar suas crenças, certezas e incertezas em relação a sua ação. Ao perceber-se no processo vivido, o coordenador pode ir desenvolvendo a compreensão de sua identidade pessoal e profissional, buscando reconhecer sentido e significado em sua atuação e inserção nos contextos em que vive, compreendendo ainda que a identidade humana não é dada, ela se constrói e se reconstrói ao longo da vida. Para Dubar (2005), a identidade:

(...) não é mais do que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (p.136).

Dubar (2005, p.135) apresenta a identidade de um indivíduo por meio da dualidade que a constitui: a identidade pessoal (ou a identidade para si - o que sou e gostaria de ser) e a identidade social (ou a identidade para os outros - como sou definido e o que dizem que sou), dualidade inerente ao conceito, uma vez que a identidade pessoal tem que ser reconhecida e confirmada pelos outros, “nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do Outro”. O autor ressalta, também, a dimensão subjetiva do conceito de identidade, que sempre está inserido num contexto de uma época e/ou histórico social e, que, portanto, não é linear nem estável.

Sendo a identidade socialmente construída, é um processo complexo e dinâmico que ocorre por meio de mecanismos de identificação e diferenciação pelos quais os indivíduos podem definir-se ou identificar-se pelos olhos dos outros - “ato de atribuição”, ou por aquilo que o indivíduo quer ser - “atos de pertencimento”. (DUBAR, 2005, p.137). Em seu estudo, o autor abarca, também, a noção de negociação identitária, que ocorre no ambiente em que o

sujeito está inserido e com ele próprio. Indica que as identidades sociais se transformam por processo de socializações e se constroem e reconstroem ao longo da vida.

Este estudo apoia-se na busca de identificar-se qual a compreensão que o coordenador pedagógico tem sobre suas atribuições cotidianas, sobre o seu saber e fazer, que se manifestam na inter-relação com os demais atores da comunidade escolar. Parte-se do pressuposto que o Coordenador Pedagógico tem a função de formador, transformador e articulador das ações no interior da escola. A ação desse profissional pode proporcionar um espaço de reflexão sobre a dinâmica escolar, fomentando um espaço de partilha de práticas e saberes e de promoção de autoconhecimento, dele próprio, como também dos demais envolvidos nesse processo, em especial os professores.

O coordenador pedagógico, ao desenvolver seu trabalho, traz consigo sua história profissional, marcada por sua trajetória pessoal e social. A capacidade de estabelecer relações interpessoais de qualidade e produtivas, incentivadas por uma comunicação acolhedora, sincera, competente é essencial para o trabalho do coordenador pedagógico.

O entendimento de que, na comunicação e nas relações interpessoais, está imersa a dimensão pessoal, deve ter lugar tanto nas reflexões do coordenador sobre si próprio quanto sobre os professores com quem atua.

Nóvoa (2009), em relação à valorização da dimensão pessoal do profissional, o que denomina “teoria da personalidade” do sujeito, aponta a seguinte reflexão:

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. (p. 8).

Nesse sentido, investigar o entendimento que o coordenador pedagógico tem sobre seu trabalho de formador, nos processos de avaliação educacional junto aos professores, implica, primeiramente, identificar qual compreensão que ele tem de si próprio, em sua atuação profissional, ou seja, seu papel no contexto escolar em especial, em sua função de formador de professores no âmbito da avaliação educacional.

Numa sociedade em constante transformação, as experiências ocorrem na interação do sujeito com o mundo e cada experiência é elaborada, interpretada e simbolizada de maneira ímpar por cada sujeito.

A educação, enquanto produto e processo social, dá-se na construção e (re)construção de saberes que ocorrem por meio da relação e da inter-relação entre pessoas e grupos sociais, entre suas práticas e com o mundo sócio- cultural em que estão inseridos.

O processo educativo é complexo e os fatores sociais influenciam o seu percurso e resultados. Por isso, ao analisar esses processos, a compreensão que os atores sociais têm de seu contexto e de sua atuação devem ser levados em conta, para que se possa entender os significados sociais presentes na educação. Tomando como ponto de partida o sentimento de pertencimento do sujeito a determinado grupo social, suas atitudes e comportamentos na escola, amplia-se a análise, no sentido de identificar como constroem, avançam e transformam os saberes pedagógicos por meio da comunicação e inter-relação entre os atores escolares. Na relação com o outro, o sujeito constrói o seu sentido com o objeto, da mesma forma que é construído por ele.

O estudo de Sousa (2002, pp. 289-290), sobre práticas educativas, mostra que o processo de educar “(...) é uma ação consciente e consequente, em que todos os que estão envolvidos determinam e contribuem na definição do sentido nessa ação”. Com essa afirmação, a autora indica que se deve ter sempre em mente que os professores estão inseridos em um contexto sócio-político-educacional e interferem em seu próprio trabalho e que, portanto, há sempre um campo de estudo e reflexão.

A partir da complexidade da escola e dos processos educativos, os atores escolares, especialmente o coordenador pedagógico, constroem sua compreensão sobre os saberes da prática durante sua atuação profissional. Assim, o coordenador que atua como formador tem que desenvolver um processo de reconhecimento próprio para ser reconhecido, entendendo a escola como um espaço de interações privilegiado. Daí o questionamento sobre como ele se reconhece para ser reconhecido como formador no que concerne à avaliação educacional.

Por conseguinte, os saberes da prática, no âmbito da atuação do coordenador pedagógico, são resultado de uma construção social e histórica, que está em permanente movimento, sendo constituída por múltiplas relações, considerando-se os grupos sociais que interagem nesse processo. Nesse sentido, faz-se relevante conhecer a compreensão que o coordenador pedagógico tem sobre sua atuação de formador no âmbito da avaliação educacional, no intuito de revelar como esse sujeito/objeto está sendo tratado e quais consequências tem esse entendimento para o desenvolvimento das práticas avaliativas no âmbito da escola.

1.2.2 O Coordenador pedagógico como formador de professores

A contemporaneidade é marcada por profundas e constantes transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, suscitando repercussões nos modos de compreender e agir sobre o mundo. Bauman (1999) e Giddens (1991) mencionam que esse período marcado por fenômenos dinâmicos com características velozes, em que prevalece a rapidez de transformações, está intimamente associado a formas de organização da sociedade advindas da globalização, reforçando a lógica do progresso e do desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas tecnologias. Esse contexto apresenta muitos desafios para os educadores, que devem estar preparados para enfrentar estas transformações contínuas e constantes; nesse sentido pode-se dizer que a formação continuada é uma exigência da contemporaneidade.

Entende-se que o processo educacional deve estar comprometido com o desenvolvimento total da pessoa, do ser integral, pertencente à sociedade em que vive. Parte-se do pressuposto de que a educação deve ter como escopo o desenvolvimento da cidadania e a promoção das potencialidades humanas. Assim, a educação necessita preparar o ser humano, e especificamente o professor, para lidar com questões complexas referentes ao mundo atual. Isto implica um conhecimento de si e dos que o rodeiam para que possa contribuir para o desenvolvimento do ser integral. Morin (2002, p. 11) ressalta que: “uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um dos seus componentes”.

O ser humano é complexo, constituído por múltiplas dimensões. Como cidadão inserido em um determinado contexto sócio histórico, cultural, econômico e político, tem o direito de ser, agir, transformar-se e transformar seu entorno. Sendo assim, a formação tem que privilegiar o fato de que os profissionais da educação são cidadãos inseridos em tempo e espaço determinados, que o trabalho educativo é essencialmente uma ação social e coletiva, no qual cada um deve assumir e ter responsabilidade sobre suas ações.

Lück (2009) concorda com essas colocações e reforça a importância da competência, comprometimento e trabalho coletivo:

(...) as pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ação coletivamente organizada, constituem-se na alma da escola e a base da sua qualidade educacional. E é importante o destaque de que são as pessoas, trabalhando em conjunto, de forma integrada, compartilhando competentemente responsabilidades, que fazem a diferença na qualidade do trabalho educacional promovido na escola. (p. 82)

No Brasil, a formação profissional para o professor é referida em leis nacionais, planos de educação e políticas federais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB 9394/96¹¹), regulamenta o que já determinava a Constituição Federal de 1988¹², que enfatiza a valorização dos profissionais, assegurando o “aperfeiçoamento profissional continuado”.

Constitui uma conquista para o processo educacional a educação continuada, que já era prevista nos artigos 63, 67 e 80 da LDB:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: [...] III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (s/n)

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024¹³) inclui, em suas orientações, 20 metas para as diferentes modalidades de educação, desde a educação básica, educação profissional até o ensino superior. Entre essas metas, destaca-se a formação para o trabalho. A formação inicial e continuada dos profissionais é referendada em diferentes proposições de estratégias para se atingir as metas indicadas, bem como a necessidade de políticas e ações que visem a valorização dos profissionais da educação, enfatizando-se a necessidade de maior articulação dos municípios e estados e da União para o desenvolvimento de programas de formação continuada em serviço.

Em 2004, o Ministério da Educação estabelece como política nacional de formação de professores a Rede Nacional de Formação Continuada, constituída por instituições de ensino superior públicas (federais e estaduais) que busca articular os diferentes níveis e sistemas de ensino por meio de vários programas, visando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, para a qualidade do ensino e para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

¹¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

¹² Art. 214 da Constituição, 1988: A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

¹³ <http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne>.

Para compreender a complexidade e a diversidade do cotidiano, a educação necessita de profissionais que possam atuar na sociedade e, em especial, na escola, de forma crítica e criativa. Para tanto, a formação docente (inicial e continuada) deve ser estruturada como um processo, que possibilita o desenvolvimento de uma prática que se constrói e vai se consolidando a partir de constantes reflexões. Este processo contribui para a constituição da identidade e profissionalização do professor, como um profissional crítico, reflexivo e pesquisador que elabora conhecimentos e possui um saber profissional.

Nesse sentido, a concepção de formação fica ampliada, como aponta Christov (1998):

A Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças. (p.9).

Na escola, o coordenador pedagógico, atuando na formação continuada, deve ter a clareza de que esta formação está a serviço da articulação entre teoria e prática e favorecer a retroalimentação do conhecimento da formação inicial, com a ação vivenciada no cotidiano escolar, possibilitando a construção de novos saberes. É um processo reflexivo e de investigação frente à ação do professor inserido na realidade local, respeitando-se a diversidade dos estudantes.

Imbernón (2010, p. 56) explica que “a escola passa a ser foco do processo de ‘ação-reflexão-ação’ como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria”. Entende-se que, para que ocorra uma real transformação na educação, devem ser intensificados o processo de ação-reflexão-ação sobre as práticas educativas, os projetos de educação e a formação continuada, para atender as demandas de aprendizagem do mundo atual.

O processo de formação continuada deve partir da reflexão sobre o que ocorre no cotidiano, da reelaboração teórica-crítica da prática do dia a dia, num estudo permanente da atuação do professor, à luz da teoria histórica e socialmente constituída. A esse respeito, Araújo (2000) esclarece que:

A Educação Continuada deve ser entendida como processo construído por práticas cotidianas de reflexão sobre o trabalho que o professor desenvolve, além de compreender, também, que essa denominação os oferece uma possibilidade mais abrangente para obtermos a visão mais integrada da educação. (p. 34)

Há de se considerar, na formação continuada dos professores, as dimensões pessoais e profissionais, aspectos relacionados à subjetividade, que possibilita aos professores a

apropriação dos processos de formação. A experiência e a construção do conhecimento deve ser interativa e dialógica, considerando-se diferentes saberes e experiências docentes.

Neste sentido, o coordenador pedagógico deve conhecer e estar atento às questões que envolvem as dimensões pessoais da profissão docente, considerando também sua própria vivência e experiência enquanto professor. Nóvoa (2009, pp. 38-39) aborda a questão das dimensões pessoais da profissão docente de forma esclarecedora, quando afirma “que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais”, uma vez que o ensino exige que os professores sejam pessoas inteiras, pois atuam com o humano, na relação com o outro. O autor reforça a necessidade de práticas de autoformação que permitam que o professor se reconheça em suas histórias de vida pessoal e profissional.

Nóvoa (2009) sugere, ainda: “(...) relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal – produzir a vida – e o desenvolvimento profissional – produzir a profissão docente”. (p.13). Portanto, a formação docente precisa acontecer de modo indissociável da experiência de vida. Esse é considerado um desafio para o coordenador pedagógico que, ao mesmo tempo, trabalha para que a escola seja um lugar de experiência, em que se vivenciam e se constroem saberes, um espaço de reflexão de todos e de cada um, que integra a comunidade escolar, na qual coexistem emergências e demandas cotidianas e, por vezes, reproduzem-se processos mecanicamente, sem o devido olhar para os sujeitos envolvidos na ação.

Nóvoa (1995, p. 36) explica que “o professor encontra-se num processo de redefinição e diversificação das suas funções, sendo chamado a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de (re)invenção da profissão professor”. O processo de formação não pode estar desconectado da realidade vivida, pois a demanda da sociedade atual impõe ao professor uma leitura crítica e criativa dessa realidade, para que possa desempenhar outros papéis e outras dinâmicas e, assim, possibilitar que o processo de ensino e aprendizagem se efetive.

A formação continuada em serviço é um processo coletivo que deve estar integrado ao dia a dia da escola, cujos atores precisam construir uma rede colaborativa e edificar uma cultura de formação continuada que pode se manifestar em reuniões de professores e reuniões pedagógicas. O objetivo é que por meio dessa ação seja possível a realização de estudos, o compartilhamento de saberes e práticas e a reflexão sobre questões da dinâmica escolar, num processo coletivo de debate sobre os avanços e dificuldades encontradas nos processos de ensino aprendizagem, na busca de encaminhamentos e soluções.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico tem um papel essencialmente formador no processo de formação continuada de seus professores. Deve desenvolver sua atuação como articulador/mediador e transformador do cotidiano escolar, com o compromisso de promover a reflexão e a problematização desse cotidiano, possibilitando que os professores se percebam e se reconheçam em suas ações didático-pedagógicas e reflitam com criticidade e ética sobre suas práticas. Essa ação pode resultar no desenvolvimento da autoformação dos docentes, pela reelaboração de seus saberes iniciais em comparação com as práticas e reflexões vivenciadas. Nesse processo dialógico e coletivo, cabe ressaltar, junto aos professores, a construção e reconstrução de saberes docentes que vão constituindo sua identidade profissional.

Nóvoa (2009) ensina que a competência coletiva é mais que a soma das partes, ou seja, a soma das competências individuais. Indica que, ao se trabalhar no coletivo, há um enriquecimento profissional, pois se integra à “cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho”. (p.17). Afirma, também, que essa reflexão coletiva reforça “um sentimento de pertença e de identidade profissional”, favorecendo que os professores incorporem os processos de mudanças e os transformem em práticas cotidianas, possibilitando ganho de sentido ao desenvolvimento profissional.

O coordenador pedagógico necessita ter uma visão global da escola e identificar as dificuldades do docente no desempenho de suas atividades de ensino e aprendizagem. Para tanto, precisa ter claras as diretrizes educacionais, bem como conhecer o contexto educacional em que atua, propondo, por meio de uma ação formativa, dialógica e coletiva, a transformação dessa realidade em direção a uma educação de qualidade que integre todas as dimensões do ser humano.

Considerando que, para desempenhar suas funções, o coordenador pedagógico precisa se aprimorar, pois, como articulador do processo educativo, deve proporcionar insumos teóricos e práticos para suscitar a reflexão e melhoria de seu saber fazer e dos profissionais com que atua, a questão que paira é: como ocorre a formação do coordenador pedagógico?

Para esse questionamento, Geglio (2003) relata que:

Essa formação continuada acontece de forma marcante no próprio movimento de constituição de seu papel [do coordenador] na formação continuada do professor. Ou seja, à medida que ele [o coordenador] contribui para a formação do professor em serviço, ele também reflete sobre sua atuação e, conseqüentemente, esta realizando a sua autoformação continuada. (p.118).

Em relação à formação do coordenador pedagógico, que é o formador de professores, Almeida (2010) e Placco (2008) apontam que a proposta de formação é pautada na reciprocidade. Para tanto, Placco (2008) esclarece que:

Assim como o professor é responsável, na sala de aula, pela mediação aluno/conhecimento, a parceria entre coordenador pedagógico-educacional e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. Essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica se encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico-educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam. (p. 95).

Essa afirmação implica que coordenador e professor se reconheçam enquanto parceiros, respeitando e compartilhando seus saberes e reflexões que interferem na formação de ambos e impulsionam a busca de novos saberes.

Nóvoa (2003) afirma que o professor é figura central na reflexão educacional e pedagógica e a formação depende do trabalho de cada um. O autor reforça a importância da autoformação, ao mencionar que “mais importante do que formar é formar-se e que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação”. (p.24). Segundo Nóvoa (2003), as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas a partir da prática profissional, quando apropriadas por meio de reflexão dos professores e coordenadores sobre seu próprio trabalho, sendo a escola o local privilegiado onde ocorre o processo de formação e autoformação.

Nóvoa (2005) relata também que a formação de professores realizada pelo coordenador pedagógico deve ocorrer a partir da prática dos docentes e que a produção de práticas educativas eficazes é produto da reflexão de experiências pessoais compartilhadas entre os pares.

Nessa perspectiva, para o coordenador pedagógico atuar junto aos professores, necessita mais do que conhecimentos didático-pedagógicos, precisa: compreender a realidade da escola e seus desafios; construir, na maioria das vezes, coletivamente, alternativas possíveis e viáveis para o grupo de docentes com quem trabalha; estimular a tomada de decisão dos professores frente às questões apresentadas por meio de atividade reflexiva, desenvolvendo desta forma um saber; propiciar que os professores percebam que assim constroem um autoconhecimento e se tornam autores de suas próprias práticas.

Para essa tarefa, o coordenador pedagógico precisa ter uma visão ampla sobre o contexto educacional, as finalidades e diretrizes da rede e/ou escola que está atuando, bem como sobre o conhecimento do grupo de professores com qual atua e lançar-se em sua ação com um olhar

questionador, curioso, buscando a cada problema ou necessidade de melhoria da prática didático-pedagógica ou de aprendizagem do aluno, observar a situação por outros ângulos e propor encaminhamentos e tomadas de decisão que visem à qualidade das ações educativas.

A formação continuada na escola ocorre em diferentes tempos e espaços no contexto escolar. Segundo Alarcão (2001, p.16), deve-se questionar se há na escola um “espaço de convívio, de desportos, de cultura, de trabalho em equipa, de inovação e experimentação”, em que se desenvolvam atividades e iniciativas, entendendo-se a escola como um local de vivência da cidadania. Nesse sentido, os tempos e espaços escolares podem ser potencializados como espaços de formação continuada de seus profissionais, em especial dos professores, desde que seja compreendida e vivenciada com uma das dimensões do projeto político pedagógico da escola.

A escola como um espaço social, com finalidade estabelecida, deve, para alcançar seus objetivos, propiciar a convivência humana de forma ética e dialógica, como defende Imbernón (2010):

Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, etc., sobretudo, compartilhar as alegrias e as penas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender. (p. 68).

Nesse contexto, a formação continuada, previamente prevista e planejada, pode ocorrer nos atendimentos individuais e/ou em grupo de professores, em reuniões pedagógicas, conselhos de classe, entre outros momentos presentes na dinâmica escolar.

1.2.3 O coordenador pedagógico como avaliador na unidade escolar

No atual momento histórico, em que a qualidade da educação está estreitamente vinculada aos resultados da avaliação educacional, em especial das avaliações externas, os dados provenientes dessas avaliações tornam-se um importante instrumento de gestão.

Sousa e Lopes (2010, p.54) apontam que “do ensino fundamental ao superior, a avaliação de sistemas vem contribuindo para a disseminação do debate sobre a qualidade [de educação] que se tem e em relação à qualidade que se quer alcançar”, e afirmam também que os dados resultantes das avaliações têm tido pouco impacto no planejamento das propostas e ações pedagógicas. As autoras ressaltam que os significados que assumem as avaliações, “vão depender essencialmente do uso que se fizer de seus resultados”. (p.55). São as tomadas de

decisão decorrentes da análise dos dados das avaliações internas e externas das escolas que podem contribuir para que a escola caminhe na direção de ser espaço democrático que potencialize a inclusão e equidade social ou não.

Em um contexto complexo de avaliação educacional, cabe perguntar quem realiza a formação do coordenador pedagógico para lidar com a temática? Dentre as atribuições do coordenador pedagógico apresentadas, o que agora se coloca em destaque é que o coordenador pedagógico precisa ter compreensão das avaliações presentes no contexto escolar e de seus impactos, ou seja, conhecer os processos das avaliações internas (avaliação de sala de aula e institucional) e os resultados de desempenho das externas (avaliações de sistemas). Bem como possibilitar a orientação e a formação de seus professores, visando ao aprimoramento dos processos internos da avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens de seus alunos.

Nesse aspecto, o conhecimento do projeto político pedagógico e do currículo escolar pelo coordenador pedagógico possibilita-lhe compreender quais conteúdos, metodologia, aspectos das didáticas das áreas e processos avaliativos serão empregadas na escola.

Essa tarefa é um desafio, considerando que o coordenador pedagógico, cuja formação é a mesma de um professor, na maioria das vezes não teve formação na área de avaliação educacional, nem em sua graduação nem durante a formação continuada, como aponta o estudo de Gatti (2008), e, mesmo assim, tem como atribuição atuar para melhoria do desempenho do coletivo da escola, de cada professor e de todos os alunos, o que invariavelmente passa pelos resultados da avaliação, quer seja interna da escola, quer seja externa.

O coordenador pedagógico tem sob sua responsabilidade a organização dos processos avaliativos da escola, sejam eles internos ou externos, bem como precisa lidar com os dados dessas avaliações para gerar mudanças propostas e ações no interior da própria escola, quer sejam elas pedagógicas ou administrativas.

Além disso, este profissional necessita, também, ter conhecimento e uma leitura crítica das discussões e estudos sobre avaliação educacional, pois ocupa um papel de interlocutor entre os diversos atores da escola, professores, alunos, pais e responsáveis, direção e funcionários, monitorando e articulando as ações pedagógicas. O coordenador evita, desta maneira, cair na armadilha de olhar a avaliação educacional sob a ótica valorizada principalmente pela mídia, que dá ênfase somente aos resultados quantitativos, à atribuição de méritos aos estudantes e às instituições escolares.

1.2.4 O coordenador pedagógico na rede escolar SESI-SP

Na rede escolar SESI-SP, o cargo de coordenador pedagógico foi criado em 2007. Anteriormente a essa data, no quadro de pessoal das escolas, constava o de Assistente de Coordenação, que respondia, em suas atribuições, como assistente da direção da escola. O cargo de diretor de unidade escolar no SESI-SP foi denominado Coordenador de unidade escolar até o ano de 2009, quando passou a ser diretor de escola. As atribuições do assistente de coordenação eram de cunho administrativo e pedagógico, substituindo o diretor da unidade escolar, sempre que houvesse necessidade.

O perfil do cargo de coordenador pedagógico descreve dezoito atribuições (Anexo I), dentre as quais, treze se relacionam ao desenvolvimento da competência do coordenador enquanto formador de professores e de sua atuação na avaliação educacional, sendo que, em sete delas, há menção direta à ação de avaliar. Conforme se observa a seguir, cabe ao coordenador pedagógico na rede escolar SESI-SP:

- Assessorar o Administrador de Unidade Escolar¹⁴ na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação das reuniões pedagógicas e administrativas.
- Assistir o Administrador de Unidade Escolar no planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração das atividades escolares.
- Acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica e analisar e intervir nos planos de trabalho docente e diários de classe.
- Analisar resultados do rendimento escolar dos alunos propondo ações de redimensionamento da prática pedagógica.
- Elaborar relatórios e prestar informações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, comunicando ao Administrador de Unidade Escolar.
- Informar ao Administrador de Unidade Escolar sobre condutas, frequências e desempenho escolar dos alunos, elaborando registros e relatórios.
- Orientar alunos, pais e/ou responsáveis e funcionários da Unidade Escolar nas questões relativas ao seu âmbito de atuação.
- Orientar e avaliar o material didático solicitado ou preparado pelos docentes, bem como as produções pedagógicas dos discentes.

¹⁴ Hoje, diretor de unidade escolar. Na instituição SESI-SP o diretor de unidade escolar já teve diferentes denominação: coordenador de unidade escolar, administrador de unidade escolar.

- Orientar, acompanhar e avaliar a execução das programações relativas às atividades pedagógicas da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos e manter o Administrador da Unidade Escolar informado sobre o andamento dessas.
- Orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho docente, mantendo os devidos registros.
- Orientar, acompanhar e avaliar a adequada utilização do material didático do sistema SESI de ensino.
- Participar, como agente integrador e articulador, da ação pedagógica e didática da Unidade Escolar, assessorando a administração da Escola na coordenação e na gestão de pessoas envolvidas no processo pedagógico.
- Responsabilizar-se por processo de formação continuada dos docentes da Unidade Escolar, bem como sua aplicabilidade.

A rede de ensino SESI-SP, até 2014, possuía um projeto de formação para todos os profissionais, que incluía a formação dos coordenadores pedagógicos e podia variar de periodicidade e frequência, atendendo às demandas institucionais. Em 2012, foi estabelecido um plano de trabalho para o coordenador pedagógico, vigente até o momento dessa pesquisa, com o objetivo de orientar o planejamento das ações desse profissional, considerando-se cinco dimensões:

1 - Formação continuada em serviço, caracterizada por momentos destinados ao aprimoramento profissional e ao atendimento às necessidades dos docentes, podendo ocorrer individual ou coletivamente;

2 - Proposta pedagógica, caracterizada por ações que denotam a interface entre os pressupostos estabelecidos na Proposta pedagógica e as ações desenvolvidas no decorrer do ano letivo;

3 - Aprendizagem dos alunos, momentos ou situações para a verificação da aprendizagem dos alunos;

4 - Família/Comunidade, ações integradoras para possibilitar maior participação da família e comunidade na escola; e,

5 - Autoformação, momentos de estudo para possibilitar a atualização e o aperfeiçoamento dos docentes, contribuindo para melhoria profissional.

Dentre essas dimensões, que se articulam no desenvolvimento do trabalho do coordenador, destacam-se, para fins desse trabalho, a primeira “Formação continuada em serviço” que, em sua descrição, compreende, entre outras atividades, o acompanhamento da prática docente, a análise dos resultados das avaliações dos alunos e a análise das produções discentes e dos instrumentos de avaliação; a terceira “Aprendizagem dos alunos”, que engloba a produção dos alunos, levando em consideração as dificuldades de aprendizagem e os resultados das avaliações interna e externa; e a quinta “Autoformação”, que se refere à competência de o profissional manter-se atualizado e gerir os próprios estudos.

1.3 Qualidade da educação e avaliação educacional: uma inter-relação necessária

1.3.1.A qualidade da educação

O entendimento do que seja educação de qualidade e a análise da qualidade da educação trazem implícitas múltiplas significações sobre a complexidade do fenômeno educativo, ao mesmo tempo em que evidencia diferentes elementos para qualificar, avaliar e identificar o que seria desejável a um processo educativo que promova o exercício de cidadania.

O conceito de qualidade é histórico e, dependendo do interesse e da perspectiva dos sujeitos que o formulam em cada época, podem coexistir diferentes conceitos de qualidade. Acrescenta-se a isso o fato de que esse conceito sofre alteração no tempo e no espaço, como consequência das transformações presentes na sociedade contemporânea, inseridas em um mundo globalizado.

Ao buscar identificar o que é qualidade da educação, remete-se à compreensão do que é Educação e à relação intrínseca que há entre ambas. Na última década do século XX e no início do século XXI, foram declarados alguns parâmetros para conceituá-las.

Nos anos de 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, estabeleceu-se que é de suma importância toda a sociedade estar envolvida na temática da educação, para que cada pessoa possa ter condições de aproveitar as oportunidades educativas, algo essencial para que haja desenvolvimento humano, dando-se ênfase à aprendizagem, aos seus resultados efetivos e à necessidade de implementação de sistemas de avaliação de desempenho.

A Declaração de Jomtien foi um marco no que diz respeito à educação para todos. Baseando-se em suas reflexões, no Brasil, adota-se a ideia de que, ‘se quisermos ter educação de qualidade para todos, teremos de ter todos pela qualidade da Educação’ Essa máxima está presente em documentos de programas de diferentes governos estaduais (Bahia Rio Grande do Sul, entre outros) e de entidades não governamentais como Todos pela Educação¹⁵.

Em outro documento balizador para enfrentar os desafios do século XXI, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, emitiu um relatório para a UNESCO, no qual foram indicados novos objetivos para a educação, em função do contexto planetário de interdependência e globalização, buscando superar a visão instrumental da educação e entendê-la de forma mais ampla, criativa e focalizada na realização do indivíduo em sua totalidade.

Nesta linha de definir o que é qualidade da educação, em 2000, a Unicef estabeleceu que esse conceito inclui questões voltadas à saúde dos aprendizes; ao meio ambiente saudável, seguro; a currículos relevantes; à formação dos professores; e a resultados relevantes e significativos para a educação e participação na vida social.

Em 2003, no Boletim da Unesco (p.12), a OCDE e a Unesco definem a qualidade da educação, destacando que ela pode ser definida a partir dos resultados educativos representados pelo desempenho do aluno, além dessa qualidade de ensino envolver a relação entre recursos materiais e humanos, a relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem etc.

Cabe aqui destacar que a finalidade e princípios que norteiam a qualidade da educação e a formulação de políticas educacionais no Brasil e demais países da América Latina sofrem influência de discussões, em âmbito mundial, da UNESCO, que defende o processo de avaliação como uma construção democrática; de Organizações Internacionais (OIs); e de multilaterais¹⁶, como Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), entidades que, ancoradas numa política neoliberal, possuem, em suas agendas, entre outras diretrizes: o uso mais racional dos recursos, a priorização da autonomia das instituições de ensino, o

¹⁵ Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que, até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.

¹⁶ Entidades criadas pelas principais nações do mundo com o objetivo de trabalhar em comum para o pleno desenvolvimento das diferentes áreas da atividade humana: política, economia, saúde, segurança etc.

estímulo à iniciativa privada e à implementação de sistemas de avaliação. Desta forma, buscam a qualidade da educação e são as principais disseminadoras de processos avaliativos, colocando o Estado num papel de avaliador.

Por meio de investimentos em programas e projetos, essas instituições priorizam a educação como estratégia de desenvolvimento econômico e equidade social e, contraditoriamente, estimulam a redução dos investimentos nas áreas educacionais. A tendência de gestão das políticas públicas é atingir maior racionalização das ações, com vistas à eficiência dos resultados, numa perspectiva mercantilista. Isso posto, ressalta-se que a política educacional não pode ser pensada de forma simplista, neutra, desconectada das questões mais amplas da sociedade; deve ser compreendida a partir da articulação com o contexto político, socioeconômico e cultural de determinada conjuntura sócio-histórica.

Como descrito acima, a tentativa de conceituar qualidade de educação é complexa e envolve uma diversidade de variáveis que estão intimamente ligadas aos objetivos que se almejam com a educação. Para isso, é imprescindível ter clareza sobre aquilo que se quer e sobre aquilo que se considera válido, tanto para o indivíduo quanto para a coletividade, em uma dada sociedade e, a partir desses princípios e pressupostos, delinear, definir o papel da educação nesse contexto, sem perder a perspectiva de que, conforme expresso na legislação de nosso país, a educação é um direito social e deve ser de qualidade para todos.

Considerando que a educação é uma prática essencialmente social, inerente à questão da qualidade do ensino e dos objetivos da escola está essa dimensão social de seus objetivos ou, em outras palavras, a necessidade de se ter a educação para a democracia como componente fundamental da qualidade do ensino, reflexão essa que remete à discussão do caráter ético-político dessa qualidade. Entendendo-se, nesse contexto, de maneira sucinta, a educação democrática como “uma forma de se construir uma escola com todos e para todos, defensora do respeito pela diferença e pelo multiculturalismo e capaz de assegurar igualdade de oportunidade no acesso e no sucesso escolar (SERPA, 2010, p.24).

No Brasil, a discussão sobre a qualidade da educação, intensificada por Azanha (1987 apud CARVALHO, 2010), na luta para se garantir prioritariamente o acesso e, também, a igualdade de oportunidade aos estudantes brasileiros, indica que esses direitos devem ser princípios da qualidade de ensino.

Na Constituição Federal de 1988, a qualidade da educação é abordada sendo associada à avaliação educacional, em três momentos: como um dos princípios do ensino, indicando-se que

deve ter um padrão de qualidade¹⁷; como condição do ensino livre à iniciativa privada¹⁸ e ao estabelecer o Plano Nacional de Educação. E, em dois outros momentos associados ao repasse de recursos para garantir o padrão de qualidade de ensino¹⁹.

O Plano Nacional de Educação - PNE, 2014-2024, regulamentado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, explicita a busca da articulação entre as esferas públicas, servindo como base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais de Educação. O PNE possui dez diretrizes, sendo a IV referente à melhoria da qualidade da educação. Nas vinte metas desse plano, a questão da qualidade é mencionada nas diversas modalidades de ensino, ora referindo-se ao acesso/oferta, à formação dos profissionais e ao monitoramento da avaliação, como expresso no artigo 11 do PNE2014-2024:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

Essa formulação indica a relação estreita entre gestão, os padrões de qualidade e avaliação educacional em suas dimensões e a necessidade de se fortalecer, em nível nacional, a avaliação da educação.

O PNE 2014-2024 ratifica o que está expresso no Documento Referência da CONAE - 2010, em que a “avaliação do sistema educacional vem adquirindo centralidade como estratégia imprescindível para gerar novas atitudes e práticas, bem como acompanhar os resultados das novas competências atribuídas à gestão”. (p.38).

Essa discussão alude ao desafio colocado no âmbito da gestão escolar, de promover a melhoria da qualidade dos processos educativos com equidade. Mello (1994, p. 9) aponta que “a eficácia da escola, entendida como qualidade do ensino, remete, por sua vez, às questões de organização institucional e pedagógica da unidade escolar” e enfatiza que essa eficácia inclui trabalhar com a avaliação em larga escala para reorganização e gestão dos sistemas de ensino voltados para a qualidade e, ainda, como:

(...) força indutora e estimuladora da eficácia, permite acrescentar às características das escolas eficazes examinadas neste trabalho — liderança, ambiente voltado para a aprendizagem, expectativas de desempenho bem sucedido, recursos didáticos e pedagógicos, planejamento e organização curricular, "boa prática" de sala de aula, equipe coesa e consenso de objetivo — um elemento quase sempre ausente das escolas

¹⁷ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Art. 206, inciso VII.

¹⁸ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Art. 209.

¹⁹ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Art. 211, § 1º e Art. 212, § 3º.

brasileiras: a responsabilidade pelos resultados de aprendizagem de seus alunos. (MELLO, 1994 p.37).

Cabe, no entanto, ter-se em mente que a almejada qualidade educacional precisa ser estimulada e apoiada pelas políticas educacionais das instituições, destacando-se, porém, a realidade e a dinâmica de cada equipe escolar, uma vez que, como aponta Thuller (1998):

Pode-se dar um passo a mais e considerar que a eficácia que conta, em última instância [no que se refere à conquista da qualidade de ensino] resulta de um processo de construção, pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e dos efeitos de sua ação comum. Assim, a eficácia não é mais definida de fora para dentro: são os membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e, enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam os ajustes necessários. (p. 175).

Nesta linha de análise, reforçando papel preponderante dos atores escolares no delineamento da qualidade e a eficácia da escola, Bondioli (2004) argumenta que a qualidade deve ser negociada:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. (p. 14).

Freitas (2005) aponta que abordar qualidade implica analisar sua essência, ou seja, “seu caráter negociável, participativo, contextual, plural, processual e transformador”, reforçando que, para se ter qualidade, os atores sociais devem compartilhar objetivos e padrões de acordo com o próprio nível de responsabilidade. E, nesse sentido, destaca:

É fundamental mobilizar e motivar cada escola para que ela *construa o seu caminho de melhoria* e, com isso, promova maior organização dos trabalhadores da educação e sensibilize todos os servidores para a importância do seu trabalho. Cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma, sobre o seu futuro. (p.928).

Conforme exposto, é imprescindível que a equipe escolar esteja comprometida e engajada na melhoria de seus trabalhos, com vistas a alcançar os objetivos essenciais da unidade escolar. Esse aspecto é retomado por Lück (2009), quando aponta que:

Os funcionários são os colaboradores diretos da construção do ambiente educacional e na qualidade da efetivação de seus processos educacionais. Sua atuação contribui de forma significativa para o trabalho educativo. [...] Escolas eficazes são aquelas que envolvem os funcionários na equipe geral da escola, desde o delineamento do seu projeto político-pedagógico, até a discussão de projetos especiais da escola utilizando suas leituras e ideias como fonte de referência, de modo a agregar valor a esses projetos e valorizar a sua contribuição à escola. (p. 22).

Dentre as temáticas que abrangem o conceito de qualidade da educação, está a questão dos resultados apresentados pelos processos educacionais, que devem garantir condições de acesso à escola, permanência e a qualidade de ensino a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças socioculturais, econômicas e religiosas.

Nos resultados apresentados pelo processo educacional, prioriza-se o desempenho dos alunos e a equidade, temática do campo da avaliação educacional. Não é raro, contudo, a associação que se faz entre a qualidade educacional e os resultados das avaliações externas, numa perspectiva que reduz e oculta elementos primordiais para o conhecimento da realidade escolar e para a superação dos desafios na direção de uma educação de qualidade para todos.

Observa-se que, na análise da qualidade da escola, devem ser considerados, além dos dados das avaliações em larga escala, dados da avaliação institucional, em suas diferentes abrangências (gestão, equipe docente, prática pedagógica, estrutura física e organizacional, entre outros aspectos), da autoavaliação dos professores e equipes técnicas das escolas, bem como dos indicadores da avaliação da aprendizagem.

1.3.2 A avaliação educacional e as dimensões avaliativas que se articulam no interior na escola

A avaliação é uma atividade humana que se configura como um processo que ocorre de diferentes formas e em diversos momentos do cotidiano, consciente ou inconscientemente. Toma-se partido, nas diferentes situações e fatos da vida, com base em julgamentos, manifestando-se juízo de valor frente ao que se depara, determinando, em muitos casos, a forma de ser e de agir.

Belloni *et al* (2007, p. 27) apontam que “avaliar significa compreender as atividades, fatos ou coisas avaliadas com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”. Para Luckesi (2008, p. 27), o objetivo principal de uma análise centrada na avaliação é “(...) desvendar a teia de fatos e aspectos patentes e latentes que delimitam o fenômeno que analisamos (para), em seguida, tentar mostrar um encaminhamento que possibilite uma transformação de tal situação”.

Reforça-se, assim, a ideia de que o processo avaliativo ocorre intensamente e, de alguma forma, é inerente ao desenvolvimento do comportamento humano e de suas relações, podendo ser realizada informal ou sistematicamente e que a avaliação se configura sempre em relação a algo, a um horizonte que se quer atingir.

O processo de avaliação é complexo, como prática humana e social e ocorre na relação e inter-relação entre as pessoas, na apropriação do mundo e de suas tecnologias. É um processo que necessita ser ético, respeitar as diferenças, ser realizado por meio de um diálogo que possibilite o questionamento, a investigação, a reflexão sobre os percursos, visando à identificação e à compreensão dos fatores que podem contribuir para a tomada de decisão sobre o que está em pauta e/ou para as mudanças que se almejam.

No entanto, quando se aborda a avaliação numa esfera mais ampla, no caso, ao estudar-se a avaliação educacional, para além da complexidade do processo avaliativo, não se pode perder de vista, como mencionado anteriormente, que, no bojo das políticas nacionais de educação, há interferência e influência das Organizações Internacionais e Agências multilaterais, nos debates sobre políticas educacionais dos países que as integram, e que essas disseminam, por meio de financiamentos, os processos avaliativos para monitorar o desempenho tanto dos estudantes quanto das instituições de ensino.

Nesse contexto, um modelo de Avaliação Educacional deve considerar a importância do papel de cada segmento (gestores, docentes, estudantes e pais) na construção da qualidade do ensino e aprendizagem e requer algumas características essenciais: ser democrático, abrangente, participativo e contínuo. Sousa (1995, p. 64) sintetiza essas características:

- ser **democrático**, no sentido de considerar que os integrantes da ação educativa são capazes de assumir o processo de transformação da educação escolar, sob a ótica dos interesses das camadas majoritárias da população;
- ser **abrangente**, significando que todos os integrantes e os diversos componentes da organização escolar sejam avaliados: a atuação do professor e de outros profissionais da escola; os conteúdos e processos de ensino; as condições, as dinâmicas e as relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade com os grupos organizados da sociedade;
- ser **participativo**, prevendo a cooperação de todos, desde a definição de como a avaliação deve ser conduzida até a análise dos resultados e a escolha dos rumos de ação a serem seguidos;
- ser **contínuo**, constituindo-se efetivamente em uma prática dinâmica de investigação, que integra o planejamento escolar em uma dimensão educativa.

A complexidade do contexto escolar e a compreensão sobre os diferentes fatores que incidem sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem levaram ao desenvolvimento da Avaliação Educacional como campo de conhecimento que abrange diferentes dimensões:²⁰ a avaliação de sistemas (nomeada também como externa ou em larga escala), realizada sob responsabilidade do poder público, por meio da qual gestores da rede escolar definem as

²⁰ Muitos autores denominam dimensões da avaliação como níveis de avaliação (FREITAS, SORDI).

políticas de apoio às escolas na implementação do projeto educativo para a sua rede de ensino; a autoavaliação da escola ou avaliação institucional, realizada pela equipe escolar, que acontece quando os gestores implementam processos de autoavaliação da equipe escolar e buscam identificar causas dos problemas vividos e ações para sua superação; e a avaliação da aprendizagem, realizada na sala de aula, que ocorre entre professor e alunos, quando avaliam o que foi ensinado e aprendido. Neste sentido, é fundamental o entendimento de educadores e gestores sobre o papel que desempenham na construção deste modelo de avaliação na escola.

Freitas *et al* (2009) destacam que essas avaliações se integram e se articulam. Segundo Sordi e Lüdke (2009), essa articulação reflete nos processos de qualificação das formas de participação dos professores no projeto da escola e influencia a dinâmica da aprendizagem dos estudantes.

Essas dimensões da avaliação educacional respondem a objetivos específicos, porém são norteadas pelos mesmos princípios²¹:

- Integração de processos avaliativos: nenhuma avaliação isoladamente pode ser suficiente para traduzir a qualidade que se pratica na escola. Portanto, indicadores isolados não refletem a dinâmica e o contexto da escola.
- Adoção da avaliação formativa como mediadora, encorajadora e promotora das aprendizagens de todos os envolvidos com a instituição escolar; desvinculação do caráter punitivo, discriminatório e burocrático, presentes na cultura da Avaliação Educacional: a avaliação destina-se à emancipação das pessoas e da escola, encontrando-se essencialmente a serviço da aprendizagem e da busca pela compreensão das causas que impedem a qualidade e equidade no processo de ensino e aprendizagem. O uso da avaliação como instrumento punitivo inibe a busca pelas raízes dos problemas que afetam a escola, promovendo estagnação, ao invés da transformação.
- Legitimação técnica e política dos processos avaliativos: negociação e compartilhamento de critérios e procedimentos avaliativos, com o compromisso ético de que os resultados estarão a serviço de aprimorar o trabalho.
- Tomada de decisão para a aprendizagem: resultados da avaliação utilizados no planejamento da gestão escolar, no planejamento docente e no desenvolvimento da formação continuada

²¹ Os princípios da Avaliação Educacional aqui relacionados foram sistematizados e apresentados pela prof^a Sandra Lúcia Ferreira, durante o curso de extensão “Avaliação Educacional: foco na avaliação de sistemas”, ministrado em 2010, na PUC-SP.

dos educadores, visando-se, com isso, a concretização da proposta pedagógica da escola (grifos meus).

Os princípios acima descritos apontam para um processo avaliativo com perspectiva de formação de sujeitos autônomos e atuantes em seu tempo e que considera as representações dos diferentes aprendizes sobre a realidade. Nessa abordagem, as representações dos estudantes sobre a realidade, suas hipóteses sobre os objetos de conhecimento e suas experiências são matérias-primas por meio das quais é possível problematizar, buscar soluções, construir novos conhecimentos, para que possam se formar como sujeitos capazes de aprender sempre e intervir na realidade.

Para tanto, a equipe escolar, a partir desses princípios, deve atuar de forma coletiva e participativa, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A escola é lugar privilegiado para a aprendizagem de todos (estudantes, docentes, gestores da escola), na qual há um encontro sistemático, por determinado período, de muitas pessoas, de diferentes gerações, cada qual com sua história, suas experiências, suas crenças, seus valores e ideias e, por isso, é também um lugar em que a diversidade, a diferença deve ter espaço, para que possa haver a exploração e negociação de ideias e processos. Sendo a escola um lugar do encontro e da aprendizagem, a Avaliação Educacional deve exercer prioritariamente a função formativa, sempre com o propósito de subsidiar os educadores e gestores na construção da qualidade de ensino e aprendizagem. Para Sousa (1995) esse processo se dá uma vez que a avaliação:

(...) se constitui em um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar as tomadas de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referências os princípios e as finalidades estabelecidos no Projeto da Escola, ao mesmo tempo em que subsidia a sua própria redefinição. (p. 63).

Em outras palavras, a avaliação educacional tem como finalidade a coleta, organização, análise de dados e informações que permitam conhecer a qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes e, sobretudo, oportunizar a reflexão sobre as variáveis que interferem na construção da qualidade educacional, para subsidiar a tomada de decisão diante dos desafios por ela identificados.

Fernandes (2009, p.21) considera que a avaliação pode melhorar a qualidade das aprendizagens e, em consequência, a qualidade do sistema educacional. Indica que a avaliação

é um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos porque, muitas vezes, a partir e por meio dela:

- as escolas podem empobrecer ou enriquecer o currículo;
- os professores podem organizar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas;
- os alunos podem estudar com maior ou menor orientação;
- os pais e os encarregados de educação podem acompanhar a vida escolar de seus filhos ou educandos com maior ou menor interesse;
- a sociedade em geral pode estar mais ou menos informada acerca do que os jovens estão aprendendo e como estão aprendendo;
- os governos podem, ou não, estabelecer mais fundamentada e adequadamente as políticas educativas formativas.

Nesse sentido, a importância da avaliação, seja ela interna (âmbito da sala de aula e institucional) ou externa (de sistema), aparece como forma para refletir sobre a prática educativa, sobre as ações desenvolvidas na escola e atender à necessidade de informar os resultados a todos da comunidade escolar.

Atualmente, é crescente o interesse em relação aos resultados da avaliação educacional pelo setor público e privado, por políticos, pelas escolas, gestores, professores, alunos e pais, que os utilizam com diferentes propósitos, quer seja uma análise mais individual sobre o desempenho do aluno, sobre o trabalho realizado na escola; para monitorar a qualidade da educação ou para planejar e melhorar projetos e programas curriculares e políticas educacionais.

Notadamente a avaliação de sistemas educacionais (ou em larga escala), realizada pelo Estado, seja em nível nacional, estadual ou municipal, é a mais lembrada e discutida quando o assunto é a qualidade da educação. Essa avaliação tem como finalidade orientar políticas públicas e “regular” a qualidade da educação, bem como implantar medidas que garantam equidade no processo educacional.

Para lidar com a situação dos sistemas educacionais, sobretudo de desigualdade da educação oferecida nas escolas dos diferentes sistemas de ensino, têm sido adotados, em geral, exames em larga escala como forma de regulação, que, ao mesmo tempo, configura-se em uma forma de prestar conta à sociedade dos investimentos realizados.

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado na década de 1990, intensificou e consolidou os estudos e a aplicação da avaliação de larga escala que passaram a contribuir para o delineamento de políticas públicas em geral e, em particular, das educacionais. Hoje, considerando somente as avaliações em nível nacional que incidem na educação básica

tem-se como avaliação do sistema educacional em larga escala: a Prova Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que geram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e analisam a proficiência dos estudantes ao final de cada ciclo da educação básica, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que avalia o rendimento dos estudantes ao final do terceiro ano do ensino médio.

Essas políticas públicas, sob a égide de um ideário neoliberal, têm entre suas diretrizes a ênfase na avaliação e seus resultados e na eficiência e foram inspiradas e colocadas em prática nas escolas, em concordância com os programas e projetos de Organizações Internacionais, constituindo-se em instrumentos de regulação e controle do Estado, que cumpre o papel de avaliador das instituições escolares.

Essas avaliações buscam a melhoria da qualidade da educação, realizando um diagnóstico do sistema de ensino, ao avaliar o desempenho dos alunos em determinados momentos da escolarização, por meio de testes de proficiência, de fatores associados e de questionários contextuais (questionário sócio econômico). Quando conduzidas com metodologia adequada, podem trazer importantes informações sobre o corpo docente, condições de trabalho, infraestrutura das escolas, perfil socioeconômico dos estudantes etc. Os dados obtidos nessas avaliações configuram-se em indicadores comparativos de desempenho e subsídios para tomada de decisão em diferentes âmbitos educacionais.

O uso dos resultados das avaliações externas deve estar à disposição dos sistemas e das escolas, para que se possam analisar os dados e informações e gerar transformações internas. Como reforça Vianna (2005):

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica em servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema. (p.17).

Os resultados de uma avaliação em larga escala devem ser objeto de análise da escola, para que, dentro de um processo de avaliação institucional, possam ser usados, ora validados ora investigados, com o intuito de serem base para o investimento em estudos e estratégias de melhoria. Da mesma forma, esses resultados também devem ser utilizados no planejamento da prática didático-pedagógica dos professores ao desenvolverem o currículo e, conseqüentemente, na avaliação realizada pelos docentes, em sala de aula. Depresbiteris (2001, p. 144), sobre a possibilidade de utilização dos resultados da avaliação externa, afirma que são

fundamentais por: “Fornecer resultados para a gestão da educação, subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos das escolas e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação, o que a caracteriza como meta-avaliação.”

Frequentemente, principalmente os meios de comunicação, referendam a qualidade educacional somente vinculada aos resultados das avaliações de sistemas. Esse é um equívoco comum. A avaliação externa em larga escala fornece dados consistentes e científicos sobre o desempenho acadêmico dos estudantes e outros indicadores importantes do sistema de ensino. No entanto, o que não se pode perder de vista é que, nessa avaliação, não são considerados outros elementos relacionados ao contexto educativo, que dizem respeito à dinâmica e à cultura internas da própria escola, que são importantes para o conhecimento da realidade escolar e necessários para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem.

Entende-se por cultura escolar um conjunto de valores, práticas e procedimentos, normas e ideias que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e que permitem a troca e transferências culturais pelos atores escolares. A cultura escolar está imersa e sofre influência da legislação vigente, das teorias e práticas didático-pedagógicas e da sociedade em que a escola está inserida e configura-se em uma forma de pensar e agir difundida e vivida no interior da escola. A compreensão dessa cultura escolar remete, a cada momento de sua história e de sua finalidade, à identificação e análise das relações convergentes e divergentes, por vezes conflituosas, presentes no cotidiano escolar.

E, no esforço de olhar para o interior da escola é que se desenvolve a avaliação, realizada pela própria equipe escolar. É essa avaliação que leva ao autoconhecimento da instituição e possibilita revelar causas e indicadores do trabalho pedagógico. Numa perspectiva crítica, a avaliação institucional é aquela que consegue captar movimentos presentes nas relações institucionais e, sendo realizada com rigor, possibilita o reconhecimento dos caminhos percorridos e o desenho da trajetória a ser seguido.

Segundo Gadotti (1999), a avaliação institucional deve:

(...) reorientar os rumos de uma instituição educacional, ela deve fazer referência a um certo padrão institucional a ser atingido, deve ser múltipla, permanente e em processo. Ela deve captar aqueles pontos mais frágeis do organismo institucional e apontar os rumos de sua superação com vistas a elevar o nível de seu desempenho face a seus compromissos sociais. (p.2).

Freitas (2009) indica que a escola, assim como os alunos, também precisa ser avaliada conforme seus objetivos e ações previstas. Desta forma, entende que avaliação institucional é um processo que deve ser constituído coletivamente no espaço escolar, visando à identificação

e reconhecimento de avanços e dificuldades e à reflexão e busca de soluções de problemas presentes no contexto escolar. Esclarece, ainda, que:

(...) pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes. (FREITAS, 2009, p. 35).

Na perspectiva de que a avaliação institucional é um constructo coletivo, Sobrinho (2000) afirma que essa construção deve ser realizada tomando-se por base pressupostos pedagógicos vigentes e promovida num processo essencialmente pedagógico:

A avaliação institucional não é instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção; não é mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico. (p.61).

Para Freitas (2009), o processo de realização da avaliação institucional é um aprendizado de participação em espaços coletivos para todos os atores escolares, possibilitando que professores possam ter um conhecimento e uma visão mais ampla sobre o trabalho da escola e sobre sua participação para a superação dos desafios presentes no ambiente escolar. Deve ser um processo contínuo de busca de qualidade e pressupõe disposição para mudança, para a transformação, consequência da própria dinâmica da realidade na qual a escola está inserida e do contexto educacional em geral, buscando-se cumprir seu compromisso social.

Cabe ressaltar que, considerando-se que o papel social da escola é promover a aprendizagem a todos os estudantes, a avaliação institucional constitui-se num processo fundamental para o planejamento e gestão da escola, desde que realizada de forma transparente e dialógica e não pode ser separada do processo de avaliação da aprendizagem (que ocorre no interior da escola). Daí a necessidade do levantamento de dados e do diagnóstico dos fatores internos e externos que influenciam nos resultados da instituição escolar.

No âmbito interno da escola, a avaliação da aprendizagem refere-se à avaliação realizada em sala de aula que tem como objetivo o acompanhamento escolar do estudante. Avaliação essa, segundo Fernandes (2009), de responsabilidade exclusiva dos professores e da escola. Por meio dela, o docente verifica e acompanha a construção e o domínio das habilidades e competências dos alunos.

É compromisso da escola e de sua equipe que os alunos sejam críticos, criativos e inseridos de forma produtiva no meio em que vivem, e, para tanto, é essencial que aprendam. Fernandes e Freitas (2008) asseguram que:

Se entendermos que os estudantes aprendem de variadas formas, em tempos nem sempre tão homogêneos, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores e, junto a isso, entendermos que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover o crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, devemos entender a avaliação como promotora desses princípios, portanto, o seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar os professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e de aprender. Essa perspectiva exige uma prática avaliativa que não deve ser concebida como algo distinto do processo de aprendizagem. (p.21).

A prática de avaliação em sala de aula requer um professor com uma postura reflexiva e dinâmica, sempre atento ao desenvolvimento de todos os estudantes e capaz de fazer uso de procedimentos e estratégias didático-metodológicas para alterar, quando necessário, o percurso de suas ações. Reforça-se, ainda, que o foco dessa avaliação deve estar em identificar o que o aluno sabe e, conseqüentemente, o que ainda não aprendeu, obtendo-se, desta forma, informações que servirão de base para o planejamento e aprimoramento da prática do professor para que o aluno aprenda melhor.

Essa concepção de avaliação como impulsionadora da aprendizagem não é consenso entre os docentes. Bonesi e Souza (2006) discutem essa questão e apresentam a concepção da avaliação e a individualização do ensino como aspectos relevantes referentes às dificuldades da prática da avaliação na sala de aula. Relatam que os professores pesquisados têm dificuldade na efetivação de uma avaliação formativa porque, em suas práticas, não diferenciam a avaliação de ações, como testar e medir, reduzem o processo avaliativo a momentos de verificação estanques da aprendizagem e restringem a avaliação a uma prática classificatória, o que indica a necessidade de aprofundar as discussões em torno da concepção de avaliação e de suas finalidades.

No sentido de compreender como ocorre a avaliação da aprendizagem na sala de aula, diante da finalidade de cada momento, a avaliação se apresenta como: diagnóstica, formativa e somativa/classificatória.

A diagnóstica, realizada pelo professor antes do início da aprendizagem, permite ao docente conhecer o que os estudantes sabem sobre determinado assunto. Deve ser utilizada como base para tomada de decisão do professor, que, ciente do nível de conhecimento em que

os alunos se encontram, utiliza-o para o planejamento das atividades e das estratégias didáticas que desenvolverá junto à turma.

A formativa ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem e apresenta um caráter mediador e inclusivo. Sendo processual e contínua, possibilita ao professor e ao aluno conhecerem e regularem o percurso do processo de construção do conhecimento. A avaliação formativa exige a atuação colaborativa entre professor e estudante, uma vez que a ambos interessa saber os avanços, as dificuldades e as intervenções que precisam ser realizadas, durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Fernandes e Freitas (2008) afirmam que:

(...) a avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem. Continuamente, ela faz parte do cotidiano das tarefas propostas, das observações atentas do professor, das práticas de sala de aula. Por fim, podemos dizer que a avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos. (p.22).

Quanto ao referencial teórico para fundamentar a discussão sobre avaliação, tem-se o artigo de Pinto e Rocha (2011), que apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada na revista *Estudos em Avaliação Educacional*. Por meio dessa pesquisa, identificaram-se 20 artigos que versam sobre a temática da avaliação formativa. O artigo de Pinto e Rocha (2011) apresenta um breve histórico sobre as concepções de avaliação formativa, reportando-se a Perrenoud (1999), Hadji (2009), Alfonso (2009), Saul (2001), entre outros, para que se possa compreender a amplitude dessa concepção, enfatizando que, dos princípios essenciais da avaliação formativa, destaca-se o de que todos têm potencialidade de aprender. Nesse artigo, os autores discorrem sobre a avaliação formativa e sua concepção no contexto escolar, entendendo-se a escola como um espaço democrático, que deve expressar em seu currículo (Projeto Político Pedagógico) a visão de homem, sociedade e educação.

Os profissionais da educação, nesse caso, devem possibilitar que essa concepção esteja presente em suas práticas cotidianas, sejam elas de gestão administrativa ou pedagógica, num âmbito mais global na escola ou mais diretamente em sala de aula. Neste sentido, compreende-se o coordenador pedagógico como articulador e mediador da cultura da avaliação educacional, numa perspectiva formativa junto aos professores.

Com base em Hadji (2001), pode-se afirmar que, por meio da avaliação, adquire-se conhecimento e realiza-se uma leitura da realidade. Professor e aluno, cientes dos objetivos que

almejam alcançar, num processo de comunicação, de negociação, traçam caminhos para a construção do saber. Essa ação caracteriza-se por um processo formativo de avaliação que emerge da interação do sujeito com o mundo.

A avaliação educacional constitui-se em diferentes práticas, conforme objetivo e finalidade a que se destina. Na escola, a prática avaliativa deve estar integrada a um projeto amplo da própria instituição. A ação da equipe escolar (gestão, professores e equipe de apoio) deve estar afinada com o que está em seu projeto pedagógico, pois nele estão expressas as diretrizes e orientações que devem balizar as ações a serem realizadas para se alcançar o que se deseja por meio de um trabalho coletivo.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem (de sala de aula) tem como contraponto dialético a avaliação institucional e a avaliação externa de larga escala, pois o desenvolvimento e desempenho do professor e do aluno dependem também das condições institucionais e do projeto pedagógico da escola; permite, ainda, ter-se um novo entendimento sobre o trabalho do professor, que influencia e é influenciado pela dinâmica maior da escola “fugindo ao entendimento corrente da mera ‘responsabilização’ do professor e da escola por avaliação externa”. (FREITAS *et al* 2009, p.13).

Sobre essa inter-relação entre as avaliações, Penin (2009) ressalta a importância da análise das avaliações interna e externa como elementos para refletir sobre a prática educativa:

[...] no âmbito interno, possibilita a avaliação como instrumento de ação formativa, levando instituições e os professores a refletirem a respeito de suas práticas e de seus objetivos e, assim, a melhorar sua ação docente e sua identidade profissional. Por outro lado, em âmbito externo, oferece informações para que tanto os pais quanto a sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um relacionamento produtivo com a instituição escolar. Apurar os usos da avaliação, comparar resultados e comportamento de entrada dos alunos em cada situação e contexto social e institucional é da maior importância para não homogeneizar processos que são de fato diferentes. (pp. 23-24).

Ressalta-se que essas avaliações só terão sentido se estiverem a serviço de uma proposta educacional com referência, com um horizonte a ser atingido.

1.3.3 O avaliador no contexto escolar e a função do coordenador pedagógico

A avaliação está presente na escola e é um dos elementos que a constitui, considerando-se que, a partir dos resultados dessas avaliações, orienta-se o processo pedagógico e que, em última análise, atribui-se o grau de qualidade da instituição. Sendo assim, os atores escolares

realizam a avaliação em seu cotidiano. Apesar de ser uma ação cotidiana, no âmbito escolar há um grande desafio a ser perseguido, que é o de superar o reducionismo ao tratar a avaliação como simples meio de averiguar se houve ou não aquisição dos conhecimentos pelos alunos, definindo itinerários escolares, e possibilitando que processos avaliativos vão além dessa função e estejam a serviço da melhoria das condições de ensino e aprendizagem, contribuindo para as construções e desenvolvimento dos saberes junto aos estudantes.

Alavarse (2013) alerta que o professor é aquele que avalia, na escola, Mas, onde e quando esse profissional é formado para esse papel? O autor relata também que “qualquer professor é um avaliador profissional que, usualmente, não tem preparação para tanto em sua formação inicial e, quiçá, continuada”. (p.138).

A respeito de como a questão da avaliação é tratada em cursos de licenciatura no Brasil, Gatti (2008) afirma que o processo de avaliação não tem uma abordagem específica nos cursos de licenciatura (exceção dos de Literatura e Língua Portuguesa). Essa temática nem sempre consta da matriz curricular dos cursos pesquisados e, quando está presente, é abordada com pouca articulação entre teoria e prática. A autora aponta que, apesar de que “avaliar alunos não é questão trivial para educadores, exige formação e discussão”, e nem todos os cursos realizam essa formação. A autora também indica a pouca diversidade de instrumentos de avaliação vivenciados pelos alunos das licenciaturas, sendo a prova escrita a modalidade de avaliação mais empregada, seguida por trabalhos em grupo.

Essa constatação representa, na prática de sala de aula, um desafio e esforço para o professor desenvolver com rigor e confiança suas avaliações junto aos alunos. E, muitas vezes, essas práticas estão impregnadas de contradições, quer seja na estrutura, quer seja nos princípios que sustentam essas avaliações.

Na sociedade contemporânea, a questão da qualidade na educação e avaliação ganhou emergência e os profissionais da educação se veem desafiados a responder à sociedade sobre o desempenho de seus alunos, a partir dos resultados das avaliações externas, amplamente divulgados e explorados pela mídia e meios políticos. Nesse aspecto, Alavarse (2013) menciona que:

(...) devemos nos apoiar na avaliação para a construção de uma escola de sucesso, mas que esse objetivo, ao mesmo tempo, é um mote para incrementar processos de formação em serviço em avaliação educacional que exponham os professores à fundamentação teórica e ao preparo técnico para a realização de práticas avaliativas que sejam capazes de sustentar um projeto pedagógico inclusivo. (p.139).

Nesse sentido, entende-se que, na escola, precisa-se de profissionais, gestores, coordenadores pedagógicos e professores com capacitações específicas para lidar com os processos de avaliação, que não se resumam à construção de instrumentos de verificação das aprendizagens.

Vianna (2014) traz uma análise, com base em outros estudiosos (MILLMAN, 1975; PAYNE, 1974; WORTHEN, 1975), sobre as capacidades que o avaliador necessita desenvolver para atuar em situações reais. Dentre elas, destaca-se a de estudar especificamente avaliação, analisar o contexto, estabelecer estratégias e definir objetivos, formular hipóteses ou questões a serem respondidas pela avaliação, planejar a avaliação e as análises dos dados, proporcionar relações interpessoais adequadas entre os envolvidos na avaliação, considerando esse último aspecto como fundamental para o desenvolvimento das avaliações.

Nesse contexto, a atuação do coordenador pedagógico como formador de professores exerce influência sobre o grupo com que trabalha e deve propiciar aos professores o reconhecimento que a avaliação é uma atividade crítica que deve promover, além da própria aprendizagem, a aprendizagem dos estudantes, por meio de constante diálogo e intervenções.

II - METODOLOGIA

*O real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia*
João Guimarães Rosa

2.1 A trajetória da pesquisa

Adentrar na escola é deparar-se com vidas em curso, espaço de encontro, de crenças, de construção de saberes, de compartilhar conhecimento. Nesse espaço e tempo, transitam inúmeras pessoas, gestores, coordenadores, professores, alunos, pais e equipe de apoio administrativo, com histórias de vida e profissionais que se enredam e entremeiam nos momentos em que convivem, sendo influenciados pelas relações que estabelecem e, além disso, influenciando essas mesmas relações.

É certo e sabido que a escola tem um propósito, um objetivo descrito em seu projeto político pedagógico, segue um regimento e as legislações e está inserida numa realidade em constante transformação, mas é certo, também, que são as pessoas que lhe dão vida e que efetivam esse projeto de diferentes maneiras.

A realização de pesquisas no campo da Educação tem como um dos desafios a captura dessa realidade dinâmica e dos fenômenos que buscam ser estudados (LÜDKE & ANDRÉ 1986). As pesquisas em Educação, particularmente as que se dedicam a estudar a complexidade do cotidiano escolar, têm demonstrado o potencial da pesquisa qualitativa. E, é nessa perspectiva que este estudo se pauta e tem como sujeitos de pesquisa as coordenadoras pedagógicas que atuam na rede escolar SESI-SP.

Nesse sentido, a presente pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como fonte a análise documental e o depoimento dos coordenadores pedagógicos da rede escolar SESI-SP. A partir da análise desses depoimentos, procurei identificar qual o entendimento que o coordenador pedagógico tem sobre alguns aspectos de sua atuação, colocando o foco do olhar na compreensão desse profissional sobre sua atuação como formador de professores em relação à avaliação educacional e, assim, identificar pistas de como a compreensão que o próprio

coordenador tem de sua ação, compõe e interfere a dinâmica da escola e, no caminho a ser percorrido na busca da qualidade educacional almejada.

Isso porque, falar sobre essa qualidade almejada remete-nos à proposição de que, para que essa qualidade se concretize, os atores sociais que atuam na escola necessitam compartilhar objetivos, construir caminhos de melhoria, os quais podem ser trilhados a partir do trabalho com os resultados apresentados pelos processos educacionais, que estão associados aos processos avaliativos presentes no interior da escola e dos quais o coordenador pedagógico é um dos principais responsáveis, quando se trata da formação dos professores nessa temática.

Iniciei a pesquisa, levantando informações junto ao DRH da instituição, para obter o documento do perfil do cargo dos coordenadores pedagógicos e, em seguida, junto aos próprios coordenadores, coletar e analisar dados para tanto, como instrumento de coleta de dados, optei por um questionário e por uma entrevista semiestruturada.

Na sequência, elaborei uma Tabela de especificação dos instrumentos (Apêndice 1) para a coleta de dados, pois necessitava delinear um caminho que organizasse o percurso da pesquisa, a partir do problema a ser estudado, das questões teóricas que ajudariam a elucidá-lo e que facilitassem a elaboração e a definição do conteúdo dos instrumentos avaliativos que seriam utilizados. Desta forma, considerando a opção pela abordagem qualitativa e a subjetividade do pesquisador presente em qualquer tipo de pesquisa, busquei sinalizar, com rigor e clareza, parâmetros e critérios que balizariam a análise que eu realizaria a partir dos dados da tabela, tendo em mente os objetivos da pesquisa. Na tabela, sistematizei e organizei as categorias “eixo, dimensão, especificação e perguntas avaliativas”, as quais contribuíram para que eu identificasse e formulasse os aspectos a serem abordados no questionário e na entrevista.

Os coordenadores pedagógicos que aceitaram responder o questionário e participar da entrevista assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, a pesquisa junto a esses profissionais foi autorizada pelo responsável pela Diretoria de Educação e Cultura da rede escolar SESI-SP, órgão central que gerencia todas as unidades escolares dessa instituição, no Estado de São Paulo. (Apêndices 2 e 3).

Essa pesquisa foi encaminhada a Comitê de Ética, na Plataforma Brasil sob o protocolo CAAE 52508215.5.0000.5482.

2.2. A análise documental

O primeiro procedimento metodológico adotado nesta pesquisa foi a análise documental, por meio do qual levantei os documentos referentes às atribuições do coordenador pedagógico e dos projetos de formação desse profissional, realizados a partir da criação desse cargo, em 2007.

Nessa busca, analisei o documento do DRH da instituição, o qual descreve as atribuições do coordenador pedagógico e a formação e experiência profissional exigida e as atribuições do cargo. (Anexo 1).

A escolha da análise documental se apoiou no que Lüdke e André (1986, p.39) afirmam representar esses documentos, “(...) uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. É importante considerar que a escolha deste procedimento se deve, principalmente, ao que retomam as autoras, pautadas em Caulley (1981 apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.38), que justifica a análise documental pela possibilidade de “(...) identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

A análise documental foi um instrumento importante para o planejamento de outros dois procedimentos metodológicos – o questionário e a entrevista semiestruturada.

Cabe esclarecer que a análise documental não compõe um item específico de análise dessa pesquisa, seus resultados são apresentados de forma integrada às análises dos questionários e do registro dos depoimentos colhidos nas entrevistas das coordenadoras pedagógicas.

2.3 O questionário: a elaboração, os critérios de análise e a caracterização dos sujeitos

No desenho da Tabela de especificação, na qual foi delineado o percurso da pesquisa, defini que o questionário teria como foco identificar qual o entendimento do coordenador pedagógico em relação a suas atribuições na unidade escolar e, para tanto, como base de sua elaboração, parti das atribuições do cargo dos coordenadores pedagógicos na rede escolar da SESI-SP, bem como dos estudos e leituras sobre o papel desse profissional referenciado no item “Coordenador Pedagógico: agente de transformação na avaliação educacional”, desta pesquisa.

O questionário elaborado continha afirmativas referentes a possíveis atribuições dos coordenadores pedagógicos e caberia ao participante da pesquisa identificar com quais concordaria ou não. (Apêndice 4).

Esse questionário foi organizado em dois campos: o primeiro, referente à identificação, em que consta, além dos nomes do profissional e da unidade escolar, a formação acadêmica, o tempo na educação e o tempo no cargo de coordenador pedagógico na rede escolar SESI-SP. O segundo campo foi elaborado com 17 afirmativas concernentes a possíveis atribuições dos coordenadores pedagógicos, que dizem respeito a sua atuação como formador, articulador dos processos pedagógicos e da avaliação educacional na escola.

Algumas afirmativas contêm expressões como: “são prioritárias”, “ameniza conflitos”, “harmonizar” e, em alguns momentos, foram utilizados adjetivos “todo” e “todas”, implicando uma leitura atenta de cada assertiva e do conjunto delas, a fim de que o coordenador pedagógico pudesse analisá-las com base em suas funções e, conseguisse expressar, em seu registro, quais considera prioritárias na sua atuação, no cotidiano da unidade escolar, quais são importantes, mas não prioritárias e, ainda, possibilitasse um olhar para sua atuação na inter-relação de responsabilidades com o diretor de unidade escolar.

Para responder ao questionário, caberia ao coordenador respondente, indicar, para cada afirmativa: (4) concorda plenamente, (3) concorda, (2) discorda ou (1) discorda plenamente, colocando um “x” na coluna do número que melhor representasse sua avaliação diante das afirmativas.

O questionário foi enviado, via correio eletrônico (*e-mail*), para os 270 coordenadores pedagógicos que, na ocasião da pesquisa, atuavam nas 172 escolas da rede escolar SESI-SP. No *e-mail*, foi informado que participar da pesquisa tinha caráter voluntário, não havendo prejuízo de nenhuma ordem, para os que deixassem a qualquer momento de participar.

Após elaborar as afirmativas que constariam no questionário, ele foi aplicado a cinco técnicos que atuavam comigo na Gerência de Avaliação Educacional e à gerente da área. Essa ação teve o intuito de validar o questionário, num modelo de pré-teste, para que eu pudesse identificar afirmativas que fossem capazes de provocar algum equívoco no entendimento dos respondentes, considerando as diretrizes institucionais.

As afirmativas versavam sobre funções que poderiam ou deveriam ser realizadas pelos coordenadores pedagógicos no contexto de uma escola democrática. Indicou-se como

“concordo plenamente” somente as afirmativas que faziam referência direta e essencialmente à atuação/função do coordenador pedagógico.

Cabe ressaltar que, durante a realização do pré-teste, a afirmativa *É papel do coordenador pedagógico propor ações para elevação dos índices e resultados do rendimento escolar dos alunos*, foi objeto de debate entre os respondentes da equipe técnica com quem eu trabalhava, pois houve divergência quanto ao fato de esse papel ser ou não prioritário na função do coordenador pedagógico.

Num primeiro momento, refleti, então, que a elevação dos índices e resultados do rendimento escolar dos alunos é consequência de uma série de variáveis e, principalmente, da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. O coordenador deve acompanhar o trabalho do professor e dos alunos, e propor ações e intervenções, quando necessárias, para a obtenção da melhoria da aprendizagem e não ter, como uma de suas ações prioritárias, foco nos índices e resultados de avaliações externas.

No entanto, frente às diretrizes e orientações da Instituição, que tem priorizado ações com foco na melhoria dos resultados das avaliações externas e diante do fato de que um dos indicadores de qualidade da rede escolar SESI-SP é pautado nos resultados do Saresp, ponderei que, possivelmente, a grande maioria dos coordenadores respondentes indicaria essa função do coordenador pedagógico como prioritária e marcariam no questionário na coluna “concordo plenamente”. Em razão disso, decidi manter a assertiva acima mencionada como função prioritária do coordenador pedagógico.

Esse pré-teste, realizado junto à equipe com que eu atuava, contribuiu para finalizar a identificação das afirmativas que constariam na “matriz de correção” (Apêndice 5), com a indicação (4) concordo plenamente, ou seja, ações que identificamos como prioritárias na atuação do coordenador pedagógico. Essa matriz serviu de base para a análise dos dados da tabulação dos questionários.

A matriz de correção, ou seja, o gabarito para análise dos questionários, continha 17 afirmativas. Dentre as afirmativas, oito foram consideradas como atribuições do coordenador pedagógico, para as quais deveria haver marcação na coluna “concordo plenamente (4)”. São elas:

- É tarefa do coordenador pedagógico assistir o diretor da unidade escolar no planejamento, coordenação e avaliação das atividades escolares.

- O coordenador pedagógico é um dos responsáveis pela melhoria da qualidade da aprendizagem bem como do ensino.
- O coordenador pedagógico deve orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho docente, mantendo os devidos registros.
- É papel do coordenador pedagógico analisar resultados do rendimento escolar dos alunos.
- É papel do coordenador pedagógico propor ações para elevação dos índices e resultados do rendimento escolar dos alunos.
- É função do coordenador pedagógico a realização do processo de formação continuada dos docentes da Unidade Escolar, bem como sua aplicabilidade.
- O coordenador pedagógico é aquele que acompanha o desenvolvimento da proposta pedagógica, analisa e intervém nos planos de trabalho docente e diários de classe.
- Cabe ao coordenador pedagógico orientar e avaliar o material pedagógico solicitado ou preparado pelos docentes, bem como as produções dos estudantes.

Quatro assertivas diziam respeito a atribuições do coordenador pedagógico, mas não somente dele, ou seja, são atribuições dos coordenadores pedagógicos, mas não prioritárias:

- O coordenador pedagógico e mediadores do processo de ensino e aprendizagem.
- Dentre as tarefas do coordenador pedagógico, responder à direção é prioritário para o bom andamento da unidade escolar.
- O coordenador pedagógico é aquele que prioriza em suas atividades o planejamento de suas ações, com foco na articulação de todos os processos internos da unidade escolar.
- Cabe ao coordenador pedagógico, no desenvolvimento de seu trabalho, apoiar o diretor da escola em todas as suas ações.

Cinco afirmativas abordavam funções que, muitas vezes, são entendidas como atribuições dos coordenadores, e, no entanto, extrapolam e desviam o foco do trabalho desse profissional e, de certa forma, ao tentar realizá-las, o coordenador pedagógico acaba por justificar a ideia de que deva responder a todas as demandas presentes na unidade escolar. São elas:

- O coordenador pedagógico é aquele que atua e auxilia o desenvolvimento de todas as atividades escolares.

- Dentre as tarefas do coordenador pedagógico, desenvolver atividades administrativas é prioritário para o bom andamento da unidade escolar.
- O coordenador pedagógico é aquele que ameniza conflito, de forma a harmonizar o trabalho desenvolvido na unidade escolar.
- O atendimento aos familiares dos alunos pelo coordenador pedagógico é prioritário para o bom andamento da unidade escolar.
- Entre as tarefas do coordenador pedagógico, é prioritário o desenvolvimento das intervenções disciplinares para o bom andamento da unidade escolar.

Dos 270 questionários enviados, obtivemos 145 retornos, dos quais dois vieram em branco. Dos 143 coordenadores pedagógicos que enviaram resposta ao questionário, 96% são do sexo feminino e 4% do sexo masculino, correspondendo a cinco coordenadores.

Quanto à formação acadêmica, desses coordenadores pedagógicos, 100% têm formação em Pedagogia, sendo que 75% indicaram que essa é a única graduação realizada. Na tabela 1, a seguir, apresenta-se a distribuição dos coordenadores pedagógicos quanto à formação acadêmica.

TABELA 1 – Formação acadêmica dos coordenadores pedagógicos que responderam ao questionário

Formação Acadêmica	Qtdd	Percentual	Pós-Graduação Mestrado (Qtdd)	Pós-Graduação <i>Lato sensu</i> (Qtdd)
Pedagogia - única graduação	107	75%	4	51
Administração de empresas e Pedagogia	1	1%		
Biologia ou ciências biológicas e Pedagogia	3	2%		
Química e Pedagogia	1	1%		
Matemática e Pedagogia	6	4%		
Educação Artística e Pedagogia	2	1%		2
Educação Física e Pedagogia	5	3%		1
História e Pedagogia	2	1%		
Geografia e Pedagogia	1	1%		1
Letras e Pedagogia	9	6%	1	2
Psicologia e Pedagogia	2	1%	1	1
Serviço Social e Pedagogia	1	1%		1
Não respondeu	3	2%		
Total	143	100%	6	60

Fonte: elaborada pela autora

Dos coordenadores pedagógicos que possuem como única formação superior a Pedagogia, 51 deles informaram que possuem alguma pós-graduação *latu sensu*. A tabela 2, apresenta as pós-graduações informadas pelos coordenadores graduados em Pedagogia.

TABELA 2 – Distribuição dos coordenadores pedagógicos que possuem formação em Pedagogia como única graduação, por tipo de pós-graduação *latu sensu*

Pós-graduação latu sensu	Qtdd	Percentual
Administração escolar	3	6%
Administração pedagógica	1	2%
Biblioteconomia	1	2%
Didática	1	2%
Docência do Ensino Superior	1	2%
Gestão e didática	2	4%
Gestão educacional	2	4%
Informática	1	2%
Libras	1	2%
Neuropsicologia	1	2%
Psicopedagoga	21	47%
Sem especificação	16	31%
Total	51	100%

Fonte: elaborada pela autora

Outro aspecto levantado na identificação dos coordenadores pedagógicos refere-se ao tempo que atuam no campo da educação. A tabela 3 mostra que 52% coordenadores estão na área de educação entre 16 a 25 anos.

TABELA 3 – Distribuição dos coordenadores pedagógicos por tempo que atuam na área da Educação

Tempo na educação	Qtdd	Porcentual
Até 05 anos	1	1%
De 06 a 10 anos	12	8%
De 11 a 15 anos	20	14%
De 16 a 20 anos	40	28%
De 21 a 25 anos	35	24%
De 25 a 30 anos	27	19%
De 31 a 35anos	2	1%
Mais de 35 anos	3	2%
Não respondeu	3	2%
Total	143	100%

Fonte: elaborada pela autora

Quanto ao tempo em que atuam como coordenador pedagógico na rede escolar SESI-SP, os dados obtidos estão na tabela 4.

TABELA 4 – Distribuição dos coordenadores pedagógicos por tempo que atuam no cargo na rede escolar SESI-SP

Tempo como CP no SESI-SP	Qtdd	Porcentual
Até 11 meses	12	8%
01 ano	14	10%
02 anos	14	10%
03 anos	12	8%
04 anos	9	6%
05 anos	10	7%
06 anos	22	15%
07 anos	8	6%
08 anos	39	27%
Não respondeu	3	2%
Total	143	100%

Fonte: elaborada pela autora

Dos 39 coordenadores pedagógicos que indicaram estar há oito anos no cargo, ou seja, desde que ele foi criado, 07 informaram que já trabalhavam como assistentes de coordenação nas unidades escolares, cargo que foi extinto com o surgimento do cargo do coordenador

pedagógico. Esclareço que esse item não foi objeto de investigação, portanto, pode haver outros profissionais na mesma situação.

2.4 A entrevista: a elaboração do roteiro e o perfil dos coordenadores pedagógicos

Partindo do delineamento organizado na Tabela de especificação, defini a utilização da entrevista semiestruturada que possibilitou ao coordenador pedagógico entrevistado relatar com maior aprofundamento aspectos de seu saber fazer na unidade escolar.

No que se refere à entrevista semiestruturada, Lüdke & André (1986, p. 46) justificam que “uma das grandes vantagens deste instrumento é que se estabelece uma interação entre pesquisador e pesquisado”. As contribuições dessas autoras ajudou-me a optar por este procedimento, o qual possibilita que outros questionamentos possam ser realizados, a partir da resposta do entrevistado às perguntas principais, previamente elaboradas com base no tema da pesquisa. Nesse sentido, favorece um aprofundamento e uma recolha de informações mais abrangentes e com maior clareza.

A escolha dos coordenadores pedagógicos que participariam da entrevista foi realizada a partir da tabulação dos 143 questionários com base na matriz de correção, identificando a presença ou não dos aspectos mencionados acima. A partir da tabulação e análise dos questionários, foram selecionadas três coordenadoras pedagógicas para serem entrevistadas com as quais realizei entrevistas semiestruturadas. Para a entrevista, a intenção era selecionar coordenadores pedagógicos cujas respostas correspondessem ao máximo à matriz de correção, isto é, em outras palavras, coordenadores que expressassem ter clareza de suas atribuições nas unidades escolares, na perspectiva apresentada nesta pesquisa.

Para isso, selecionei aqueles em que houve correspondência nas respostas na coluna “concordo plenamente (4)”. Nessa situação, encontrei 77 questionários, ou seja, 50% dos respondentes. Considerando o grande número de respondentes que atendiam a esse critério, busquei, dentre eles, os que indicaram na coluna “concorda (3)” as mesmas assertivas que constavam no gabarito expresso na ‘matriz de correção’. Havia três coordenadores pedagógicos, contudo, dois deles atuavam numa mesma escola, o que possivelmente os levou a discutir conjuntamente as afirmativas, antes de respondê-las no questionário.

Para selecionar o outro sujeito para a entrevista, voltei a consultar os respondentes que atendiam ao primeiro critério, ou seja, 50% dos sujeitos. Estabeleci novo critério de análise a partir desse grupo, identificando quais respondentes apresentaram maior concordância com a “matriz de correção” e, então, selecionei o terceiro coordenador para participar da entrevista. As coordenadoras que participaram da entrevista são identificadas com nomes fictícios. O quadro 1, apresenta a identificação dos coordenadores selecionados para a entrevista.

QUADRO 1 – Perfil dos coordenadores pedagógicos selecionados para entrevista

Coordenador Pedagógico	Sexo	Formação Acadêmica	Tempo na educação	Tempo no cargo	Segmentos de atuação
CP Marta	F	Letras e Pedagogia	20 anos	1 ano	Ens. Fund. I e II Ens. Médio
CP Bianca	F	Pedagogia e Pós-graduação	19 anos	2 anos	Ens. Fund. I e II Ens. Médio
CP Giovana	F	Educação Física e Pedagogia	19 anos	4 anos e 8 meses	Ens. Fund. I e II Ens. Médio

Fonte: elaborada pela autora

A entrevista semiestruturada (Apêndice 6) foi organizada por meio de um roteiro que teve por base a tabela de especificação dos instrumentos, continha questões sobre o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar, focalizando, de maneira mais específica, o papel formativo desse profissional, principalmente no âmbito de sua ação formativa no contexto da avaliação educacional.

O roteiro de entrevista foi estruturado em quatro eixos, que se tornaram as categorias da análise: a compreensão que o coordenador tem do seu papel na escola; a compreensão que o coordenador tem do acompanhamento formativo que realiza junto ao professor; a compreensão que o coordenador tem de sua ação formativa no processo da avaliação educacional; e a compreensão que o coordenador tem de seu papel enquanto avaliador, no desenvolvimento do seu trabalho.

No último eixo da entrevista, apresentei aos coordenadores pedagógicos as atribuições que constam no DRH, referentes ao perfil do cargo que exercem na rede escolar SESI-SP. Neste documento constam sete atribuições que referendam a avaliação.

Foi proposto aos coordenadores pedagógicos que, com base nessas atribuições, classificassem de 1 a 7, em uma coluna e por ordem de frequência (sendo 1 a de maior importância e 7 a de menor importância), o que mais acontece em seu dia a dia e, em outra coluna, o que eles consideravam como prioritário, mesmo que não acontecesse sempre. Essa abordagem teve a intenção de identificar como essas ações se manifestam no cotidiano do trabalho do coordenador pedagógico. As entrevistas foram realizadas no próprio local de trabalho das coordenadoras pedagógicas e tiveram a duração de aproximadamente uma hora.

2.5 O *locus* da pesquisa

No período em que foi realizada a pesquisa, final de 2014 e primeiro semestre de 2015, o SESI-SP possuía uma rede escolar presente em 112 municípios do estado de São Paulo, com 172 escolas de Ensino Fundamental (77 escolas de período parcial e 95 de período integral), sendo que 60% delas contavam também com o Ensino Médio e uma unidade de Educação Infantil – CEI, localizada no município de São Paulo. A rede atendia mais de 90.000 alunos e contava com 173 Diretores de unidade escolar, 270 Coordenadores Pedagógicos, 4.774 professores. O ingresso na rede escolar era por processo seletivo, com exceção do 1º ano do Ensino Fundamental, em que era realizado sorteio público. O perfil socioeconômico dos alunos da rede concentra-se nas classes C e D.

As três unidades escolares, que foram *locus* das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, oferecem de Ensino Fundamental e Médio, sendo que duas delas também atendem a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, duas têm período integral e uma parcial. O perfil das unidades escolares é apresentado no quadro 2.

QUADRO 2 – Perfil das unidades escolares

Unidade Escola em que atua a CP	Localização da unidade escolar	Modalidades de atendimento	Período	Qtdd de Coordenadores Pedagógicos
CP Marta	Interior	Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	Parcial	Um
CP Bianca	Interior	Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	Integral	Dois
CP Giovana	Grande São Paulo	Ensino Fundamental, Ensino Médio	Parcial	Dois

Fonte: elaborada pela autora

2.5.1 A criação do cargo de Coordenador Pedagógico no SESI-SP

O cargo de coordenador pedagógico foi criado em 2007. Anterior à criação desse cargo, as unidades escolares do SESI com mais de 600 matrículas contavam, em seu quadro de pessoal, com o assistente de coordenação. A coordenação era, então, a denominação dada ao diretor de escola, que respondia pela unidade. Na ausência do responsável, esse era um cargo de cunho administrativo e pedagógico.

Com a criação do cargo de coordenador pedagógico, em 2007, os assistentes de coordenação foram convidados a assumirem a função de coordenador pedagógico e o cargo de assistente foi extinto. Na época, ficou estabelecido que a rede escolar SESI-SP contaria com um ou dois coordenadores pedagógicos, dependendo das modalidades de ensino que eram ministrados e do tamanho da unidade escolar.

Para estruturação e formação dos profissionais que assumiriam esse novo cargo nas unidades escolares, no mesmo ano, foi constituído um grupo de técnicos para elaborar um projeto formativo que abarcou a formação inicial dos ingressantes no cargo e uma proposta de formação continuada. O objetivo desse projeto era delinear as funções que exerceriam o coordenador pedagógico, a partir das atribuições presentes no perfil desse cargo (DRH); discutir as demandas da unidade escolar referentes às questões didático-pedagógicas; e estruturar um projeto de formação continuada que possibilitasse a consolidação desse novo cargo e sua identidade na instituição.

No decorrer dos dois anos subsequentes, gradativamente todas as unidades educacionais da rede SESI-SP contavam com o coordenador pedagógico em seu quadro de pessoal. Esses profissionais eram selecionados a partir de concurso interno, com a promoção de professores ao cargo de coordenador, e de concurso externo, com a contratação de pessoal que não compunha o quadro de profissionais da rede. Nos anos de 2007 e 2010 foram realizadas ações formativas desses coordenadores pedagógicos, sendo que a discussão sobre a atribuição do coordenador voltada para a formação de professores teve início nesse período.

Uma nova reestruturação foi realizada na instituição, em junho de 2010, a partir da qual as unidades escolares do Estado de São Paulo foram divididas em 13 Supervisões Estratégicas de Atendimento (SEAs). Entre as mudanças propostas, foi indicado que a formação do coordenador pedagógico fosse descentralizada, passando a ser função do Supervisor Técnico Educacional, lotado nas SEAs, os quais teriam de atender às diretrizes de formação da rede escolar.

Nessa mesma reestruturação, foi criada, na Divisão de Educação do SESI-SP, a Gerência de Avaliação Educacional, onde atuei como supervisora, com o objetivo de planejar organizar e implantar o trabalho de avaliação educacional na rede e realizar a formação da equipe para atuar nessa área. No período da existência dessa gerência, os processos e os projetos avaliativos desenvolvidos foram realizados por meio da formação continuada dos educadores, com a perspectiva de se estabelecer um processo no qual pudessem interagir e reconstruir práticas e ideias a respeito da Avaliação Educacional.

III - OS CAMINHOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

O presente estudo ocorreu por meio de entrevista com três coordenadoras pedagógicas selecionadas a partir da tabulação e da análise de 145 questionários, enviados no primeiro semestre de 2015 aos coordenadores que atuavam na rede escolar SESI-SP, onde eu fui supervisora técnica de educação e, em diferentes momentos, atuei como formadora da equipe de gestão da unidade escolar.

Nos últimos anos, atuando na área de avaliação educacional, responsável pela supervisão da avaliação da aprendizagem e de programas e projetos, desenvolvi um projeto que visava refletir sobre teorias e práticas avaliativas, realizado por meio de um processo formativo junto aos coordenadores pedagógicos e professores da rede escolar SESI-SP.

Essa informação é relevante, pois, nos depoimentos das coordenadoras pedagógicas, há menção, de diferentes maneiras, à formação em avaliação educacional. Há, por exemplo, a referência tanto a um curso de gestão do qual participaram, como também alusão a momentos de formação e a documentos pelos quais eu e minha equipe técnica fomos responsáveis. Assim, durante as entrevistas, apareceram informações como “(...) toda a formação que recebi aqui no SESI fez grande diferença” (CP Marta) e “(...) fizemos reunião pedagógica sobre os critérios de avaliação (documento que havia chegado da equipe de avaliação da sede) e aí foi trabalhado com todos os professores, foi excelente”. (CP Bianca).

Havia, portanto, entre mim, a entrevistadora, e os respondentes desta pesquisa uma aproximação, haja vista que muitas das informações e orientações obtidas pelos coordenadores sobre avaliação educacional eram encaminhadas às unidades escolares pela equipe técnica, com a qual eu atuava como supervisora. Essa circunstância gerou certa ansiedade por parte das coordenadoras pedagógicas que participariam da entrevista, em especial, por desconhecerem, até o momento da entrevista, os critérios que foram utilizados para serem selecionadas. Apesar de terem ciência de que o questionário utilizado para essa seleção versava sobre as atribuições do coordenador pedagógico, não tinham clareza se o critério para a escolha dos sujeitos da entrevista era a convergência ou o distanciamento das ações que corresponderiam a um bom desempenho da função do coordenador pedagógico.

Esclarecidos os critérios de seleção e estabelecendo-se a legitimidade do processo, iniciamos propriamente as entrevistas, que transcorreram em um ambiente tranquilo, o que proporcionou que a conversa fluísse, quebrando possíveis barreiras e receios por parte dos coordenadores pedagógicos.

Vale ressaltar que, no que se refere ao trabalho formativo desempenhado como coordenador pedagógico, considero importante identificar a compreensão que esse profissional tem sobre sua prática de formador em relação à avaliação educacional e saber como ele entende as relações com seu próprio trabalho, com as orientações que realiza e com a instituição em que está inserido. Isso porque acredito que dar voz aos coordenadores pedagógicos e possibilitar que se identifiquem com questões referentes à sua prática traz uma perspectiva interessante de estudo, que pode contribuir para se compreender e interpretar questões presentes no cotidiano escolar e que impactam no processo educativo.

Esclareço, ainda, que conhecendo a instituição em que ocorre essa pesquisa, e as pessoas que nela trabalham, estou me atendo, o máximo possível, a conservar minha distância de pesquisador; minha atenção está no discurso proferido pelas coordenadoras entrevistadas, o qual, muitas vezes, é o discurso da instituição, isto é, um discurso do esperado, as vezes até idealizado, e não necessariamente, um discurso da ação realizada.

O material obtido a partir da coleta de documentos, nos questionários, nas entrevistas semiestruturadas compõe o corpo dessa análise que passo a apresentar. Cabe informar também que, após a análise dos questionários, e, no transcorrer das entrevistas, fui desenhando, junto aos coordenadores pedagógicos, o que eles consideravam ser a função deles na escola. Destacaram a função de formação de professores como uma ação prioritária.

Nas entrevistas, abordei também a avaliação educacional, como ela ocorre na escola e como o coordenador pedagógico se insere nesse trabalho. Dei ainda o foco no que o próprio coordenador evidenciou como sua principal função e tentei recolher dados sobre como ocorre essa formação no contexto da avaliação educacional pelo coordenador pedagógico e como a visão deles do ato de avaliar está presente no seu saber fazer. Traduzi todas essas ações nas diferentes categorias que compõem esta análise:

- O coordenador e sua função na escola.
- O coordenador e o acompanhamento formativo que realiza junto ao professor.
- O coordenador e a ação formativa que realiza o processo da avaliação educacional.
- O coordenador e a função de avaliador que desenvolve em seu trabalho.

Destaco, ainda, que, na categoria “O coordenador e sua função na escola”, incluí a análise dos questionários aplicados junto aos coordenadores pedagógicos, considerando que esses questionários eram constituídos por afirmativas que versavam sobre possíveis atribuições do coordenador pedagógico e, ao respondê-los, esses profissionais revelam como entende a função que exerce na escola. Ao analisar as demais categorias, foi possível realizar algumas correlações com o que os coordenadores apontaram em suas respostas ao questionário.

3.1 O coordenador pedagógico e a sua função na escola

Para a análise dessa categoria, tomei como ponto de partida os questionários que oferecem uma visão geral dos coordenadores da rede escolar, a partir de uma “matriz de correção”, com um gabarito previamente elaborado por mim, e as entrevistas realizadas com três coordenadoras pedagógicas que compunham o grupo de professores que responderam aos questionários e que apresentam uma visão mais aprofundada da função do coordenador na escola.

As respostas dos questionários, a partir das afirmativas encaminhadas, que versavam sobre atribuições condizentes ou não, com o bom desempenho dos coordenadores pedagógicos, a partir de sua própria avaliação de suas funções, foram compiladas na tabela 5, a qual demonstra, para cada afirmativa, a distribuição do percentual de respondentes nas respectivas opções apresentadas.

TABELA 5 – Porcentagem de respondentes nas respectivas opções do questionário realizado com coordenadores pedagógicos da rede escolar SESI-SP

Afirmativas (%)	4 Concordo plenamente	3 Concordo	2 Discordo	1 Discordo plenamente	TOTAL
É tarefa do coordenador pedagógico assistir o diretor da unidade escolar no planejamento, coordenação e avaliação das atividades escolares.	82,27%	17,02%	0,71%	0,00%	100,00%
O coordenador pedagógico é aquele que atua e auxilia o desenvolvimento de todas as atividades escolares.	23,24%	47,89%	26,06%	2,82%	100,00%
O coordenador pedagógico é mediadores do processo de ensino e aprendizagem.	78,87%	14,08%	6,34%	0,70%	100,00%
O coordenador pedagógico é um dos responsáveis pela melhoria da qualidade da aprendizagem bem como do ensino.	90,14%	9,86%	0,00%	0,00%	100,00%
Dentre as tarefas do coordenador pedagógico, desenvolver atividades administrativas é prioritário para o bom andamento da unidade escolar.	0,70%	10,56%	46,48%	42,25%	100,00%
O coordenador pedagógico deve orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho docente, mantendo os devidos registros.	97,89%	2,11%	0,00%	0,00%	100,00%
O coordenador pedagógico é aquele que ameniza conflito, de forma a harmonizar o trabalho desenvolvido na unidade escolar.	31,21%	53,90%	14,18%	0,71%	100,00%
O atendimento aos familiares dos alunos pelo coordenador pedagógico é prioritário para o bom andamento da unidade escolar.	25,35%	55,63%	18,31%	0,70%	100,00%
Entre as tarefas do coordenador pedagógico, é prioritário o desenvolvimento das intervenções disciplinares para o bom andamento da unidade escolar.	4,80%	35,20%	47,20%	12,80%	100,00%
É papel de o coordenador pedagógico analisar resultados do rendimento escolar dos alunos.	92,25%	7,75%	0,00%	0,00%	100,00%
Dentre as tarefas do coordenador pedagógico, responder à direção é prioritário para o bom andamento da unidade escolar.	47,24%	34,65%	16,54%	1,57%	100,00%
É papel do coordenador pedagógico propor ações para elevação dos índices e resultados do rendimento escolar dos alunos.	85,82%	12,77%	1,42%	0,00%	100,00%
É função do coordenador pedagógico a realização do processo de formação continuada dos docentes da Unidade Escolar, bem como sua aplicabilidade.	95,71%	3,57%	0,71%	0,00%	100,00%
O coordenador pedagógico é aquele que prioriza em suas atividades o planejamento de suas ações, com foco na articulação de todos os processos internos da unidade escolar.	29,32%	54,89%	15,04%	0,75%	100,00%
O coordenador pedagógico é aquele que acompanha o desenvolvimento da proposta pedagógica, analisa e intervém nos planos de trabalho docente e diários de classe.	97,16%	2,84%	0,00%	0,00%	100,00%
Cabe ao coordenador pedagógico orientar e avaliar o material pedagógico solicitado ou preparado pelos docentes, bem como as produções dos estudantes.	90,07%	9,22%	0,71%	0,00%	100,00%
Cabe ao coordenador pedagógico no desenvolvimento de seu trabalho apoiar o diretor da escola em todas as suas ações.	45,11%	45,86%	9,02%	0,00%	100,00%

Fonte: elaborado pela autora

A tabulação dos dados e a elaboração dessa tabela propiciaram uma visão geral das respostas, favorecendo diferentes análises, que poderão se desdobrar em outras investigações e estudos. No entanto, não são objeto direto desta pesquisa.

Para melhor compreensão da análise que farei a seguir, convém retomar a “matriz de correção” (Apêndice 5). Nessa matriz, para cada afirmativa, apresenta um gabarito e um campo “Observações”, contendo um esclarecimento, que consiste na justificativa sobre as funções prioritárias a serem desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, por mim estabelecidas e com base nos estudos. Para melhor visualização dos aspectos que serão abordados, na tabela 5, destaquei as casas que coincidem com o gabarito que apresento na matriz de correção.

Dentre os aspectos que mereceriam maior exploração, mesmo não sendo objeto dessa pesquisa, destaco, primeiramente, a porcentagem de quase 86% de concordância plena para a afirmativa que foi objeto de reflexão no pré-teste: É papel do coordenador pedagógico propor ações para elevação dos índices e resultados do rendimento escolar dos alunos, revelando o quanto esse papel está arraigado na política institucional, fazendo com que o coordenador pedagógico sinta necessidade de elevar, em sua unidade escolar, os índices e resultados, especialmente, das avaliações externas. Cabe salientar que essa ação se torna importante, quando se busca por identificar e valorizar a aprendizagem dos estudantes, e não, a valorização da elevação dos índices como indicador de sucesso e o incentivo à competição.

Merece, também, análise o fato de os coordenadores pedagógicos enxergarem-se como responsáveis por todas as frentes da dinâmica escolar, respondendo, assim, às questões pedagógicas, administrativas, de relacionamento interpessoal, de atendimento aos familiares, além de serem os responsáveis por amenizar conflitos e harmonizar os trabalhos. Entendimento esse que transparece quando se expõem os percentuais obtidos nas alternativas “concordo plenamente” e “concordo”, para as afirmativas que transcrevo a seguir, nas quais, a partir das observações da “matriz de correção”, faço algumas considerações.

- O coordenador pedagógico é aquele que atua e auxilia o desenvolvimento de todas as atividades escolares – 71% de concordância e concordância plena. Esse percentual pode indicar que o coordenador ainda se vê atuando em todas as atividades escolares, considerando ser essa uma das formas de atuar desse profissional. Pode ainda sugerir que ele, o coordenador pedagógico, não tem clareza de que, na estrutura e dinâmica escolar, deve haver uma divisão objetiva e transparente de atribuições e funções, em especial, as do diretor da unidade escolar e as do coordenador pedagógico.

- Os coordenadores pedagógicos são mediadores do processo de ensino e aprendizagem – quase 79% dos coordenadores indicaram “concordo plenamente” com essa afirmativa, o que pode levar a uma reflexão sobre como o coordenador pedagógico entende sua atuação no processo ensino e aprendizagem. O coordenador pedagógico não é mediador direto do processo de ensino e aprendizagem, mas da relação do professor com esse processo, realizando também, em alguns momentos, a mediação junto aos estudantes. Há, pois, nas funções do CP, uma ação de mediador das questões presentes no processo ensino e aprendizagem (PLACCO 2006) - não como árbitro entre pessoas, grupos, etc., mas, favorecendo com que os integrantes desse processo reflitam sobre o ocorrido e construam suas ações e decisões, quer seja no âmbito das relações interpessoais, quer seja no das questões didático-pedagógicas, atuando como incentivador de mudanças da prática dos professores, o que leva a transformar também sua própria prática.
- O coordenador pedagógico é aquele que ameniza conflito, de forma a harmonizar o trabalho desenvolvido na unidade escolar - 85% de concordância e concordância plena. Esse dado anuncia o entendimento de que o CP atua para que os conflitos não se manifestem. O que leva a um equívoco, e gera uma frágil sensação de harmonia. De todo, o coordenador deve lidar com possíveis conflitos que surjam na dinâmica do trabalho docente e discente e buscar entender o contexto em que esses ocorreram, explicitar as variáveis que envolvem as divergências, buscar alternativas e negociar com os envolvidos um encaminhamento plausível e consensual, sempre que possível. O coordenador, ao identificar e lidar com opiniões discordantes, que podem gerar conflitos, pode propiciar que haja um conhecimento do grupo de professores e uma ampliação da reflexão sobre o tema ou fato em pauta, abrindo-se novas perspectivas e favorecendo a construção de um caminho que possa ser transformador e inovador para todos na unidade escolar.
- O atendimento aos familiares dos alunos pelo coordenador pedagógico é prioritário para o bom andamento da unidade escolar - 81% de concordância e concordância plena. O percentual apresentado nessa afirmativa sugere que está a cargo do coordenador, prioritariamente, o trabalho de atendimento às famílias dos alunos. O coordenador atua junto às famílias, mas essa não é uma função prioritária, desse profissional; é uma função também do diretor da escola e, em alguns momentos, dos professores, sendo mediada pelo coordenador.

Outras duas assertivas, que se referem à inter-relação da atuação do coordenador pedagógico com aspectos administrativos e com a direção da escola, obtiveram um percentual de “concordo plenamente” maior ou similar ao indicado no gabarito da ‘matriz de correção’, ou seja afirmativas nas quais um número significativo de coordenadores possuem uma compreensão de que sua atuação divergente do que proponho nesta pesquisa. São elas:

- Dentre as tarefas do coordenador, responder à direção é prioritário para o bom andamento da unidade escolar - 47,24 %.
- Cabe ao coordenador pedagógico, no desenvolvimento de seu trabalho, apoiar o diretor da escola em todas as suas ações - 45,11%.

Esses resultados podem indicar um processo no qual prevalece, na relação entre os atores escolares, a estrutura hierárquica da instituição, o que pode ser creditado ao fato de o cargo de coordenador pedagógico da rede escolar SESI-SP ter sido criado, na unidade escolar, com a extinção do de assistente de direção, que era um cargo de cunho administrativo, cujas ações consistia em substituir o diretor em sua ausência, bem como apoiá-lo em todas as suas decisões. Assim, o exercício profissional do coordenador pode estar vinculado à cultura institucional, calcada na hierarquia e no fato de seu cargo ser recente na instituição, não se consolidando ali, ainda, uma identidade profissional. Nesse contexto, cabe ressaltar a necessidade de se construir uma relação entre o coordenador e o diretor da unidade escolar, alicerçada na complementariedade de funções e na articulação de esforços para o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

O coordenador pedagógico, dentro de uma unidade escolar, tem seu papel discutido em diferentes estudos. Adotei, nesse trabalho, a concepção de Almeida e Placco (2006, p.6), que apontam o coordenador pedagógico como um profissional articulador/mediador, que atua como formador de professores e transformador do contexto escolar, lugar que reflete uma cultura própria, que possibilita compreender sua dinâmica, mas que também pode ser discutida e avaliada pelas pessoas que nela convivem e trabalham. (LIBÂNEO, 2001, pp. 81-82). Nesse sentido, é importante que os profissionais que atuam na escola e, no caso específico dessa pesquisa, o coordenador pedagógico, possa refletir sobre o como compreendem, para si mesmos, a função que desempenham na escola.

Para compreender esse eixo, de como o coordenador pedagógico percebe a sua função na escola, propus, na entrevista, que as coordenadoras pedagógicas falassem um pouco como

entendem hoje o trabalho do coordenador pedagógico, na escolada rede escolar SESI-SP, e como essa atuação afeta a dinâmica da escola. Houve uma ênfase de que a principal atuação do coordenador é a formação dos professores.

Evidenciei nos depoimentos que ainda está presente a imagem de que o coordenador pedagógico é o profissional que deve responder a diferentes e inesgotáveis demandas do contexto escolar, o que confirma os achados do questionário realizado junto às coordenadoras da rede. Uma das entrevistadas utiliza o advérbio “infelizmente”, o que pode sugerir que lamenta que ainda seja assim. Nas outras duas colocações, o papel do coordenador pedagógico somente foi (re)significado a partir do momento que as profissionais assumiram o cargo de coordenadoras pedagógicas e passaram a realizar estudos e participar de formações continuadas e da própria organização e dinâmica da unidade escolar em que atuam. Seguem alguns depoimentos a esse respeito:

O coordenador pedagógico, infelizmente, ele ainda faz muita coisa que não é da área dele. Ele acaba tendo que atuar em muitos momentos diferentes, mas a nossa prioridade é a formação do professor, acompanhamento pedagógico desse professor e, também, em um segundo plano, estar observando as crianças, auxiliando esse professor para que ele possa atuar com essas crianças. **(CP Giovana)**.

O trabalho do coordenador pedagógico ficou mais claro para mim, depois de ser coordenadora pedagógica. Mesmo tendo a função bem próxima de mim; minha ex-coordenadora foi uma escola para mim. Mas o que digo é a nossa consciência enquanto formador, isso é o nosso compromisso e o nosso maior desafio. Como com os alunos, cada um (dos professores) tem um conhecimento. [...] Então esse é o grande desafio que é formar. O nosso principal papel é formar, mas, e isso eu vim a saber, com muito mais leitura, e conceito, depois que eu me tornei coordenadora, por que eu sempre acreditei na atuação junto à família. É também, mas, não perder o foco, que é formar professores. **(CP Bianca)**.

Aqui no SESI, agora está bem definido. Mas, até então, não era muito. Até pouco tempo atrás, para mim, não era muito bem definido. A gente era meio que ‘pau para toda obra’. Onde fosse necessário, iria. Então, assim... essas respostas que eu dei, isso tudo é depois do trabalho de minha supervisora, que a gente está trabalhando muito mais com foco no processo formativo do professor. Então, essa visão que o coordenador tem que atuar como formador de professor, isso para mim é recente. Quando eu prestei coordenação, eu não tinha essa ideia. Quando eu prestei coordenação, eu achei que eu teria que estar disposta para preparar uma atividade para professor, que eu teria que atender uma aluna, que eu teria que ser assistente do diretor, que eu teria que ser tudo... Tudo na escola. **(CP Marta)**.

Cabe destacar que esses profissionais afirmaram que, apesar de terem um coordenador pedagógico próximo de sua ação, enquanto eram professoras, não tinham clareza de que a função principal desse profissional era colaborar em sua formação em serviço, aspecto reforçado pela fala da CP Marta, a qual considerava que a coordenadora pedagógica “teria que estar disposta” para realizar inúmeras funções, “que teria que ser tudo. Tudo na escola”.

Esses depoimentos e compreensões sobre o papel do coordenador pedagógico convergem com os estudos de Placco (2011, p. 21), que mostram que “a identidade profissional se constrói nas relações de trabalho”.

A CP Marta, após assumir o cargo de coordenadora, afirma que a responsabilidade do coordenador é com a aprendizagem do estudante e, para tanto, tem que saber quais são as necessidades do aluno, para poder atuar na formação do professor, conforme descrito em seu depoimento:

Ele (o coordenador) tem que se sentir muito responsável pela aprendizagem dos alunos e pela melhoria da qualidade do ensino na escola. A partir do momento que o coordenador se sente responsável por isso, o que ele vai ver? Ele vai ter um olhar assim: o que esse aluno precisa? Quem vai suprir é o professor? Esse professor tem condição de oferecer tudo que esse aluno precisa? Ai, se esse professor não tem condição de oferecer tudo que esse aluno precisa, então vou ter que trabalhar com o professor isso, porque não pode faltar isso para o aluno. **(CP Marta)**.

Saber identificar qual o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar é importante, como também poder traduzir como essas atribuições afetam a dinâmica escolar, ou seja, como os coordenadores pedagógicos entendem que sua ação influencia seu grupo de professores e, conseqüentemente, a dinâmica da escola, e, assim, demonstrar aspectos da compreensão que esse profissional tem de seu saber fazer.

As respostas das coordenadoras trouxeram expressões como “o coordenador é a alma da escola” ou, quando questionadas sobre como o trabalho afeta a escola, respostas como “totalmente, tanto de unir quanto separar”, que indicam a importância que atribuem a sua atuação na escola.

Eu não sei, ‘vou puxar a sardinha’ para o meu lado, mas eu acho que o trabalho da coordenação é alma da escola, por que o que acontece, vem uma série de demandas ou por conta da casa em si ou por conta de uma legislação que está acima de tudo, são projetos, são mil coisas, vem demandas da própria direção da escola, o que cabe ao coordenador, eu sempre digo que cabe a gente o quê? Fazer com que os professores absorvam tudo que tem que ser feito da melhor forma possível, então nós temos que ter um jogo de cintura de fazê-los compreender as necessidades e fazê-los trabalhar com isso da melhor forma possível, alegre e feliz, [...] então nós temos que ter todo um tato, um jeito de lidar, com todos os professores, com os próprios alunos. **(CP Giovana)**.

A CP Giovana indica que cabe conhecer o seu grupo de professores, bem como cada professor e as demandas de trabalho, para que possa atuar junto ao docente, e, dessa forma, compreender e desenvolver atividades e projetos de forma prazerosa.

Esse olhar é ampliado na colocação da CP Bianca, para quem a atuação do coordenador pode tanto “unir” quanto “separar” a equipe de professores. Ela enfatiza que compartilhar os

objetivos do trabalho com o professor, clarificar o que se espera dele, refletir sobre como pode haver parceria entre coordenador e professor, são elementos essenciais para o trabalho do coordenador pedagógico. Identifica ainda a importância da individualidade do professor, ao mesmo tempo em que força a necessidade do trabalho coletivo que caminhe para um mesmo propósito. O entendimento de que o trabalho de um professor pode contribuir para o outro também está presente na fala da CP Marta, que entende que a ação do coordenador pedagógico deve contribuir para o aprimoramento da prática do professor, e para propiciar o compartilhamento e socialização de boas práticas docentes.

Totalmente, tanto de unir, quanto de separar, eu acredito que o coordenador mobiliza algumas coisas. Dizem que a escola é a cara da gestão, do diretor, mas, é a nossa cara, a gente que compõe o comprometimento, o que se espera, eu acredito que isso tem que ficar claro para eles (professores). O que eu espero de vocês, onde podemos atuar juntos? Por que é um desafio, por que cada um pensa de uma forma, mas, unir esse grupo no mesmo propósito, apesar de cada um ter a sua individualidade no trabalho, mas, a gente tem que querer uma mesma direção, para não nos perdermos nesse processo, e é muito difícil, não é fácil. **(CP Bianca)**.

Afeta no sentido de nortear a prática do professor, porque... Pensa bem! Você percebe que aquele aluno não está se desenvolvendo.... Vamos supor que seja na alfabetização, que seja na competência leitora ou a de produção textual. É o trabalho do professor. Ai eu vou lá verificar o trabalho do professor, acompanhar a prática docente, vou ver e tal. Eu tenho que ter esse olhar. Não é que eu saiba tudo, mas às vezes eu vou até com a outra professora mais experiente ver como ela trabalha em tal coisa para eu poder dar subsidio. Eu já fiz isso aqui... Eu nem considero que seja falta de ética: "*Me explica como você está fazendo tal trabalho*". Elas me contam. E, com base no que ela (a professora) me relatou, eu volto para poder apoiar a outra. Eu faço isso aqui bastante na alfabetização. **(CP Marta)**.

Destaco, desse excerto, o que me pareceu uma preocupação dessa coordenadora pedagógica, ao propor o trabalho de utilizar a experiência prática de um determinado professor como exemplo para outros, quando ela expressa-se: "eu nem considero que seja falta de ética" solicitar que o professor lhe explique como realiza o trabalho, e compartilhar com o outro. A forma como essa coordenadora se manifestou alertou-me que esse é um aspecto que necessita reflexão, planejamento e diálogo, junto a todos os envolvidos, sobre como trazer para discussão e reflexão experiências da prática docente, de modo a enriquecê-las.

Essas colocações sobre como o trabalho do coordenador pedagógico afeta a dinâmica escolar reforçam o papel da comunicação e integração entre todos os envolvidos na comunidade escolar (PLACCO, 2003, p. 52), orquestrada pelo coordenador pedagógico, bem como propiciam o desenvolvimento dos professores para que participem e contribuam nas discussões e tomadas de decisão sobre os processos escolares.

Esses relatos dão ênfase, ainda, a importância de um trabalho coletivo, da troca de experiência e de vivências, que gera um saber constituído da própria ação. Gouveia (2013)

reforça a atuação do coordenador pedagógico para que se desenvolva o que denomina de rede colaborativa e indica que, para que essa rede se constitua, há necessidade de, entre outros fundamentos: um espaço real de interlocução, o estabelecimento de parceria com o professor e uma relação de confiança, possibilitando a expressão do grupo e seu crescimento intelectual.

Nos depoimentos das coordenadoras entrevistadas, revela-se um discurso sobre a importância de sua atuação na escola, credenciando que são profissionais cuja função é essencial para o desenvolvimento da qualidade da unidade escolar. Reforçam a ideia de que estão construindo sua identidade profissional no seu fazer cotidiano, aprender fazer, fazendo e que, para isso, é necessário estudos, apoio institucional e pesquisa.

Nota-se que em seu fazer, as coordenadoras pedagógicas mantêm o contato direto com os professores, principalmente diante da função de atuar como formador destes, e, nesse aspecto, a atuação e as intervenções podem mobilizar ou desestabilizar o grupo de professores, corroborando com a necessidade de um trabalho de parceria entre coordenador pedagógico e professores. (PLACCO, 2008, p.95).

Evidencio, nessa análise, a necessidade de uma escuta cuidadosa desse discurso referente à importância da atuação do coordenador pedagógico voltada para a formação dos professores. Apesar de ser essa sua essencial função, há também, nesse discurso, em alguns momentos, contradições expressas nas colocações sobre demandas da escola, que podem, por vezes, mudar o curso do que é prioritário na atuação do coordenador. Como por exemplo na fala da CP Giovana que indica “a demanda da escola é complicada (...) são mil coisas”.

Um dos aspectos que pode favorecer para que esse discurso se torne a prática do coordenador pedagógico é o estabelecimento de uma política institucional que crie efetivamente condições para implementação de um programa de formação de coordenadores, de modo a possibilitar, cada vez mais, a clareza da função desse profissional, ou seja, um profissional que atua na implementação de diretrizes curriculares, por meio da leitura e interpretação da realidade vivida na comunidade escolar, tanto no que se refere ao seu contexto interno como externo.

Há, ainda, no âmbito da política institucional, a criação de condições estruturais para que o coordenador possa dedicar-se efetivamente à formação e articulação das questões didático-pedagógicas, com a criação de jornadas de trabalho para os professores que possibilitem atividades coletivas e a ação formativa do coordenador, que, em muitos casos, ocorre majoritariamente de forma individual.

Nesse sentido, o trabalho com a comunicação, na instituição, com o diálogo e transparência quanto aos objetivos a serem alcançados e a divisão de funções, é essencial para que as demandas existentes dentro da escola possam ser avaliadas e distribuídas de acordo com a atribuição de cada ator escolar. A instituição, foco dessa pesquisa, tem se preocupado com essas questões e, gradativamente, tem buscado ampliar esses espaços.

3.2 O coordenador pedagógico e o acompanhamento formativo do professor

Libâneo (2004) aponta que o coordenador pedagógico tem como principal função dar assistência pedagógico-didática aos professores. Almeida e Placco (2006) afirmam que o coordenador, para desenvolver suas funções, deve criar condições para que os professores aprimorem a prática docente, propiciando-lhes momentos para que possam refletir criticamente sobre as ações que desenvolve em seu fazer e especialmente junto aos estudantes. de reflexão crítica de sua prática. O debate sobre a função do coordenador pedagógico como formador de professores está presente nos estudos, como também no discurso de muitos coordenadores e cabe explorar como, na dinâmica de trabalho do coordenador, esse processo formativo ocorre.

Para compreender qual o entendimento que as coordenadoras entrevistadas têm de sua função formativa, perguntei-lhes que aspectos destacariam em sua atuação, nesse acompanhamento formativo de professores e estudantes, ou seja, solicitei que esclarecessem como a função formativa se manifesta em sua rotina. E, diante da colocação das coordenadoras que, enquanto professoras, não tinham clareza do que cabia aos seus coordenadores pedagógicos, no que diz respeito à formação dos professores, ampliei meu roteiro de questões e indaguei se elas acreditam que essa ação formativa é perceptível para os professores.

As coordenadoras entrevistadas já haviam afirmado que a formação de professores é a principal função que devem desenvolver. Então, buscando entender como ocorre essa formação, solicitei que destacassem alguns aspectos do acompanhamento formativo realizado com os professores.

Uma das coordenadoras pedagógicas menciona que o acompanhamento do processo formativo com professores ocorre de maneira formal e informal, denominação dada por ela. Ao detalhar cada um dos acompanhamentos mencionados, identificou como formal, a ação que eu poderia chamar de planejada, com cronograma e que atende às demandas da própria instituição, ou seja, o acompanhamento da documentação – Diário de classe, Plano de trabalho docente

(PTD) –, observação de sala, instrumentos de avaliação e realização de reuniões, entre outros aspectos.

Esse acompanhamento, eu divido geralmente em duas formas, acompanhamento formal e o acompanhamento informal, tudo é um acompanhamento. O formal é o quê? Eu vou fazer visita de sala, então eu tenho um cronograma onde ele (professor) vai ver e eu vou entrar com esse objetivo de fazer visita de sala e dar orientação, ele (professor) sabe que eu vou entrar com alguns formulários, alguns impressos que vão me nortear no trabalho, então isso eu chamo de uma orientação formal. Quando eu vou para uma reunião pedagógica, é uma coisa formal, por exemplo, a última reunião pedagógica, a gente trabalhou com lousa interativa; é o momento que eu entro com aquele objetivo específico de trabalho, é mais assim, eu vou até eles. **(CP Giovana)**.

Já o acompanhamento informal é o atendimento ao professor a partir das demandas deles, ou seja, da solicitação do docente ao coordenador, para discutir situações do cotidiano de sala de aula, decorrentes da interação entre eles, os estudantes e os conteúdos propostos. Notei que, no atendimento denominado informal, a CP Giovana, em sua fala, também faz referência à documentação (Diário de classe, Plano de Trabalho Docente/PTD) –, mas o que difere, em sua orientação e verificação, de seu atendimento planejado, o formal, é que sua intervenção ocorre a partir das dúvidas do professor, buscando responder à necessidade que emerge do fazer dos docentes.

Informal é assim, às vezes o professor entra aqui e fala assim: - eu estou com uma dúvida nesse tipo de avaliação; eu não sei como lidar com esse aluno; como eu vou fazer uma atividade para atingir esse aluno, como é que eu vou trabalhar. Então, você senta com ele e fala. [...], eles adentram a minha sala com mil perguntas, é sobre o diário, é sobre o plano, é sobre atividade do dia a dia, são variadas, algum projeto que está em andamento, [...] para dar certo, nós temos que estar trabalhando e eles vêm – e aí, como é que vai ser, como eu vou fazer. **(CP Giovana)**.

Frente à questão colocada pela CP Giovana, quanto à divisão dos acompanhamentos dos professores, de um lado as demanda das pelas diretrizes organizacionais e, de outro, as solicitadas pelos professores, coube-me retomar um apontamento de Placco (2008), tomando-se em conta que, independentemente de onde surja a demanda, do coordenador ou do professor, a proposta de formação que ocorre deve ser pautada na reciprocidade:

Essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica se encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico-educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam. (p. 95).

Essas colocações reportam ao princípio de que a organização do trabalho do coordenador pedagógico deve favorecer o atendimento às questões presentes na escola, no que se refere ao acompanhamento e formação dos professores, com base nas diretrizes da instituição em que

está inserido, considerando as características e dinâmica da comunidade interna e externa da própria escola.

No que se refere ao planejamento do trabalho do coordenador pedagógico e à intencionalidade deste, reporto-me aos estudos de Placco (2003, p.59), que aponta que o CP, ao atuar com o planejamento, com a formação de docente e com as relações sociais e interpessoais, trabalha com a complexidade do ser humano e com as possibilidades de transformação deste e de suas intencionalidades, e aos estudos de Orsolon (2003, p. 19) que diz que o ação do coordenador pedagógico se manifesta num trabalho coletivo e intencional, em conexão com a organização e com a equipe.

Os relatos das outras duas coordenadoras pedagógicas destacam a proposta institucional denominada Projeto Formativo, que se configura na elaboração de um documento de planejamento e organização dos trabalhos de formação do coordenador pedagógico. Esse projeto tem como pressuposto que sua preparação deve partir de um diagnóstico realizado junto ao corpo docente de cada unidade escolar.

Os Projetos Formativos apresentados pelas coordenadoras pedagógicas entrevistadas possuem a mesma estrutura, ou seja, introdução, justificativa, objetivos gerais e específicos; deve conter a descrição das necessidades formativas dos professores, a explicitação dos conteúdos e as estratégias propostas para a formação, o cronograma de atividades e os instrumentos de avaliação. Cabe ao coordenador pedagógico organizar e definir quais conteúdos, estratégias e cronograma são mais adequados para as necessidades de sua equipe, que tenham sido identificadas a partir de um diagnóstico realizado pelas CP junto aos professores da unidade escolar em que atuam.

A construção desse projeto reforça o entendimento de que o coordenador atua na condução do grupo de professores, traçando, organizando e direcionando caminhos.

Eu destaco que estar atento à necessidade de reorganizar caminhos, por exemplo, no Projeto formativo, (que) traz o diagnóstico, as necessidades do trabalho que aquele grupo de professores precisa naquele momento; é um planejamento anual que é feito, mas, que é flexível também, dependendo da necessidade do grupo. Não poderia ser diferente, se é isso que trabalhamos com os alunos, somos pessoas em constante transformação. Então nós tentamos direcionar mesmo esse trabalho, no intuito de fazer algo que é necessário na escola, ou com o grupo naquele momento. **(CP Bianca)**.

Nós construímos um processo formativo de modo bem interessante [...] Hoje aqui, eu estou atuando mais na análise de atividades, na análise de instrumentos e avaliação. Eu já fui à sala de aula para observar a gestão de sala de aula, mas já passou essa fase. Bastante coisa já foi corrigida, já foi verificada. Então, hoje eu estou muito mais (nessa parte) como um apoio para elaboração de atividades complementares. Apoio para elaboração de instrumento de avaliação, para estabelecimento de critério claro. Para ajudar, por exemplo, numa avaliação diagnóstica, nesse direcionamento. **(CP Marta)**.

Nos Projetos Formativos disponibilizados pelos coordenadores pedagógicos, pode observar que os objetivos gerais das três coordenadoras entrevistadas versam diretamente sobre o ato de planejar ações de formação continuada dos professores. Quanto aos objetivos específicos, a CP Giovana faz uma colocação abrangente “Proceder à formação dos professores conforme os pressupostos da rede SESI”. As outras duas coordenadoras especificam sua intenção, sendo que a CP Bianca, registra:

(...) articular o estudo sobre os procedimentos metodológicos visto ser um fio condutor no qual se baseia a metodologia da Rede SESI tendo o plano docente como instrumento de identificação das boas práticas [...] analisar expectativa e suas implicações na construção do critério de avaliação coerentes. [...] redirecionar os trabalhos com ao resultado da avaliação externa a partir das necessidades eventualmente apontadas pelo Boletim SARESP 2014, e estudar a didática da matemática, com vista a uma aprendizagem mais significativa e contextualizada do aprender de nossos alunos. **(CP Bianca)**.

A CP Marta detalha em seu projeto seus objetivos específicos, que transcrevo, de forma resumida:

Incentivar e acompanhar a realização de atividades interdisciplinares; observar as aulas, registrar os aspectos observados e fazer devolutivas orais e escritas (*feedback*), para orientar e sugerir mudanças que visam o aprimoramento da prática e melhoria de desempenho dos alunos que participarão de avaliações externas; analisar o registro elaborado pelos professores no Diário de Classe (planejamento e relatórios, percurso de alunos com dificuldades de aprendizagem); proporcionar um momento de formação aos professores ingressantes; discutir estratégias para melhorar o desempenho dos alunos retidos e aprovados pelo Conselho que vêm apresentando defasagem na aprendizagem; subsidiar os professores na organização da sala de aula, diversificação de estratégias didáticas e realização de intervenções eficazes junto aos estudantes. **(CP Marta)**.

Há, no registro das CP, uma variação de foco em relação aos objetivos específicos, considerando que este foco deve ser realizado com base nas demandas identificadas nas unidades escolares.

Em relação ao conteúdo das formações, os Projetos Formativos apresentam uma convergência entre o que as coordenadoras apontaram como objetivos específicos e o conteúdo proposto, ou seja, a CP Giovana coloca em sua descrição desse item o estudo dos “Referenciais Curriculares; das Expectativas de Ensino e Aprendizagem; do material didático; a contextualização das atividades (utilização de recursos tecnológicos) e os critérios de avaliação”. As CP Bianca e Marta, em seus projetos, referendam os mesmos conteúdos apresentados pela CP Giovana, sendo que a primeira acrescenta “Reconhecer o papel do educador em intervenções que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem da Matemática para a formação dos estudantes” e, a segunda inclui o atendimento a alunos com necessidades

específicas; procedimento de pesquisa, trabalho em equipe; valorização das produções dos alunos.

As estratégias formativas registradas nos três projetos abarcam a dimensão individual, o atendimento direto ao professor, com fornecimento de *feedback* e de subsídios teóricos e práticos e a dimensão coletiva, realizada por meio de reuniões pedagógicas e de planejamento, horários de Discussão pedagógica coletiva – DPC, oficinas práticas.

A análise dos Projetos Formativos dessas coordenadoras mostra que as propostas apresentadas buscam atender à concepção de Nóvoa (2005), de que a formação de professores deve ocorrer a partir das práticas dos docentes, dentro do contexto da escola, propiciando a reflexão sobre as experiências desses professores.

A atuação do coordenador pedagógico implica a interação junto aos professores e o estabelecimento de um diálogo claro que ajude ao docente identificar suas necessidades, favorecendo que ele supere os obstáculos do seu dia a dia e encontre alternativas para os desafios apresentados.

Para que haja o desenvolvimento do trabalho com qualidade, há a necessidade de paradas para estudo e análise das questões presentes na dinâmica da escola, bem como, um aprofundamento, por parte do coordenador, sobre as orientações presentes nos documentos e diretrizes na área da educação. Para tanto, o coordenador pedagógico precisa deixar claras suas ações para o seu grupo de professores.

Às vezes vocês me veem à frente do computador e eu estou ali procurando e estudando, e para melhoria, organizando os documentos que eu preciso, para passar para vocês. **(CP Bianca)**.

A ação do coordenador pedagógico deve ser pautada na parceria, no desenvolvimento profissional e pessoal do docente. Deve desenvolver a formação continuada dos professores de forma a ser entendida como um ganho, como uma inspiração e não como controle externo e prescrição de regras. Nessa perspectiva, entender como o coordenador percebe se os professores compreendem sua prática de formador tem uma inter-relação direta com a forma pela qual esse profissional entende e conduz o processo formativo.

Nas colocações das coordenadoras pedagógicas fica subentendido que o trabalho desenvolvido é pautado na comunicação, na escuta e no diálogo e o que é embasado nas reflexões de Imbernón (2010, p.68), segundo o qual a educação como prática social necessita de um processo de comunicação entre os sujeitos que atuam nesse contexto, para que se propicie a convivência humana de forma ética e dialógica.

As CP reforçam que, no seu planejamento e cronograma, já está consolidado o atendimento individual e coletivo dos professores. Além do que está previsto, afirmam que os professores as procuram em diferentes momentos, para tratar de questões didático-pedagógicas.

Essa situação, segundo as falas das coordenadoras pedagógicas, sugere a elas próprias que os professores identificam a existência de um trabalho formativo na unidade escolar, realizado pelos coordenadores. Acrescentam, ainda, que podem perceber que a atuação delas, enquanto formadoras, tem colaborado para melhoria da prática docente, quando analisam os resultados apresentados nas atividades, nos planos docentes, entre outros registros e procedimentos dos professores.

Pelos comentários e pelo andamento das coisas dentro da escola, é perceptível para os professores, eles sentem isso, eles chegam a sentir falta de nós muitas vezes; eles ficam com as dúvidas, então às vezes eles não tem para quem perguntar, eles procuram, esperam, então até pelo andar de muitas coisas, nós percebemos isso, a melhora, quando você percebe a melhora, vamos supor, de uma visita de sala, eu faço uma vez, faça duas e percebo uma mudança, no plano docente percebo uma mudança, então isso não é simplesmente papel e registro, tem que ter uma interação, nós temos que ter uma troca com esse profissional porque é o que eu falei, se ele não se agrada da gente ele não vai mudar, então nós temos que ter uma sensibilidade como falar, então como professor você fala de uma forma, com outro você fala de outra, você tem vários tipos de professores. **(CP Giovana)**.

Na condução desse grupo, eu acho que eles (os professores) acolhem o que a gente está propondo, por que o coordenador é responsável de ser ali uma referência daquela unidade e é uma responsabilidade grande, pensando no diagnóstico que fizemos, as necessidades dos professores e da escola[...] nós tentamos direcionar mesmo esse trabalho, no intuito de fazer algo que é necessário na escola, ou com o grupo naquele momento. [...] Eu vejo que a gente tem que ter um *feeling* muito aguçado para perceber, por que nem tudo é dito, às vezes, eles sentem, eles se falam, e a gente precisa estar mesmo atenta para ver se é mesmo aquilo, e abrir espaço. [...] O que vocês acreditam ser a dificuldade? Então eu fui ouvindo, talvez sejam os critérios, elas foram se falando, por que não adianta montar uma reunião muito boa, e passar por cima da necessidade. E também não posso perder o foco e mudar a toda hora, não é isso também, por que senão, não chegamos em lugar nenhum. Então a gente tem que ter percepção, para que o professor possa nos procurar. Tem que cativar, no sentido de que essas possam chegar e falar, ter confiança para que elas procurem a coordenação, por que algumas coisas eu vou ver, e outras vocês têm que me procura. **(CP Bianca)**.

Esse semestre, se eu for contabilizar, foram muito mais atendimentos individuais do que observação em sala de aula. Foram muito mais vezes, o professor chegar aqui e pedir ajuda. [...] Além disso, reservo tempo... Toda semana, pelo menos um professor passa comigo aqui no individual. E daí eu marco horário. Então, nessas reuniões, o que mais surge? Nós estamos trabalhando às vezes com ajustes nos instrumentos de avaliação... parte até porque foi foco do ano passado da formação[...]. Com os professores ingressantes, aí foi de tudo, porque às vezes têm apoio do trabalho docente, a questão do diário eletrônico, o que foi computado e alguns registros de alunos, como documentar, como registrar aquele trabalho que foi feito em sala. Diante disso, o que eu faço, as atividades que eles mandam por e-mail muitas vezes vem para analisar, atividades que eles deixam aqui. Às vezes, eu vou à sala de aula. **(CP Marta)**.

As coordenadoras pedagógicas destacam a importância do trabalho com o diagnóstico do grupo, identificam a necessidade de se ter coerência com a proposta de ensino e aprendizagem

da escola, bem como compartilhar com os professores quais são os pontos que irão observar, com quais critérios, apresentando o roteiro de observação da aula e estabelecendo um cronograma dessas entradas em sala de aula.

As falas das coordenadoras pedagógicas, como: “temos que ter uma sensibilidade como falar”, “há vários tipos de professores”; “tem que ter um feeling muito aguçado para perceber, porque nem tudo é dito”, indicam a valorização da relação com os professores, a necessidade de se estabelecer relações interpessoais e profissionais que possibilitem o desenvolvimento do trabalho. Nesse aspecto, Almeida (2007, p.78) aponta que o relacionamento interpessoal é condição essencial para o desempenho do coordenador pedagógico.

Os depoimentos das coordenadoras pedagógicas indicam que o trabalho formativo deve propiciar uma real comunicação entre os participantes, e que esta deve estar alicerçada em situações do cotidiano dos professores, com atendimento individual e um trabalho coletivo e de colaboração para que se reverta em aperfeiçoamento de práticas docentes e de formação, que atendam às necessidades do projeto educativo da unidade escolar. Imbernón (2011) aponta que:

Pouco a pouco, cresce a consciência de que é preciso ter um modelo formativo mais reflexivo que contemple práticas colaborativas. Isso é essencial para criar espaços de aperfeiçoamento, inovação e pesquisa nos quais sejam analisadas as dúvidas individuais e coletivas dos professores. (s/n)

As coordenadoras entrevistadas expressaram possuir clareza do seu papel como formadoras de professores, da necessidade de escuta e do diálogo junto aos professores e o conhecimento de que essa formação deve estar baseada na reflexão sobre o fazer do próprio professor, bem como atender às demandas institucionais e às transformações presentes no campo da educação e na sociedade.

Afirmam ainda que, por meio do acompanhamento e falas dos professores com que atuam, acreditam que eles, os docentes, percebem o seu papel na formação deles próprios, situação essa divergente da vivida por duas das coordenadoras entrevistadas, que, em suas experiências como professoras, não tinham a visão da real função do coordenador pedagógico. Além desses depoimentos, aparecem, também, nos relatos dessas coordenadoras, a importância de um bom relacionamento interpessoal com os professores e o estabelecimento de um vínculo de confiança entre elas e os professores, para que se efetivem as atividades de formação e acompanhamento dos docentes.

Considerando que a identidade das coordenadoras está em construção, o saber fazer do coordenador, ao realizar a formação do professor, proporciona uma reflexão sobre sua própria atuação, contribuindo para sua autoformação. (GEGLIO, 2003 p.118).

Ampliando essa visão sobre a formação do coordenador pedagógico, Christov (1998 p.9) afirma que “a Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano, como práticas que se transformam constantemente”. E, nesse sentido, criar oportunidades para que o coordenador pedagógico compartilhe experiências e reflita sobre o seu fazer para buscar inspiração e alternativas de ação frente aos desafios presentes em seu fazer na unidade escolar é essencial, constituindo-se um espaço de formação continuada desse profissional.

3.3 O coordenador pedagógico e a sua ação formativa em relação à avaliação educacional

As coordenadoras entrevistadas têm presente, em suas falas, seu papel de formadoras de professores, bem como referendam aspectos do acompanhamento de práticas avaliativas como parte de seu fazer cotidiano.

Numa aproximação mais direta à temática da avaliação educacional, primeiramente, foi perguntado às coordenadoras pedagógicas sobre o que identificam e consideram prioritário, dentre as ações explanadas, para a regulação da sua ação enquanto coordenador, ou em outras palavras, que ações que realizam na escola fornecem mais elementos para que regulem a sua própria atuação enquanto coordenadoras.

As coordenadoras entrevistadas indicam que o planejamento do trabalho para a elaboração do Projeto Formativo, uma demanda institucional, é um fator que organiza e pode fornecer dados para que regulem o trabalho, bem como apresentam outros aspectos do seu fazer que consideram relevantes para o acompanhamento individual dos professores, autonomia para definir prioridades e demandas de intervenção junto aos docentes.

A CP Giovana enfatiza que o atendimento individual é muito significativo para que obtenha elementos que a ajudem a fazer suas intervenções junto aos professores.

Esses atendimentos que, em particular, eu chamo de informais, eu acho que isso é o mais importante, porque é uma coisa muito espontânea. Então, às vezes, o andar no corredor, acompanhar a entrada, você vê coisas que, na sua visita (à aula), você não vê; então você tem condições, às vezes, de dar um toque, conversar com o professor. Ele está até mais à vontade para algumas coisas, até quando você entra. Eu estou fazendo uma visita, principalmente aqui na rede, onde a visita é com hora marcada,

tudo marcado e combinado, então eu aviso muito bem o professor, mostro os impressos e você consegue..., o coordenador consegue perceber quando a aula foi muito preparada, até combinada com os alunos; nós percebemos. É o que eu falei: eu sou coordenadora no SESI há cinco anos, mas eu já sou coordenadora há mais tempo que isso, então você vê coisas. **(CP Giovana)**.

As coordenadoras Bianca e Marta, de formas distintas, afirmam que identificar prioridades na escola, ter foco de ação, e poder trabalhar com mais autonomia para responder a essas demandas, é um caminho que, de alguma forma, regula suas ações na busca da melhoria do desempenho de professores e estudantes.

Identificar as prioridades sem deixar que alguns desafios, como indisciplina de alunos, dificultem esse trabalho, neste caso, é importante repensar um trabalho quanto à gestão de sala de aula, para que se minimize a intervenção do CP nestas situações. Este é apenas um exemplo. [...] hoje a gente tem muito mais autonomia, para perceber o que o grupo precisa, [...] Mas dessa forma eu sei quando eu vou parar, então eu fiz um projeto formativo. [...] agora mesmo, diante do resultado do SARESP, vamos alinhar e fazer uma planilha de resultado do simulado como trabalhar algumas coisas, algumas habilidades que ainda estão pendentes. Então é isso que vamos fazer, vamos atacar de outro lado agora, a gente fechou um ciclo, então esses são os momentos coletivos, reunião pedagógica, então daí é o grupo todo, e reunião que nós vamos ter para avaliar resultado que será dia 1º de julho. **(CP Bianca)**.

Depois eu vi que não, que você (coordenador) tem que ter foco, tem que ter objetivo. Nós construímos o processo formativo de modo bem interessante... para necessidade nossa aqui. Então, tem o diagnóstico das necessidades dos professores, em que eles precisam melhorar. E, para cada necessidade, tem a ação que eu vou fazer..., em que tempo vou fazer. **(CP Marta)**.

Nessas colocações das coordenadoras, identifico aspectos do processo avaliativo, pois referendam que estão trabalhando com mais autonomia, buscando um foco no trabalho. Nesse contexto, realiza a coleta de dados, seja do diagnóstico da atuação dos professores para elaborar o Projeto Formativo ou do resultados do Saresp, para analisá-los e tomar decisões para melhoria dos processos da própria escola, tendo claro quais são os objetivos de cada ação, reporta à concepção de avaliação expressa por Hadji (2001), segundo o qual, por meio da avaliação, adquire-se conhecimento e realiza-se uma leitura da realidade.

Na dinâmica escolar, a avaliação educacional está presente em diversos momentos e o coordenador pedagógico, um profissional que atua na articulação dos processos e na formação dos professores na escola, está intimamente ligado a essa temática, que, muitas vezes, é vista e entendida como permeando todos os processos e, ao mesmo tempo, como uma temática complexa e, portanto, de difícil exploração e realização.

Cabe ressaltar que a temática da avaliação foi objeto de estudo no SESI-SP, de forma mais sistemática, a partir de 2011, e, de forma mais intensificada, em 2013, em ações desenvolvidas mais diretamente junto aos coordenadores pedagógicos e, em 2014, junto aos formadores de

professores²² e aos próprios professores, por meio de um programa de formação continuada, orientado pela administração central.

Portanto, para além dos debates mais amplos que estão presentes na área educacional e os que emergem da mídia em relação à avaliação e à qualidade da educação, no interior das escolas, esse tema foi objeto de estudo e discussões com a equipe gestora e docente do SESI-SP. Nesse panorama institucional, coube-me direcionar questões que buscassem entender como o coordenador pedagógico se insere nesse contexto e qual a compreensão que este profissional tem de sua atuação na formação dos professores sobre avaliação educacional.

Ao abordar a questão de como o coordenador pedagógico vê a avaliação no contexto escolar e como ele, o coordenador, se insere nesse processo, identifiquei, na fala das coordenadoras pedagógicas, a valorização da avaliação como um processo que pode nortear suas ações, ou indicação de que a avaliação possibilita uma retomada com reflexão sobre o trabalho realizado.

Na avaliação, o que acontece: nós temos que entender a avaliação sempre como sendo momento de nortear o nosso procedimento, nunca pensar na avaliação apenas como uma coisa que eu vou dar nota, esse é um trabalho que não para, não tem fim, porque infelizmente já é uma cultura, uma coisa muito enraizada, então para gente chegar e falar: olha, essa avaliação está te mostrando o quê, às vezes, é muito difícil, fazer com que eles (os professores) entendam que a avaliação, esse acompanhamento tem que ser por toda etapa, não somente no final do período. Então essa avaliação tem que servir para isso, para ver quais são os erros, porque errou.... É muito interessante quando você, às vezes, pega uma avaliação e discute com o professor e mostra para ele que o erro foi dele; às vezes, ao elaborarem, colocam uma questão em que pode haver um equívoco. **(CP Giovana)**.

Avaliação educacional é uma retomada com reflexão sobre o trabalho desenvolvido; seria um dos propósitos, cada vez que você pega a avaliação, ela é o quê, reorganização de critérios, objetivos e ações. **(CP Giovana)**.

O entendimento da avaliação educacional como um momento para “nortear nosso procedimento” ou como “uma retomada com reflexão sobre o trabalho desenvolvido” remete à concepção de Sousa (1995), que afirma que a avaliação educacional deve subsidiar educadores e gestores na construção da qualidade de ensino e aprendizagem, uma vez que a avaliação:

(...) compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referências os princípios e as finalidades estabelecidos no Projeto da Escola, ao mesmo tempo em que subsidia a sua própria redefinição (p. 63).

²² Na instituição, há um cargo técnico que realiza a formação de professores por modalidade ou área de atuação.

Minha solicitação para que falassem sobre avaliação educacional fez com que as coordenadoras descrevessem sobre os tipos de avaliações que desenvolvem na escola e, de alguma forma, indicassem que o trabalho é complexo.

Então a avaliação está indo por aí, mas ainda é um trabalho grande, a mesma coisa quando vai mexer com SARESP, quando vai mexer com a avaliação da própria escola, além daquela avaliação do dia a dia; precisa fazer entender o que nós vamos fazer com essas informações, como fazer esse acompanhamento depois, como trabalhar. **(CP Giovana)**.

Em relação à avaliação da aprendizagem, que aparece como uma ação cotidiana, no acompanhamento e formação dos professores, destaco a fala da CP Bianca, que descreve o trabalho realizado com avaliação formativa:

O trabalho em relação à avaliação, eu acho que ainda precisa caminhar muito. Nós estudamos o ano passado a avaliação formativa em reuniões pedagógicas, trouxemos mesmo a parte teórica para que eles (os professores) ..., não inventamos, estamos pautados em algumas coisas que fala, que surte efeito. Então tivemos algumas resistências, no Fundamental II: mas como que a gente registra? Por que são 50 minutos com o professor, e são 300 alunos para um professor só.... Então vamos ajustando [...] A gente sempre trabalhou com a importância da avaliação formativa, para que depois a (avaliação) classificatória fosse feita com muito mais propriedade, sabendo o percurso que o aluno teve, passando pela recuperação, que é algo que.... a gente fala, não é dar a avaliação de novo, não é simples assim. A gente precisa fazer análise do erro, a gente tem que estar trabalhando com esse aluno, dando oportunidade para que eles aprendam o conteúdo que, naquele momento, não foi aprendido. Estamos sempre batendo nessa tecla e mudou bastante. Agora eles começaram a colocar os critérios, por que antes havia muita dificuldade. **(CP Bianca)**.

Nesse trecho, a coordenadora aborda o empenho na formação dos professores, realizado diretamente na escola, por ela e pela instituição, para que os docentes desenvolvam, em suas práticas, a avaliação formativa, afirmando, no entanto, que ainda há um longo caminho a percorrer para que essa prática se efetive no cotidiano da sala de aula. Uma das dificuldades apontadas refere-se à queixa dos professores e especialistas, do Fundamental II, que possuem várias turmas e um número expressivo de alunos, e que sentem dificuldade em trabalhar com a avaliação formativa, principalmente no que se refere ao registro do acompanhamento dos estudantes.

A perspectiva de avaliação formativa que se almeja é apresentada por Fernandes e Freitas (2008, p.22), na qual há uma relação dialética e dialógica entre o professor, os estudantes e o processo de ensino aprendizagem, entendendo a avaliação formativa inserida no currículo, na prática da sala de aula, propiciando aos estudantes orientação “para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos”.

A CP Bianca enfatiza que há necessidade de estudo constante e atualizações para que se busque um novo entendimento sobre avaliação da aprendizagem. Além disso, o trabalho da coordenadora pedagógica também é importante, por possibilitar a troca e compartilhamento de experiências entre os professores, fazendo circular, entre os docentes, boas práticas.

(...) muitos (professores) não têm essa oportunidade (de atualização e estudo), e a gente está aí para isso, para formar. Então, por isso que, às vezes, encontrávamos alguma rejeição, nas nossas falas, resistências, porque assim, naquele momento, a gente tinha que provar que aquilo fazia parte. [...] Eu pego o que deu certo e jogo para todo mundo. [...] Às vezes só depois de feito e que deu certo, peço para o professor compartilhar aos demais, talvez envolva, convença dois professores, depois mais duas, que aquilo dá certo, vai multiplicando. **(CP Bianca)**.

Em relação ao trabalho com os resultados da avaliação externa, no caso mais específico do Saresp, a partir do que é orientado pela gestão central, é realizado um trabalho interno na escola, para análise e reflexão sobre o desempenho apresentado pelas turmas que foram avaliadas.

Um olhar para a escola. Então eu acho que é um trabalho bem bacana de se fazer porque a gente consegue puxar os dados. O que eu faço quando vai ter a reunião do Saresp, eu vou atrás dos nossos resultados, eu imprimo os dados de todos os alunos; de que maneira eles estão, eu levo para a reunião e os professores, muitas vezes, divididos por área ou por anos, a gente vê como que é a melhor forma de organizar naquele momento, eles vão ver: cadê o aluno que teve problema, nós vemos algumas coisas, por exemplo, às vezes, o aluno que foi muito bem no Saresp, ele não é um bom aluno em sala de aula, tem aluno que ele é considerado um aluno assim, que vem se segurando na média, mas que, no Saresp, vai bem, é interessante isso, como pode? Comigo ele é tão bom e aqui ele foi mal e vice-versa, aí foca: Olha, temos que trabalhar esse aluno, vamos entender, se nós conseguimos resgatar ele, o nosso índice melhora, é importante. **(CP Giovana)**.

Nesse depoimento, a coordenadora descreve um procedimento utilizado por ela, para trabalhar com os dados obtidos com os resultados da avaliação externa do Saresp. Cabe esclarecer que a rede escolar SESI-SP, além do resultado do desempenho geral da escola, recebe o banco de dados com os resultados individuais dos alunos, que são disponibilizados por escola, com a orientação de que essas informações deveriam ser confrontadas com os resultados da avaliação da aprendizagem e, assim, ao realizar a análise desses dados, cabe a equipe da escola identificar dificuldades, planejar intervenções e contribuir para a melhoria do processo ensino e aprendizagem.

A fala da coordenadora dá ênfase à utilização dos dados do desempenho do aluno, quer seja na avaliação na sala de aula, quer seja nas avaliações externas, como meio de identificar as necessidades dos estudantes e desenvolver ações para melhoria de suas aprendizagens. Essa prática traz, para o interior da escola, aspectos que remetem à importância do trabalho com a avaliação externa.

Nesse depoimento, portanto, o trabalho com a avaliação externa está diretamente relacionado à avaliação realizada internamente na escola. Não há menção, de forma explícita, às possibilidades do trabalho com esses resultados vinculadas a outros aspectos do contexto escolar, como, por exemplo, acompanhamento do desempenho da escola, no decorrer dos anos, e realização de formação continuada de professores, entre outros, ou seja, inserindo os resultados da avaliação externa nos espaços de discussão da avaliação institucional, que é um momento de reflexão sobre avanços e necessidades de melhoria da escola.

O trabalho com os dados da avaliação externa possibilita recolher indicadores comparativos de desempenho dos estudantes, que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional. Depresbiteris (2001, p. 144) afirma que existem três finalidades das avaliações externas: prover resultados para a gestão educacional, subsidiar os projetos pedagógicos das escolas e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação.

Quanto ao desenvolvimento da avaliação institucional, ou seja, a autoavaliação da escola, a partir das diretrizes fornecidas pela instituição, é um processo interno de discussão coletiva na escola. As coordenadoras argumentam que atuam para manter vivas as metas e intenções descritas nas propostas pedagógicas e no Plano de Gestão da escola, retomando-os nas reuniões pedagógicas e nas orientações junto aos professores.

A avaliação institucional... é uma coisa assim que eu falo, a gente faz a toda hora, isso acaba sendo o dia a dia, acaba se repetindo, é difícil, no papel, às vezes é fácil às vezes de falar. É difícil realmente esse estudo ser colocado em prática, é complicado, a teoria, ela é muito boa e nós estamos sempre discutindo isso, tudo isso nós estamos sempre retomando em termos de reunião pedagógica, do dia a dia, em uma necessidade do professor. Agora, o duro é colocar na prática, é isso; fazer ele (o professor) refletir, compreender e mudar, então o que é essa reorganização de critérios, é ver o que deu certo e o que deu errado, o que de fato o aluno assimilou, assimilou ou aprendeu, o que ele guardou. **(CP Giovana)**.

A avaliação institucional, ela acaba ficando muito presente na questão toda, norteia o processo de ensino e aprendizagem o ano todo. Mas, pontualmente, nós paramos para discutir mais no final do ano. Mas ela está presente em tudo, porque tudo que é levantado lá, ela vem no plano de Gestão Escolar, que nós elaboramos junto com a diretora, que em alguns momentos nós revisitamos, não fica engavetado aqui nessa escola, realmente funciona, tem acesso, tudo mais. Os professores têm cópia. Por quê? Porque as ações que colocaram lá, o que deu certo no ano, nós vamos reavaliar, avaliar e tudo mais, que eles escrevem, nós temos procurado colocar. Isso também é parte da orientação supervisora que foram ações factíveis [...]. Nas reuniões pedagógicas, temos adequado um tempinho para voltar e discutir certos aspectos das questões pedagógicas para esse Plano de Gestão não morrer. Então é aí que vem, está sempre ressurgindo. E aquilo que nós combinamos aqui, tal ação não está sendo feita, tal ação está sendo feita. **(CP Marta)**.

Nas colocações da CP Giovana, identifiquei dois elementos que podem levar a entender que há uma divergência na compreensão sobre o desenvolvimento da avaliação institucional.

Ao falar que a avaliação institucional “acontece a toda hora, isso acaba sendo o dia a dia”, a CP aparenta considerar que, no cotidiano da escola, há inúmeros dados e situações que devem ser observados e levantados, fornecendo elementos para avaliar o que está ocorrendo, e indicando que entende a avaliação como um processo constante da dinâmica da escola. Na continuidade, a coordenadora afirma que “o duro é colocar, na prática, a avaliação institucional, é isso, fazer ele (o professor) refletir, compreender e mudar”, que leva ao entendimento de que há uma dificuldade na concretização prática dos processos inerentes à avaliação institucional, na rotina e dinâmica de sua atuação no contexto escolar e junto aos professores.

A avaliação institucional é uma possibilidade de ação de cada escola, com o envolvimento de sua equipe, para olhar sua realidade e ao estabelecerem-se objetivos comuns, refletir sobre os avanços e buscar superar dificuldades e enfrentar os desafios existentes na escola. Não é um processo simples, pois, para que possa contribuir para o aprimoramento da escola, deve ocorrer de forma democrática, participativa e contínua. Nesse contexto, cabe lembrar que a avaliação institucional, segundo Sousa (1995), pode ser propulsora de mudanças na prática pedagógica e na dinâmica da escola.

[...] um processo de busca e compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referências os princípios e as finalidades estabelecidos no Projeto da Escola, ao mesmo tempo em que subsidia a sua própria redefinição. (p. 63).

Na fala da CP Giovana, destaco também que, apesar de o foco da pergunta estar relacionada à avaliação institucional, suas colocações mostram que ela faz uma inter-relação entre esta e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, pois a coordenadora pedagógica expressa que fica atenta ao que o estudante “assimilou ou aprendeu”. Essa correlação sugere o entendimento de que há uma relação direta entre aspectos da avaliação institucional com a avaliação da aprendizagem em sala de aula.

A possível alusão à essa relação da avaliação institucional com a da aprendizagem não foi explicitada na entrevista, mas pode revelar que há um esforço em entender os processos avaliativos no interior da escola e também o quanto, no cotidiano escolar, essas questões, ainda, necessitam ser melhor discutidas.

A discussão sobre a importância da avaliação institucional tem se intensificado nesses últimos anos, nas instituições, respondendo, em parte, a demandas de melhoria da qualidade educacional, mas realiza-la implica, segundo Freitas (2009), que a equipe escolar saiba manter

transparência e clareza dos objetivos, competência que se adquire na experiência contínua de participação em momentos coletivos com os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Esse autor reforça, ainda, que os professores têm que conhecer o projeto político pedagógico de sua escola e, acrescento, de preferência, ter participado dele, compreendo que esse documento refere-se a uma instituição social viva e que necessita de permanente construção e avaliação coletiva.

Na fala da CP Marta, há, em parte, a compreensão de que a realização da avaliação institucional deve ser um processo que compõe a dinâmica da escola. Ela indica que os dados analisados na avaliação institucional do ano anterior compõem o Plano de Gestão da escola no ano vigente e, que os professores têm uma cópia para revisitá-lo sempre que se fizer necessário. Essa CP menciona, ainda, que nas reuniões pedagógicas, “temos adequado um tempinho para voltar e discutir certos aspectos das questões pedagógicas para esse Plano de Gestão não morrer” e enfatiza, nesse processo, as orientações que recebeu de seu supervisor. No entanto, na sequência de sua fala, argumenta que é um trabalho ainda a ser consolidado junto à equipe escolar.

Esclareço que na rede escolar SESI-SP, além das diretrizes para realizar a avaliação institucional, houve um trabalho junto aos supervisores técnico-educacionais das regionais, responsáveis também pela formação dos coordenadores pedagógicos da rede, em (re)significar o processo da avaliação institucional na rede, que implicava em orientações e monitoramento das ações das coordenadoras por parte dos supervisores.

A realidade da escola, sua dinâmica, os fatores internos e externos que influenciam seu funcionamento, são colocados em pauta, ao se buscar ter um olhar avaliativo sobre a unidade escolar.

A gente vai crescendo, é como eu te falei: quando eu peguei essa turma em particular em 2013, ainda estava com alguns problemas; juntaram duas escolas, duas equipes docentes; ainda existia algum melindre com a turma. Hoje você já sente que o envolvimento é diferente, tudo isso é uma boa influência, é uma coisa que faz nós trabalharmos juntos. Antes, alguns professores não conversavam. É uma característica da minha escola, talvez outra escola não tenha isso; é uma característica nossa, tinha alguns professores que não conversavam com os outros colegas. Hoje em dia, todo mundo se relaciona bem. Então isso ajuda, aí, quando nós vamos falar como o nosso trabalho está indo, não está, o que nós temos que melhorar, quais ações nós vamos melhorar, em que momento; nós estamos conseguindo discutir isso bem. (CP Giovana).

Destaco, para reflexão, que os coordenadores pedagógicos, ao lidar com as avaliações presentes na escola, necessitam ter conhecimento da finalidade e do objeto de cada avaliação, das orientações emanadas pela instituição em que atuam e, principalmente, de como podem ser

articuladas à realidade local, para poder estabelecer um plano de ação para atuar junto à comunidade escolar e, em especial, junto aos professores. Plano de ação esse que considere o contexto escolar, os professores que nele atuam e privilegie a participação e legitimação dos processos avaliativos, seja no âmbito interno ou externo da comunidade escolar.

Cada avaliação, seja ela institucional, de larga escala ou da aprendizagem, tem finalidades, atua sobre objetos e mobilizam, de diferentes maneiras, os atores escolares. De acordo com Freitas (2009):

Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal. (p.35).

As coordenadoras foram se posicionando sobre as avaliações que ocorrem na escola. Muito do que vinham falando estava pautado em diretrizes institucionais e no trabalho intensivo que foi realizado nos últimos anos sobre a avaliação educacional. Pedi, então, que explicitassem como percebiam o papel do coordenador pedagógico nessa discussão da avaliação no interior da escola.

Nas colocações das coordenadoras, há uma ênfase no fato de que atuam como agente de mudança na escola, por meio de questionamentos, de intervenções individuais e/ou coletivas:

Amplia as possibilidades de discussão. Até no questionamento, por exemplo, no conselho de classe você senta, perguntar por que fulano está com nota vermelha, as vezes tem a seguinte resposta: ele faltou na prova. Como assim, foram quatro meses de trabalho, professora, como a senhora está me dizendo que ele ficou com nota vermelha porque faltou naquele dia na prova. E o resto todo? Então é fazer, tentar fazer todo mundo entender que é o dia a dia, é o crescimento do aluno. De repente, ele faltou naquele dia, mas e tudo o que ele fez até aquele momento, não tem como levar em conta, ele faltou no dia e no dia seguinte? Então o que nós temos tentado é fazer com que essa avaliação não seja o objetivo final e que ela seja aproveitada de outras formas. [...] Essa prática tem tudo a ver com a avaliação, você está avaliando o tempo todo, eu acho que a avaliação é uma coisa que está intrínseca em tudo. **(CP Giovana)**.

Nesse depoimento, a CP Giovana relata sua intervenção junto a um professor, e encaminha a reflexão na perspectiva de que o docente perceba qual o papel da avaliação no processo de aprendizagem do estudante, o que converge com um dos princípios da avaliação formativa: a integração de processos avaliativos. Nenhuma avaliação isoladamente pode ser suficiente para traduzir a qualidade que se pratica na escola, nem tampouco dos estudantes.

A CP Bianca ressalta a importância do trabalho do coordenador, no acompanhamento dos professores, no momento de dar *feedback*, registrar o acompanhamento, retomar aspectos

quando necessário e situar e orientar o professor ingressante na rede sobre a concepção de avaliação.

Nós temos professores novos na rede. A maioria da nossa escola não era da Rede SESI, tinha um parâmetro de avaliação de outras redes. E mesmo estando em outras redes, o professor vai se atualizando e buscando e vê que só a classificatória não vai fazer com que o aluno aprenda. [...] de avaliação a gente procurar dar uma olhada em relação a critérios, até por que esse era o nosso foco o ano passado, era avaliação. Então a gente precisa dar um *feedback*, um respaldo para o professor, por que senão, aquilo vai se perdendo [...]. É ir assistir aula, dar um *Feedback*, fazer relatório, ir de novo, são várias vezes de acompanhamento. **(CP Bianca)**.

Essa coordenadora valoriza o trabalho coletivo e o compartilhar boas práticas para o aprimoramento da ação didático-pedagógica. Expressando que a “gente acredita nisso, no trabalho de formiguinha, que vai contaminando os outros”, ela demonstra uma crença que, para que haja avanço no trabalho, é necessário persistência por parte do coordenador.

(...) começamos fazer então, pegar boas práticas e disseminar nessas reuniões, então pedimos autorização do professor, e pedimos que eles relatassem um pouco como foi, por que não é impossível, é trabalhoso, mas, tem maiores resultados, e perto da gente, eles não queriam admitir que estivesse tendo mudança, então a gente começou a perceber que eles iriam procurar esses professores, alguns saíram da área cômoda e foram atrás, então a gente acredita nisso, no trabalho de formiguinha, que vai contaminando os outros, e eu acredito que é assim que a gente vai formando o professor, tanto individualmente como coletivamente. **(CP Bianca)**.

O entendimento de que a escola é um organismo em que todos que trabalham nela têm uma interdependência é expresso na fala da CP Marta, quando reflete sobre seu papel em relação aos processos avaliativos presentes na escola.

A avaliação tem enorme relação como trabalho do CP, porque cada resultado do aluno diz muito sobre o meu trabalho, diz muito sobre o trabalho do professor, diz muito sobre aprendizagem do aluno. Eu acho que, quando a gente consegue fazer essa análise, as coisas mudam de figura. [...] porque eu falo assim: “*Poxa, esse professor não está trabalhando assim legal com o aluno, mas também o que eu fiz para esse professor melhorar?*” Então tem reflexo da minha prática ali, tem reflexo da prática do professor, e eu sei que tenho que fazer algo. **(CP Marta)**.

A avaliação educacional é entendida como integrante do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, diretamente relacionada com o trabalho do coordenador pedagógico, daí o questionamento de como descreveriam os parâmetros para realizar o acompanhamento do professor. Na colocação das coordenadoras, prevalece a necessidade de se ter um planejamento e uma organização para que possam acompanhar as atividades dos professores. Elas indicam o Plano de Gestão como elemento balizador das ações, bem como o Projeto Formativo, documento obrigatório para o desenvolvimento do trabalho da coordenadora pedagógica da rede escolar SESI-SP.

As coordenadoras pedagógicas valorizam a elaboração de um planejamento que contenha um cronograma, uma organização dos trabalhos e das demandas. A CP Giovana indica que nem sempre é possível seguir o cronograma por ela mesmo elaborado, devido às intercorrências, como: questões de indisciplina e do acompanhamento do plano docente. Já a CP Bianca argumenta que esse acompanhamento do professor e a confiabilidade para esse trabalho foi adquirido paulatinamente, para que perdesse a conotação de vigilância e controle.

A gente tem um cronograma que tentamos manter, tentamos seguir, [...]um cronograma de trabalho onde a gente procura fazer tudo isso daqui, mas é complicado às vezes de seguir esse cronograma [...] por exemplo, uma coisa que atrapalha demais o nosso trabalho, a questão de disciplina (dos alunos), se vem para nós [...] outro exemplo, a questão do plano docente; para você analisar tudo isso, você vai fazendo aos poucos, você vai repartindo no seu dia conforme vai dando tempo. **(CP Giovana)**.

Temos um roteiro que é apresentado para o professor e discutido com ele previamente[...]. Precisa ter, no começo foi difícil, por que achavam que a gente ia para espionar, [...] hoje a coisa está mudando e estabelecendo um vínculo, e elas (professoras) sabem que eu estou ali para falar alguma coisa para melhoria, e não para afrontar, e atrapalhar o trabalho delas [...] a análise do plano (docente) é um termômetro para a gente. **(CP Bianca)**.

Acompanho os professores. Primeiro que os instrumentos de avaliação têm que ser da avaliação formativa, aquela que acontece ali no dia a dia com o professor, a diversidade de instrumentos, a prática, isso.... Eu acho que isso é importante. Tenho acesso ao levantamento de conhecimentos prévios que é feito com os alunos. [...]Mas, assim, eu analiso também por amostragem. **(CP Marta)**.

Os momentos de discussão coletiva e reflexão sobre os trabalhos foram destacados pela CP Bianca:

Nós temos um momento para discutir, o que aquele momento favoreceu, como que foi, e eles registram. A gente não usa uma coisa só sempre, às vezes é uma discussão, às vezes é uma produção deles, por exemplo, quando a gente fez a avaliação em parceria[...]. ÀS vezes, a gente pede por escrito, às vezes, uma dinâmica. **(CP Bianca)**.

Uma das colocações sobre o acompanhamento realizado pelas coordenadoras abarcou o contato com os estudantes, tanto quando eles vêm para questionar alguma postura dos professores, como quando as coordenadoras os procuram para responder questionários ou entrevistas sobre algum aspecto da prática docente.

É uma coisa que eu digo que é o papel da coordenação, a gente começa a perceber essa mudança, não é..., alunos que às vezes vêm questionar algumas coisas, isso é muito bom, aí você se vê em uma situação, como nós vamos fazer o aluno entender qual é o propósito, o professor entender que ele tem que dar uma resposta, porque essa questão não foi considerada assim ou não, por que eu me propus a fazer isso[...]. **(CP Giovana)**.

No final do ano passado, eu andei fazendo entrevista mesmo com os alunos. Fui lá, perguntei a respeito do *feedback*, se eles entendiam esse momento. Expliquei o que era, o que podia acontecer, em quais momentos os professores faziam isso e eles contaram para mim também. [...] Mostrei o cronograma de atividades. Isso aqui é para ajudar vocês, para ajudar o professor. Quando o professor faz a correção, o professor

não vem e conversa com vocês sobre o resultado? Ele não dá o *feedback*? Comecei a falar para os alunos: “*Quando o professor faz isso, ele está fazendo isso com a função de tal coisa?*”, discursando lá na sala. O que eles vieram fazer para mim? Eles vieram me contar o professor que faz e o professor que não faz, sem que eu fosse cutucar, sem fofoca. E essa liberdade é importante que tenha. **(CP Marta)**.

Os resultados da avaliação externa, como o Saresp, são indicados como uma referência, um parâmetro de análise para o trabalho de acompanhamento dos professores, feito pelas coordenadoras pedagógicas, que afirmam utilizar desses dados, organizando-os e analisando-os para estabelecer prioridades de formação para os professores.

Os resultados apresentados do Saresp são uma referência para o meu trabalho, [...]então, eu uso como referência [...], você saber onde você se encontra perante a rede, mas que você tem que saber trabalhar dentro da sua escola, com a sua comunidade. Essa escola em particular passou por sérios problemas, juntou turma, juntou escola, juntou um monte de coisa. [...] Por isso, eu te falo que às vezes não é tanto o papel, eu tenho arquivo, eu tenho pasta com as orientações com muita coisa, mas é o dia a dia. **(CP Giovana)**.

Por exemplo do SARESP, de 2014, elas (as professoras) deixavam (atividades de) avaliação formativa, mas não era classificatória, em cima da minha mesa, e fui agrupando as crianças que ainda tinham dificuldade com as palavras, alfabetização por palavras [...] e orientei que esses grupos elas deveriam trabalhar de outro jeito, pegar esses alunos e, principalmente na aula de Orientação de Estudo, onde a professora pode focar o trabalho autônomo de alguns e se atentar às dificuldades de outros, quando a estagiária estiver junto, aproveita e vai fazer esse trabalho. [...] Se não for lá perto, se eu não for de perto para ver as dificuldades do professor e do aluno [...]. Quem vem de fora às vezes é mais fácil, é um olhar de fora. **(CP Bianca)**.

A questão da aprendizagem, também o que eu tenho feito já há algum tempo, agora com muito mais detalhes, é a análise de resultado da avaliação externa. Então identifico nominalmente, quem são os alunos que estão abaixo do básico, quem são os básicos, quem são os adequados. **(CP Marta)**.

A CP Marta, complementando sua fala, exemplifica o trabalho de uma professora de matemática que tinha realizado um diagnóstico com os estudantes e explica que o resultado obtido na “avaliação externa tinha sido o retrato do que ela tinha feito em sala de aula”.

Há, nas colocações das coordenadoras pedagógicas, uma aparente compreensão das diferentes avaliações presentes no contexto escolar, tendo como foco principal a melhoria do desempenho do estudante, por meio de um trabalho de acompanhamento e formação dos professores. Em seus discursos, está mais presente o acompanhamento da avaliação da aprendizagem, e dos resultados da avaliação externa.

As coordenadoras demonstram compreender o seu papel de formadoras em um contexto de avaliação educacional, afirmando que os resultados do desempenho dos alunos, tanto na avaliação interna e, principalmente, nas avaliações externas, são um parâmetro para avaliar o seu papel de formador de professores nessa temática.

Essas afirmações devem ser analisadas com cautela, pois podem revelar uma contradição: apesar de falarem que os resultados das avaliações internas balizam o seu trabalho, a ênfase é dada ao desempenho nas avaliações externas. Essa situação pode ser creditada a demandas das várias instâncias da gestão da instituição para à qual trabalham. Por mais que as orientações da área técnica da avaliação não encaminhem para que os resultados da avaliação externa sejam o único indicador de qualidade da escola, no âmbito institucional, o resultado do Saresp é um indicador de qualidade educacional da rede escolar SESI-SP, havendo uma forte cobrança às metas e resultados referentes a essas avaliações.

Há, ainda, uma fragilidade em se trabalhar com a avaliação interna na escola: o desafio, colocado a esses coordenadores, para que desenvolvam sua autoformação e também realizem a formação dos professores na concepção de que a avaliação está a serviço da aprendizagem dos estudantes, como também do ensino, pois o professor, ao avaliar a aprendizagem, reflete sobre sua prática e orienta a tomada de decisão. Esse desafio está inserindo no cotidiano escolar, exigindo um (re)significar da prática educativa que precisa integrar, num mesmo contexto, o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

3.4 O coordenador pedagógico e a sua função como avaliador no desenvolvimento do seu trabalho

Discutir o papel do coordenador pedagógico como avaliador no desenvolvimento de seu trabalho leva-me a refletir que as atribuições do coordenador pedagógico são abrangentes e envolvem diferentes instâncias da dinâmica escolar. Contudo, entre essas atribuições, a ação de formação de professores aparece, na fala das coordenadoras, como a principal função. Elas revelam que, para desempenhar essa função, há a necessidade de estudo, planejamento e organização, bem como da leitura da realidade da escola e o conhecimento do grupo com o qual se trabalha.

O coordenador pedagógico na unidade escolar exerce sua função de formador de professores, como também de articulador e mediador entre o currículo e o professor, viabilizando o trabalho coletivo e, impulsionando o processo de transformação no ambiente escolar e trabalho do docente, por meio de um espaço de reflexão e crítica de sua prática. (ALMEIDA e PLACCO, 2006).

Esses processos de formação, de articulação e transformação da prática docente são complexos para o coordenador pedagógico, pois não há uma solução única para ser colocada em prática para as situações que se apresentam na dinâmica escolar. É preciso fazer a leitura do contexto escolar, do problema ou situação que se apresenta e criar soluções e encaminhamentos adequadas para cada realidade, porque mudar a prática pedagógica não significa somente implementações de novos modelos e programas, ou, como aponta Garrido (2003)

Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. (GARRIDO, 2003, p.09).

Nesse sentido, o CP necessita ter um olhar atento e reflexivo sobre os seus próprios processos pessoais e profissionais e realizar uma leitura da dinâmica da unidade escolar, do grupo de professores com que atua e dos caminhos que está percorrendo para atingir os objetivos institucionais e do Plano de Gestão da escola.

Para desenvolver suas funções no contexto escolar e junto aos professores, o coordenador, no desenvolvimento de suas funções, atua como um avaliador em múltiplos aspectos: é avaliador do seu próprio trabalho, do seu plano de trabalho, do seu plano de formação e do projeto formativo, do dia-a-dia da escola, da aprendizagem dos alunos. Ele é avaliador do professor, pois o avalia nos aspectos de formação, nos planos e atividades, no trabalho que o docente realiza em sala de aula, nas relações que estabelece entre os pares e com os estudantes.

Buscando entender como os CP desempenham suas funções, coube questionar, na pesquisa, se as entrevistadas identificavam, em sua atuação enquanto coordenadores pedagógicos, o ato de avaliar, ou, em outras palavras, como em seu trabalho, coletam as informações, analisam e tomam decisões sobre o que se faz necessário para se atingirem os objetivos propostos.

Para clarificar essa abordagem sobre a temática da avaliação, perguntei às CP se tinham registros das reuniões e acompanhamentos realizados com os professores e com que critérios avaliavam se atingiram o que almejavam.

Em relação à avaliação que realizam junto ao professor, seus planos e atividades, o trabalho que o docente realiza em sala de aula e as relações que estabelece entre os pares e com os estudantes, as coordenadoras pedagógicas, em diferentes momentos das entrevistas, informaram que acompanham os professores, fazem a observação de sala de aula, fornecem

feedbacks, analisam planos docentes, diários de classe, atividades de sala de aula e instrumentos de avaliação, Diário de classe, realizam atendimentos individuais, trabalhos no coletivo, planejam e realizam reunião com os professores, dentre outras ações.

A CP Giovana afirma que está sempre avaliando o professor.

Vamos supor, eu, como coordenadora, estou sempre avaliando, estou avaliando o meu professor. Eu falo a eles: gente, não pensem vocês que, quando eu entro na sala para dar um recado, eu não estou vendo o que está acontecendo, eu estou vendo, quando eu estou no corredor, eu estou sempre vendo. **(CP Giovana)**.

Já a CP Bianca afirma que, em seu acompanhamento dos professores, mantém um registro sistemático das orientações e reuniões, o que possibilita dar *feedback* aos professores sempre que questionada.

E eles me perguntam se eles melhoraram, ou se pioraram, e eu respondo que ali está legal, “está vendo o que eu coloco, continuar, isso foi positivo, aqui tem que melhorar, que é a dinâmica da sala”. **(CP Bianca)**.

Em suas colocações, a CP Giovana indica a necessidade de haver um diálogo com o docente, para que se construa o conceito de que avaliar é mais que somente dar uma nota ao final de um percurso, a partir de um produto apresentado. Ela faz uma analogia sobre a concepção de avaliação e as próprias atividades que o professor tem que cumprir, como o preenchimento do diário de classe e a elaboração do plano docente, e enfatiza que há necessidade de desmitificar o trabalho com avaliação referenciada somente ao resultado do produto apresentado, no caso, a nota.

[...] eu, como coordenadora, avaliando, para mim seria muito simples eu chegar no professor, faço um relatório e dou uma nota para o meu professor, por exemplo [...] às vezes, só de falar avaliação já é diferente, eu falo para eles: imagina se eu entrar aqui na sala e falar assim: hoje vocês vão preencher diário, é para nota; hoje vocês vão preencher para mim um plano docente, eu quero que vocês façam agora o plano; é para nota. Como eu tenho que avaliar o meu professor com base nos relatórios que vão acontecendo no dia-a-dia e nessa coisa do informal, é tudo isso. Tem que ser com diálogo [...] Foi o acompanhamento, orientação e diálogo que alterou a situação, sabia onde eu queria chegar. [...] é a questão do respeito, a gente tem que respeitar a pessoa que está ali [...] Vamos supor, sala de aula, não é porque a sua experiência é basicamente como PEB I que você não pode ter um diálogo pedagógico com aquele professor que é do ensino médio. **(CP Giovana)**.

Nesse trecho, ainda, a coordenadora aborda a relação dialógica e negociada junto ao professor e a clareza dos objetivos a serem alcançados como base do trabalho. Esse movimento de acompanhamento, análise e orientação, agregado ao conhecimento de quem é esse professor, faz parte do que se entende de avaliação formativa. Noto, que está subentendido nesse relato o ato de avaliar, no entanto, é um termo não utilizado no discurso das coordenadoras.

Essas colocações convergem com as considerações de Fernandes (2009), ao abordar a avaliação formativa como um processo que deve possibilitar indicações claras de onde o estudante se encontra em relação à aprendizagem e onde se pretende chegar e o que será necessário, que esforço deverá ser apreendido para que alcance o que deseja. Ou seja, a avaliação deve apoiar o aluno no progresso de sua aprendizagem, esse processo pode ser utilizado e transposto para a relação de formação entre o coordenador pedagógico e os professores.

Ainda em relação à atuação junto aos professores e à perspectiva de avaliação dessa ação, as CP apontam que a elaboração do Projeto Formativo norteia a formação que realizam junto aos professores de suas unidades escolares. Esse projeto é realizado a partir da explicitação de um diagnóstico das necessidades formativas dos professores da unidade em que trabalham e da elaboração de um plano de ação, no qual se descrevem os objetivos, os conteúdos, as estratégias, os instrumentos de avaliação e o cronograma de atividades. Para tanto, o coordenador pedagógico necessita dominar os objetivos e os princípios do Referencial Curricular da rede, bem como centrar sua análise nas atividades no que professor desenvolve junto aos estudantes e seus pares.

Destaco, dos Projetos Formativos apresentados pelas CP, o item referente à explicitação dos instrumentos de avaliação. Observo, nesse item, que o solicitado é que se indique o instrumento que será utilizado para se realizar a avaliação. Ressalto que indicar o instrumento é importante, mas essa definição está alicerçada no que será avaliado, com que intenção se realiza a avaliação, a partir dos objetivos elencados. Reportando-me a Depresbiteris (1995, p.166): “É importante que a forma de avaliação seja escolhida de acordo com os objetivos que se deseja atingir.”

Nos registros das coordenadoras, a avaliação é colocada na perspectiva de se realizar um processo avaliativo formativo, cuja intenção precisa ser declarada, como indica a CP Giovana, que explicita que seu projeto será “avaliado de modo sistemático, com a intenção de identificar e julgar os avanços dos envolvidos e de superar as dificuldades encontradas no seu desenvolvimento” e, que “a coleta e análises de informações acontecerão na medida em que as ações formativas forem ocorrendo e também ao final delas”. A CP Marta expõe que a avaliação será realizada de duas formas: “avaliação da equipe de professores do trabalho realizado; avaliação do coordenador por meio dos resultados obtidos na escola”, sem, no entanto, explicitar como e com que frequência essas avaliações ocorrerão.

As informações indicadas, nesses projetos, em relação aos processos avaliativos, têm um caráter abrangente. No entanto, considerando o raciocínio exposto, há possibilidade de que sua concretização esteja na inter-relação entre o que foi indicado como necessidade formativa, o que se almeja alcançar e as ações propostas de formação.

Em relação aos processos avaliativos, no projeto de duas coordenadoras há a indicação de que a avaliação se dará pela coleta de informação e dados, que ocorrerá, de um lado, pela “avaliação da equipe de professores sobre o trabalho realizado” (CP Marta) e por “instrumentos respondidos pelos docentes acerca de suas aprendizagens” (CP Giovana), e, de outro, “pelos resultados obtidos na escola” (CP Marta) e “acompanhamento das aprendizagens dos alunos” (CP Giovana). A CP Giovana registra, ainda, que a coleta de informações para avaliação, ocorrerá “por registros reflexivos produzidos pela coordenadora”.

Cabe-me ressaltar que a indicação das coordenadoras de que o processo avaliativo do Projeto de Formação será realizado, levantando-se dados de aprendizagem da prática do professor, do desempenho dos estudantes e do olhar do coordenador frente às ações realizadas, ou seja, levando-se em conta mais de um fator que envolve a formação, pode sugerir que haja a compreensão de que os fenômenos educativos são complexos e multicausais, e que, portanto, para se ter uma análise de uma determinada ação, no caso da formação, deve-se buscar olhar o fenômeno por vários ângulos.

Retomando a menção da CP Giovana, que propôs a elaboração de um registro reflexivo como forma de avaliação, pôde-se corroborar quanto à compreensão de que há necessidade de momentos para o coordenador refletir e avaliar seu próprio trabalho e de que a escrita reflexiva, conforme indicam André e Pontin (2010, p.29), “mobiliza reflexões, tomada de consciência e reelaboração dos conhecimentos e aprendizagens, favorecendo, portanto, a construção de novos conhecimentos”. Nesse sentido, pode-se reforçar que o coordenador é um agente de transformação na escola, pelo desenvolvimento de sua ação como articulador e formador de professores.

Abordar esse registro reflexivo reporta-me a observar nas falas das coordenadoras entrevistadas como avaliam o seu próprio trabalho, ou seja, como atuam nas escolas, considerando que o registro reflexivo pode compor diferentes suportes e estar presente na ação dessas coordenadoras.

Nos depoimentos das CP Bianca e Marta, a avaliação que realizam está relacionada ao diagnóstico, ao planejamento, à organização e à reflexão sobre suas ações.

A CP Bianca informa que, para sua organização pessoal, tem uma pasta com os registros de cada professor, dos acompanhamentos e das orientações que são realizadas com cada docente individualmente, como também as feitas em momentos coletivos.

A todo momento. Tenho várias pastas de registro, numa destas pastas coloco o que eu fiz com o professor. No plano, tenho o que pretendia com cada professor e registro o que ocorreu na orientação, acompanhamento. Falando no geral, consigo perceber o que atingi por ter registro de cada professor [...] Eu tenho tudo que eu dou para o professor, a original é minha, e dou uma cópia para o professor para ele saber onde é que eu atuei com ele. Depois faço a tabela e um relatório meu, eu dou uma cópia de cada para o professor. [...] Então, eu vou pontuando isso e vou fazendo a minha pasta. [...] vemos com que frequência é utilizado no plano, é um termômetro para a gente. [...] Então, eu percebo assim, como saber se isso dá certo ou não, é a prática, o que eles mostram para a gente. Sempre, em uma reunião pedagógica, ou numa formação de professores, é realizada, almejando que se conquiste alguma coisa, é naquele momento que a gente percebe que aquele grupo tem aquela dificuldade. É ali que a gente vai atuar, naquele momento, é na prática. **(CP Bianca)**.

Nessa fala, há um foco na coleta de dados das atividades, orientações e observações realizadas juntos aos professores; são registros que sustentam a devolutiva, o parecer que a coordenadora realiza com cada um de seus professores. Essa CP complementa que é pela prática do professor, que acompanha seu trabalho “dá certo ou não”.

A CP Marta indica que sua atuação é voltada para que a “aprendizagem seja melhorada” e afirma “porque a gente fala na melhoria do índice (do rendimento da avaliação externa)”, uma demanda da instituição, e volta a acrescentar que, havendo melhoria na aprendizagem, os índices das avaliações externas melhoram. Essa colocação parece apontar que a CP entende que essa seja uma maneira de avaliar o seu trabalho, fato reforçado no item instrumento de avaliação do Projeto Formativo, analisado anteriormente.

Esses relatos indicam, ainda, que o acompanhamento avaliativo realizado pelas CP estão voltados para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, portanto, essas profissionais orientam os professores, que estão no dia-a-dia com o aluno, para que conheçam como esse aluno aprende, seus avanços e dificuldades, de modo a saber como intervir para que haja real aprendizagem, conforme indica a CP Marta:

Aqui nós combinamos algumas ações, que deverão ser feitas, realizadas durante o processo, para que a aprendizagem seja melhorada e, conseqüentemente..., porque a gente fala da melhoria do índice (rendimento nas avaliações externas), mas não é isso que a gente prioriza. Isso é a consequência. Na verdade, é melhorando a aprendizagem. [...] Então na verdade nós, nesse diagnóstico que foi feito, os professores olharam... Foi um pedido, quase um apelo: “Professor, olhe e veja, você está todos os dias com seu aluno, você tem que conhecer o seu aluno!” E os professores começaram a buscar e foram encontrando. Aí eles têm liberdade [...]. **(CP Marta)**.

Esse questionamento proposto às coordenadoras, sobre o ato de avaliar, trouxe, como respostas imediatas, que a avaliação está presente “a todo o momento”, CP (Bianca), “no cotidiano de minhas ações”, no “dia-a-dia do professor” (CP Marta). Essas falas podem levar ao entendimento de que não haja a compreensão do processo avaliativo: em última análise, quando se avalia tudo, pode-se cair no risco de não se avaliar nada.

No entanto, ao analisar a continuidade de suas colocações sobre como realizam e/ou identificam o ato de avaliar no seu trabalho, pude perceber que realizam acompanhamento dos professores, da dinâmica escolar, possuem um planejamento e um cronograma. Interessante apontar que, no discurso das profissionais, não há menção direta ao ato de avaliar e, no entanto, são relacionadas ações que compõem o processo avaliativo, como o acompanhamento docente, o levantamento de dados, o registro de suas ações e orientações. No entanto, aparentemente, não relacionam esses fazeres com o processo de avaliação, mesmo a avaliação estando presente em suas ações.

O fato da avaliação estar presente no cotidiano do professor e do coordenador pedagógico não o habilitam a desenvolver com competência essa ação. Nesse aspecto, retomo Alavarse (2013, p. 138), quando o autor menciona que o professor é um profissional que avalia na escola, problematiza questionando-se quando e como ele é formado para esse papel e estendendo essa mesma reflexão ao coordenador que necessita ter formação em pedagogia e que atua como formador e avaliador em seu contexto de trabalho. No contexto desta pesquisa, a formação com foco na avaliação educacional tem sido realizada no âmbito profissional pela instituição em que as coordenadoras estão inseridas e, por investimento pessoal, de autoformação, na busca de um aprofundamento teórico, para responder às questões e problemas com que as CP se deparam no cotidiano de sua atuação.

Após as considerações sobre como o ato de avaliar está presente nas funções que exercem, encaminhei, junto às coordenadoras, uma reflexão sobre as atribuições do coordenador pedagógico, presentes no perfil do cargo, no DRH da instituição em que trabalham e que, em sua descrição, referenciam a avaliação.

As coordenadoras pedagógicas entrevistadas conheciam suas atribuições, indicaram o que consideravam que realizavam com mais frequência e aquelas que entendiam como prioritárias para desenvolverem suas funções e pudemos conversar um pouco sobre convergência ou divergência das indicações.

Neste momento da entrevista, interessava ouvir o tipo de valorização que as coordenadoras pudessem dar a cada uma das atribuições elencadas, a forma com que elas lidam com esses aspectos em sua atuação na escola e, ainda, como o processo de avaliação expresso nas atribuições se manifestam em suas ações cotidianas, o quanto fazem e o que consideram mais importante. Portanto, a recolha dos dados, como um retrato, de alguns aspectos do que ocorre na escola, na perspectiva do fazer do coordenador pedagógico.

No quadro 3 (a seguir), compilei os registros das coordenadoras pedagógicas sobre o que consideravam que realizam com maior frequência e maior prioridade.

QUADRO 3 – Registros das coordenadoras pedagógicas referente às atribuições que realizam com maior frequência e as que consideram prioritárias

Coordenador Pedagógico	Giovana (**)		Bianca		Marta	
	Ordem de frequência	Ordem de prioridade	Ordem de frequência	Ordem de prioridade	Ordem de frequência	Ordem de prioridade
Assistir o Administrador de Unidade Escolar (*) no planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração das atividades escolares.	5	6	2	5	6	6
Assessorar o Administrador de Unidade Escolar(*) na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação das reuniões pedagógicas e administrativas.	6	5	3	3	5	5
Orientar, acompanhar e avaliar a execução das programações relativas às atividades pedagógicas da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos, e manter o Administrador da Unidade Escolar(*) informado sobre o andamento das mesmas.	1	1	5	4	1	1
Orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho docente, mantendo os devidos registros	4	2	1	1	2	2
Orientar e avaliar o material didático solicitado ou preparado pelos docentes, bem como as produções pedagógicas dos discentes.	3	3	4	2	3	3
Acompanhar, orientar e avaliar o trabalho desenvolvido pelos estagiários.	7	7	7	7	7	7
Orientar, acompanhar e avaliar a adequada utilização do material didático do sistema SESI-SP de ensino.	2	4	6	6	4	4

(*) denominado hoje diretor de unidade escolar.

(**) Nessa escola não tem estagiário.

Fonte: elaborada pela autora

Nesse quadro, destaquei as casas com os numerais 1, 2 e 3, referentes às atribuições que as coordenadoras pedagógicas indicaram realizar com maior frequência e que consideram prioritárias, buscando facilitar a análise das respostas que realizo a seguir.

Pude constatar que, apesar de, em alguns momentos, haver correspondência entre o que as coordenadoras realizam com maior frequência e o que elas consideram prioritário, ao analisar o quadro de atribuições, ainda, a rotina da escola, com sua diversidade de demandas, faz com que o coordenador nem sempre consiga realizar o que considera prioritário em sua função. Essa situação converge com os depoimentos realizados em outros momentos da entrevista, nos quais duas das coordenadoras mencionaram que a dinâmica da escola, em alguns momentos, desvia o foco do planejamento e do cronograma pré-estabelecido.

Sobre como o cotidiano do coordenador pedagógico interfere em seu projeto de atuação no contexto escolar, Placco (2003, pp. 48-49) propõe uma reflexão sobre o planejamento e as ações do cotidiano desse profissional, de modo que as interrupções não “impeçam ou dificultem a concretização do projeto político pedagógico da escola”. A autora propõe que o coordenador pedagógico identifique as atividades de importância e de rotina, ações que podem e devem ser planejadas. Explica que as de importância são as 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” e estão expressas no Projeto Político Pedagógico. Já as de rotina “direcionam-se para o funcionamento da escola”, comprometendo-se com a estabilidade do cotidiano escolar, as quais, muitas vezes, trazem em si um movimento contraditório, pois, ao mesmo tempo em que sua realização mantém o funcionamento da escola, pode, pela premência de resposta do cotidiano, cristalizar condutas e criar resistência a mudanças. Nesse contexto, as atividades de importância, ou prioritárias, podem ser vistas como ameaças à estabilidade da escola, situação essa que traz mais uma contradição, considerando que a escola, instituição social, não tem como estar alheia a constantes transformações inerentes às sociedades no mundo contemporâneo.

Refletindo sobre essa proposição e analisando os discursos das coordenadoras entrevistadas, observo que parece haver, em alguns momentos, uma dificuldade em organizar o planejamento das ações do coordenador atentando-se para as atividades de importância e rotina, em função das demandas da escola, como, por exemplo, a dificuldade expressa na fala da CP Giovana “Ele (coordenador pedagógico) acaba tendo que atuar em muitos momentos diferentes”, ou “o que acontece, vem demandas, uma série de demandas ... da própria casa (instituição), da diretoria, por conta de uma legislação, são projetos, mil coisas... o que cabe ao coordenador:”

Placco (2003), esclarece, ainda, que, no cotidiano escolar, estão presentes outras atividades e que as de urgência são as direcionadas a atender aos problemas e situações que não

são previstos, relacionados “a eventos ou comportamentos inesperados e, como tal, significam a quebra de rotinas e atrasos, suspensão ou redirecionamento de importâncias” (p. 50).

Com base nos estudos de Placco (2003), analiso o que a CP Marta manifestou, em suas respostas, ou seja, que tem conseguido conciliar, em seu trabalho, o que considera prioritário e o que faz com maior frequência, havendo correspondência em todas as atribuições. Tal manifestação provocou-me a olhar essa situação como utópica; pareceu-me haver um desejo de que esse fazer se concretize na escola. Por outro lado, essa manifestação pode revelar que a profissional incorpora, de tal forma, as atividades rotineiras, em seu planejamento, que essas atividades não interferem em seu cronograma e nem nas ações de lidar com o que considera prioritárias. Quanto às atividades de urgência, não previstas e inesperadas, não houve menção a elas na entrevista com essa coordenadora.

A CP Marta Indicou que o que considera prioritário e que realiza com maior frequência, na sua realidade, é a atribuição de “Orientar, acompanhar e avaliar a execução das programações relativas às atividades pedagógicas da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos e manter o Administrador da Unidade Escolar²³ informado sobre o andamento das mesmas”. Na sequência, indicou a atribuição “Orientar, acompanhar e avaliar o desempenho do trabalho docente, mantendo os devidos registros” e a “Orientar e avaliar o material didático solicitado e preparado pelos docentes, bem como as produções pedagógicas dos discentes”. As três atribuições elencadas convergem para a ação prioritária, anunciada em outros momentos da entrevista, que se referem à formação de professores.

A CP Giovana concorda com a CP Marta sobre a indicação da atribuição de maior prioridade e a que realiza com maior frequência. No entanto, diz, na sequência, que o que realiza com mais frequência é “Orientar acompanhar e avaliar a adequada utilização do material didático do sistema SESI de ensino”, mas que considera que seria prioritário “Orientar, acompanhar e avaliar o desempenho do trabalho docente, mantendo os devidos registros”.

Essa divergência, entre o que a coordenadora Giovana realiza com maior frequência e o que considera prioritário, é justificada pela profissional que indica que, na dinâmica escolar, por vezes, tem que se atender às demandas emergentes e que o trabalho com o material didático pode ser entendido também como parte do que se refere ao desempenho docente. Essa colocação converge com o entendimento que a escola é um organismo vivo e, que o planejamento das atividades devem ter certa flexibilidade para agregar demandas, as quais

nesse caso, poderiam ser vistas como de rotina, considerando que o trabalho com o material didático e lidar com possíveis dúvidas dos professores podem ser previstas, talvez não planejadas, de forma individualizada e que essa ocorrência faz parte da rotina de uma unidade escolar e do atendimento didático-pedagógico de um coordenador.

Já no que diz respeito às indicações da CP Bianca, há convergência no que considera sua maior prioridade e o que realiza com maior frequência, ou seja, a atribuição de “Orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho docente, mantendo os devidos registros”. No entanto, afirma, em seguida, que o que realiza com maior frequência é “Assistir o Administrador escolar no planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração das atividades escolares”, mas o que considera prioritário é “Orientar e avaliar o material didático solicitado e preparado pelos docentes, bem como as produções pedagógicas dos discentes”. Nessas indicações, há discordância entre o que a coordenadora considera que realiza com maior frequência e de forma prioritária, o que pode revelar aspectos da realidade da unidade escolar, da dinâmica de funcionamento e de como a coordenadora lida com as demandas emergente da comunidade escolar, em especial, da gestão.

A indicação de que assistir o diretor da escola, colocada em segundo lugar de maior frequência pela CP Bianca, apesar de não a considerar das mais prioritárias (5), diverge das indicações das CP Giovana e CP Marta, que apontam, respectivamente 5 e 6, para a ordem de frequência de realização dessa atribuição.

No entanto, a indicação da CP Bianca converge com o que consta na tabela 05 - Porcentagem de respondentes, nas respectivas alternativas do questionário realizado com coordenadores pedagógicos da rede escolar SESI-SP, no que se refere ao percentual de coordenadores que “concordam plenamente” com afirmativa em que consta que “Dentre as tarefas do coordenador, responder à direção é prioritário para o bom andamento da unidade escolar.” Nesse caso, 47% e 45% entendem que “Cabe ao coordenador pedagógico no desenvolvimento de seu trabalho apoiar o diretor da escola em todas as suas ações”. Talvez esse distanciamento entre as pontuações das CP entrevistadas e a proximidade de percentuais dos coordenadores que responderam ao questionário, no que se concerne à compreensão do coordenador sobre o seu papel na escola, que pode ser decorrente do tipo de gestão e/ou ao contexto vivido na unidade escolar, entre outros fatores.

No quadro apresentado sobre as atribuições das coordenadoras que referendam a avaliação, chama atenção a inversão de pontuação na atribuição “Orientar, acompanhar e avaliar a execução das programações relativas às atividades pedagógicas da Educação Básica e

da Educação de Jovens e Adultos, e manter o Administrador da Unidade Escolar informado sobre o andamento das mesmas”, que aparecem, na indicação das CP Giovana e Marta, como sendo o que consideram em primeiro lugar na ordem de prioritário e de frequência informada, sendo que a CP Bianca indica essa mesma atribuição em quarto lugar de suas prioridades e em quinto em relação à frequência com que a realiza. Essa divergência pode ser creditada à dinâmica de cada escola, ao corpo docente, às demandas da gestão, bem como à leitura e atuação da própria coordenadora em relação ao entendimento de sua atividade profissional.

Outros dados que se destacam nesse quadro dizem respeito à diferença de manifestação das coordenadoras respondentes. Destaco o que se refere à atribuição “Orientar, acompanhar e avaliar a adequada utilização do material didático do sistema SESI-SP de ensino”, na qual a CP Giovana indica que a realiza com frequência (2) e as CP Bianca e Marta indicam que realizam com menor frequência, pontuando 6 e 4 respectivamente essa atribuição. Essas variações podem referir-se a especificidade de cada unidade escolar em relação ao corpo docente, situação socioeconômica da comunidade escolar, entre outros aspectos. No entanto, 90% dos coordenadores respondentes do questionário indicaram que concordam plenamente que é atribuição do CP: “Cabe ao coordenador pedagógico orientar e avaliar o material pedagógico solicitado ou preparado pelos docentes, bem como as produções dos estudantes.”

Cabe observar que as atribuições expressas são amplas e, portanto, se desdobram em diferentes práticas para que se efetivem, como também fazem parte de um conjunto. Todas as 18 atribuições (anexo 1) descrevem o que se espera que o coordenador pedagógico dessa instituição realize. Há uma complementaridade entre as atribuições. Assim, não caberia uma análise individual, pois perdem o caráter de totalidade, apesar de terem sua especificidade, ganhando um papel de relatividade umas em relação às outras.

Nas atribuições elencadas, a referência à avaliação passa, muitas vezes, como inerente à proposição da atribuição, não havendo uma clareza de como ela ocorre. Nos depoimentos das coordenadoras pedagógicas, há uma ênfase na busca de atendimento aos professores, encaminhamento às suas demandas didático-pedagógicas, no aprimoramento de suas práticas e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, mas não houve, nesse momento da entrevista, falas que remetessem aos processos avaliativos que estão expressos na atribuição e colocados como inerentes ao desempenho da gestão pedagógica e, no caso do coordenador pedagógico, são processos que, bem encaminhados, dão subsídios que poderiam qualificar o processo educativo.

Os relatos das coordenadoras abordam os encaminhamentos e esforços no desempenho de suas funções em prol da melhoria dos processos educativos, como já exposto, mas trazem também à tona que, na atuação do coordenador pedagógico, por vezes, buscando dar conta do que ocorre no dia-a-dia na escola, algumas ações planejadas no cronograma ficam adiadas ou são realocadas. Esse processo é identificado no depoimento da CP Bianca, que faz uma autoavaliação, e revela frustrar-se, “apesar de todo seu planejamento e organização, “Eu ando meio frustrada, por que eu não consigo dar conta de todos aqueles que eu coloquei no meu plano, mas, eu estou aprendendo a trabalhar com isso”.

Esse processo é importante: a parada do CP para refletir e fazer uma autoavaliação de seu desempenho. Na entrevista, essa parada para análise do seu trabalho aparece nas colocações da CP Giovana, que aborda o compromisso de ser formador do professor, o que envolve a busca de propiciar alternativas de atuação para que o docente melhore sua prática:

Essa avaliação também acontece comigo, também não adianta eu chegar ao professor e falar: então, a sua aula não está boa. Eu tenho que dar estratégias para ele, eu tenho que dar sugestões para ele poder caminhar. (CP Giovana).

Como também na fala da CP Marta: “Então, numa avaliação em que o resultado está ruim, eu também me autoavalio”. Essa colocação sugere que o coordenador sente-se corresponsável pelo processo de ensino e de aprendizagem na escola em que atua, devendo rever seus processos para poder aprimorá-los.

Perguntei-lhes, então, como avaliam o seu próprio trabalho e como identificam os resultados e produto de sua atuação.

Os depoimentos das coordenadoras enfatizam a finalidade da avaliação e a importância em realizá-la para o desenvolvimento e aprimoramento de seu próprio trabalho.

Eu falo que é um aprendizado constante, eu mesma me frustro com determinados resultados. Em alguns momentos, penso, talvez não fosse esse caminho, que poderia atuar de outra forma, por que às vezes demora um tempo, por que a gente acha que vai sair de uma reunião e aquilo vai ser bem sucedido, e às vezes não é assim. (CP Bianca).

Na avaliação, o que acontece, nós temos que entender a avaliação sempre como sendo momento de nortear o nosso procedimento. (CP Giovana).

Eu definiria como direcionamento, como norte, como bússola, como direção. (CP Marta).

O projeto formativo reaparece como um instrumento que pode nortear a avaliação de trabalho que as coordenadoras realizam na escola. Parece haver, no discurso das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, a presença constante da avaliação no seu cotidiano. No entanto, ao elaborarem o Projeto Formativo, esta ação aparece de forma sucinta e não atendendo à

solicitação da estrutura do projeto, que deveria conter os instrumentos de avaliação do projeto formativo.

Em parte, no discurso e na prática das coordenadoras entrevistadas, a presença da temática avaliação deve-se ao fato de a instituição ter investido na discussão e na formação da avaliação educacional que ocorre de forma mais sistemática entre os anos de 2011 a 2014. No entanto, o fato de, na elaboração de um Projeto formativo pelos coordenadores pedagógicos, não constar como ocorrerá o monitoramento e a avaliação das ações, que seria uma das formas de avaliar o trabalho proposto, ou seja, o registro do acompanhamento sistemático e das orientações dadas aos professores, pode mostrar a necessidade de ampliar a reflexão e a discussão dessa temática, a partir da própria produção do coordenador pedagógico e, ainda, como esse papel se configura no cotidiano escolar. Essa análise pode tornar possível a compreensão de aspectos da prática deste profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação dos professores em relação à avaliação educacional.

Um cuidado, todavia, deve ser observado, para que não recaia no coordenador pedagógico a total e única responsabilidade de avaliar os professores e processos didáticos pedagógicos da unidade escolar.

Essas ações, os dados coletados por meio de observações e registros, as intervenções propostas, as dúvidas e anseios colocados, principalmente, em atendimentos individuais, de acordo com as falas das próprias coordenadoras entrevistadas, podem convergir em análises e reflexões que possam nortear e dar parâmetros para a atuação dos coordenadores pedagógicos.

Esse processo está em curso, mas ainda de forma tímida, talvez por desconhecimento de como trabalhar com os dados coletados ou, por vezes, pela dificuldade de estabelecimento de parâmetros e critérios que priorizem a análise dos dados para que não se configurem num emaranhado que leve o coordenador pedagógico a se ver com acúmulo de demandas que não tem condições de atender.

Vale enfatizar, ainda, dois aspectos: o fato de parecer haver um discurso e ensaios de práticas, explanadas nos depoimentos, que incorporam a formação para a avaliação educacional como uma das tarefas do coordenador pedagógico e, outro, que ressalta a necessária criação de condições objetivas que permitam uma melhor organização e continuidade do trabalho formativo do coordenador, para que esta função seja consolidada na prática, de forma contínua, possibilitando sempre aprimoramento respaldado um aprofundamento de estudos e na leitura e intervenção na realidade da escola em que atua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empreendi essa pesquisa com o propósito de verificar qual é a compreensão que o coordenador pedagógico da rede escolar SESI-SP tem de sua prática formativa em relação à avaliação educacional. Nela, procurei desvelar a realidade de como o coordenador pedagógico compreende suas relações com seu próprio trabalho, com os planejamentos que elabora, com as ações formativas que realiza junto aos professores, em especial no âmbito da avaliação e, de alguma forma, com a instituição em que está inserido. Isso porque acredito que dar voz aos coordenadores pedagógicos, possibilitar que se identifiquem com questões referentes à sua atuação e mostrar como traduzem sua prática em seu discurso, traz uma perspectiva interessante de estudo, que pode contribuir para se compreender e interpretar questões presentes no cotidiano escolar implicadas no processo educativo.

Inserido num contexto em que precisa monitorar as avaliações internas e externas e orientar os professores na tarefa de tomar decisões diante dos dados dessas avaliações, o coordenador pedagógico da rede escolar que foi *lócus* dessa pesquisa precisa, antes de tudo, compreender a natureza e o impacto dessas avaliações. Essas ações fazem desse profissional um avaliador, já que vive um processo de coleta, análise de dados e tomada de decisão, além de formador, uma vez que promove uma ação formativa junto a sua equipe docente. Busquei apreender esse contexto por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos: análise documental, entrevista e questionário.

Optei por realizar o questionário junto aos coordenadores pedagógicos da rede SESI-SP, a fim de capturar perfis diversos, identificar movimentos presentes no cotidiano do fazer desse profissional, bem como as contradições que emergem no dia-a-dia da escola e que impactam em sua atuação; além de obter aspectos do entendimento que os diferentes coordenadores têm de sua prática. Participaram da entrevista 145 coordenadores dessa rede de ensino. Para a realização das entrevistas, estabeleci critérios de seleção que pudessem destacar, dentre os coordenadores respondentes do questionário, três que participariam da entrevista. Esses critérios foram organizados a partir de uma matriz de correção, que teve como pontos de partida: as atribuições do CP que constam no DRH dessa rede escolar, e as discussões e estudos, realizados por mim, sobre as funções desse profissional, atuando em escolas que visam à formação integral do estudante, inseridas numa sociedade democrática.

Ressalto que, mesmo considerando o gabarito e os critérios para seleção dos três profissionais que seriam entrevistados, identifiquei neles perfis diversos, como profissionais que procuram atuar em sua realidade escolar de forma a fazer a diferença na escola e contribuir efetivamente para a melhoria dos processos didático-pedagógicos desenvolvidos pelos professores e, conseqüentemente, dos desempenhos dos estudantes, o que também foi revelado na análise dos Projetos Formativos dessas coordenadoras. Nesse contexto, no capítulo “Os caminhos do coordenador pedagógico na formação de professores em relação à avaliação educacional”, possibilitou olhar para o objetivo proposto e questões decorrentes deste e organizá-los em quatro categorias de análise, das quais ressalto alguns aspectos.

Em relação à compreensão da função do coordenador pedagógico na escola e seu acompanhamento formativo do professor, as coordenadoras pedagógicas entrevistadas manifestam que o seu saber fazer ocorre em grande parte na prática, ou seja, ganha consistência a partir do momento em que se assume o cargo. Pode-se dizer que isso ocorre por ser uma profissão que na rede SESI, está em estruturação e, ainda, porque os modelos que as coordenadoras pedagógicas vivenciaram desse profissional, enquanto eram professoras, apesar de considerarem importantes, segundo suas próprias palavras, não revelavam a real amplitude e complexidade dessa função; no entanto, em todas elas estava presente a urgência, a necessidade e, mesmo, a essencialidade da formação de professores em suas ações.

Em suas falas, é evidenciada a importância da atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar, na articulação dos processos didático-pedagógicos, na formação de professores, enfim, a influência e a contribuição de sua ação para melhoria dos processos pedagógicos da escola. No entanto, aparece nos depoimentos, também, em alguns momentos, uma certa contradição sobre sua atuação nas diferentes e prementes demandas do cotidiano escolar, podendo indicar que, apesar de as CP terem clareza de suas atribuições e prioridades de atuação, por vezes, são absorvidas por outras demandas, não necessariamente inerente a suas funções.

Quando o foco de análise é a atuação do coordenador pedagógico na formação de professores, as entrevistadas enfatizaram que essa é sua principal atribuição e que deve estar alicerçada na reflexão do fazer do próprio professor, atendendo às diretrizes institucionais e às transformações presentes no campo da educação e na sociedade. Houve também uma menção ao trabalho com o professor especialista, que pode representar uma dificuldade na atuação do coordenador, e foi indicado que essa situação, presente na escola, pode ser minimizada pelo diálogo e esclarecimento das funções da própria coordenação pedagógica.

Em relação às categorias que se referem à compreensão do coordenador como formador de professores com foco na avaliação educacional e sua função como avaliador, no desenvolvimento do seu trabalho, as coordenadoras pedagógicas, ao abordarem seu projeto de formação com os professores, apontam desenvolver o trabalho com a avaliação educacional e o acompanhamento das práticas avaliativas. Explicam sobre as diferentes dimensões da avaliação educacional: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de sistemas (externa). Indicam a compreensão dessas avaliações, de como incidem no contexto escolar, reforçam que realizam o acompanhamento dos professores em relação a processos e resultados da avaliação da aprendizagem, enfatizam o desenvolvimento da compreensão e de práticas em avaliação formativa junto aos professores e o trabalho que é realizado com os resultados das avaliações externas.

Esses depoimentos sugerem-me o desafio de trabalhar com todas as dimensões, no âmbito da escola e, também, o desafio de realizar a articulação entre elas, utilizando as suas informações e análise de dados para a construção dos projetos formativos e o redimensionamento da proposta político-pedagógica da escola, que, no SESI-SP, é denominada Plano de Gestão.

Considerando o objetivo de minha pesquisa, que versa sobre a compreensão que o coordenador pedagógico tem de seu trabalho como formador de professores em relação à avaliação educacional, muito ainda necessita ser discutido e aprofundado. No entanto, diferentes trajetórias estão sendo construídas para colaborar com o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, no intuito de que ele possa atuar como articulador, formador e transformador do cotidiano das escolas, como, por exemplo, a experiência apresentada da elaboração do Projeto Formativo.

Nesse sentido, uma reflexão se faz presente. O coordenador pedagógico, que está constituindo sua identidade profissional, necessita incorporar, em sua atuação, a ação de avaliador e elaborar esse projeto formativo, implementado pela instituição, com um olhar investigativo e de diagnóstico. Para tanto, necessita analisar a origem desse projeto, isso é, qual seu objetivo, qual o produto pretendido, e ainda, o que a realização deste dispõe ao coordenador, para que possa aprimorar sua atuação, o seu projeto de trabalho na escola e alcançar os objetivos do projeto pedagógico da unidade em que atua.

Desenvolver o Projeto formativo pode fornecer ao coordenador uma segurança na elaboração do planejamento e organização de seu trabalho, por conter itens considerados institucionalmente como relevantes para serem avaliados. No entanto, a proposição de um

projeto institucional leva a uma reflexão em duas vertentes: por um lado, o fato de ter uma estrutura fixa, mesmo que os itens solicitados sejam abordados de forma ampla, pode limitar a leitura e a proposição de determinados aspectos, que poderiam estar sendo desenvolvidos pelo coordenador, mas, como não constam desse projeto, podem estar sendo deixados para outro momento ou esquecidos, pelo coordenador, devido às demandas cotidianas da unidade escolar. Por outro lado, no escopo do projeto, podem estar previstas determinadas indicações de ações que o coordenador, por si só, não pensaria, aspectos que podem não estar no âmbito de sua formação ou de sua competência para realizar, naquele momento, e que, por uma exigência institucional, são apresentados no projeto, mas não realizados na prática.

Essas análises suscitaram-me, ainda, algumas questões de ordem geral, que valem ser acentuadas. Um dos aspectos que me chamou atenção, no discurso das coordenadoras pedagógicas, foi a ambiguidade revelada quando elas falam sobre a formação de professores pois, embora, num determinado momento, pareçam valorizá-la, deixam a impressão de que elas não se referem à essencialidade da formação de professores, tratando-a como uma atribuição que deve ser cumprida. Esse discurso sobre a formação de professores reforça-se em vários âmbitos. Por exemplo, aquilo que a instituição diz é, quase sempre, a reprodução do discurso presente nas políticas públicas em educação; o mesmo significa na fala dos professores e coordenadores. Assim, quando um coordenador afirma a importância do processo de formação de professores e da avaliação para o processo formativo, talvez haja mais reflexo desses discursos do que a convicção nascida na prática.

Ao analisar as falas das CP, como me propus, fica aparente que, muitas vezes, o discurso reproduz ou é reproduzido por todas as coordenadoras, embora não trabalhem na mesma unidade escolar, revelando uma forte influência da política institucional do período em que a instituição investiu na formação valorizando a avaliação educacional. Como fiz parte da equipe técnica que realizou a formação destes profissionais, em alguns momentos, identifiquei, em seus discursos, mesmo atuando em escolas e municípios diferentes, o discurso institucional que nós, formadoras em um contexto de avaliação educacional na ocasião do processo formativo, utilizávamos, cumprindo metas em consonância com os objetivos específicos da instituição, quando da criação e consolidação da área de avaliação educacional. Assim, por vezes, esse é o discurso do esperado e não necessariamente um discurso que reflita a ação, o realizado.

Nesse sentido, a atuação dos coordenadores pedagógicos, que responderam ao questionário e participaram da entrevista, reflete a ambiguidade presente na instituição na qual estão inseridos, em especial no período em que ocorreu a pesquisa. De um lado, havia um

investimento na formação continuada da equipe escolar, realizada em diferentes instâncias, pelas equipes central e regional, e a valorização do trabalho formativo e reflexivo, como estratégia para impulsionar a melhoria dos processos educacionais. Esse processo formativo, no campo da avaliação educacional, tinha como princípio a participação da equipe escolar, a leitura do contexto de cada escola como ponto de partida das ações, sempre considerando as diretrizes gerais da instituição.

As ações e os encaminhamentos formativos eram propostos com a intenção de propiciar, às equipes escolares, condições de realizar o diagnóstico de sua realidade, a análise deste e a tomada de decisões coerentes e que pudessem ser sustentadas nas unidades escolares, visando alcançar os objetivos propostos e a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Por outro, havia a cobrança por resultados e melhoria de metas e submetas estipuladas pela própria instituição, a partir de indicadores de qualidade, baseados nos resultados das avaliações externas, no caso, o Saesp, e a tendência de ranquear as escolas de melhor desempenho. Uma pressão institucional incidia nas escolas por diferentes instâncias hierárquicas, fomentando um espírito competitivo, com o desenvolvimento de estratégias imediatistas para que os resultados se alterassem e, ao mesmo tempo, de responsabilização individual pelos resultados apresentados.

Cabe ressaltar que há uma coerência nos depoimentos das coordenadoras, quando abordam a função do coordenador: mostram clareza nas colocações, em especial sobre o trabalho de formação de professores, como também sobre sua atuação na formação de professores considerando a avaliação educacional e conhecem os objetivos e os processos de avaliação presentes na escola. No entanto, aparentam uma fragilidade em articular o uso dos resultados para melhoria da dinâmica didático-pedagógica na escola. Realizam trabalhos que promovem movimentos, deslocamentos, no sentido de mudanças e melhorias no processo de ensino e aprendizagem nas escolas em que atuam, mas, ainda de forma incipiente. Muitas vezes, aquilo que aparece como uma fragilidade do discurso ou até uma ambiguidade está ligado a poucas oportunidades que são oferecidas para que esses discursos, ou propostas, sejam discutidas em profundidade e possam se tornar práticas efetivas.

Esse contexto de contradição, inerente às instituições sociais numa sociedade capitalista da contemporaneidade, exige do profissional, coordenador pedagógico, uma leitura crítica da própria instituição em que atua, clareza das finalidades e das diretrizes desse *lócus* de trabalho. Exige ainda o estar atento às discussões no âmbito educacional e às transformações constantes da sociedade, processo esse complexo, pois implica que o CP esteja sempre em estudo,

atualizado e realizando uma autoanálise de suas funções e intenções, para que estas se traduzam em sua prática.

Essa conjuntura transparece nos diferentes processos de formação de professores e se manifesta, em geral, no fato de que a tradução das expectativas da instituição não foi incorporada suficientemente pelas unidades escolares da própria instituição, a ponto de transformar a rotina da escola, a prática dos gestores e de professores. Isso não invalida as iniciativas de formação e projetos empreendidos, mas projeta a necessidade de uma análise dos objetivos e proposições institucionais para que possam se manifestar e serem incorporadas de modo efetivo.

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico, para desenvolver suas funções, necessita desenvolver um processo de autoformação, bem como participar de um projeto de formação entre seus pares, como, também, conhecer o projeto político pedagógico da unidade escolar em que atua (se não tiver participado da elaboração desse). Além dessas ações, o coordenador necessita, ainda, conhecer a comunidade interna da escola – docentes e discentes, para que possa realizar um trabalho de formação de professores, no qual o ponto de partida seja a experiência cotidiana, e que possibilite analisar, valorizar e criar alternativas para as experiências práticas que emergem do cotidiano escolar.

Um trabalho de formação do coordenador pedagógico deveria interferir nesse compromisso com as práticas cotidianas, no sentido de que o mundo vivido na escola é matéria prima e produto da formação, que deve ser trazido em pauta, por meios das práticas didático-pedagógicas, para serem problematizadas, discutidas, fundamentadas, bem como reorganizadas e reconstruídas em prol de uma mudança qualitativa e condizente com as demandas educacionais atuais. Autores consagrados como Nóvoa (2009, 2011), Placco (2003, 2006, 2008), Almeida e Placco (2006), Libâneo (2004) e especialistas em avaliação, como Freitas (2005, 2009) e Fernandes (2009), afirmam que esse é o caminho.

Esta pesquisa vem a reiterar essa necessidade. Em que medida? Quanto à compreensão de que o coordenador pedagógico, nas suas atribuições, com base em suas competências, possa desenvolver sua função como formador e avaliador, e que esse profissional tenha claro a intencionalidade e os critérios para realizar seu trabalho, que valorize os estudos e pesquisas que empreende, como modo de rever os projetos formativos realizados.

Além disso, cabe aos coordenadores pedagógicos, em um processo de diagnóstico do desempenho dos docentes, desenvolver meios para levantar os dados, espaço e tempo para

organizá-los e analisá-los, de modo a propor um processo formativo que responda ao que o professor precisa aprender e desenvolver para ampliar sua competência e, assim, efetivar o projeto pedagógico da instituição em que atua. Em outras palavras, para sair do discurso, o coordenador, formador de professores, tem de encontrar estratégias e atividades que repercutam na prática docente, e conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes. Essas ações podem se configurar, ainda, num processo de formação do próprio coordenador, que tenha como prática a reflexão sobre os suas atividades e formações.

Por isso, um processo de formação adequado ao coordenador pedagógico deve possibilitar estratégias e práticas para que esse profissional saia do discurso para a convicção incorporada à ação e, assim, possa utilizar os dados e os resultados das avaliações presentes no contexto escolar, para elaboração do seu plano de trabalho.

Esse estudo possibilitou-me repensar o processo de formação sobre avaliação educacional realizado com os coordenadores pedagógicos, na instituição onde atuei. Essa reflexão reafirma a necessidade de se buscar espaços e tempos institucionais para se investir no saber fazer do coordenador pedagógico, alicerçado na experiência desses profissionais, na clareza de critérios e objetivos e nos referenciais institucionais. Há necessidade de se criar condições de trabalho para que esse projeto se desenvolva, com a utilização e análise dos resultados dos processos avaliativos que são realizados, como insumo para o planejamento de suas ações, pois o formador de professores também é um avaliador.

Nesse sentido, há necessidade de implementação de uma política de formação de coordenadores pedagógicos, de modo a possibilitar cada vez mais a clareza do papel desse profissional na leitura e diagnóstico da unidade escolar, do corpo docente e discente e das condições objetivas e subjetivas para implementação das diretrizes curriculares.

Há, ainda, no âmbito da política institucional, a necessidade da criação de condições estruturais e mesmo a ampliação das existentes, para que o coordenador possa dedicar-se efetivamente à formação de professores e à articulação dos processos didático-pedagógicos, com a criação de jornadas para os professores que possibilitem o trabalho coletivo e a ação formativa do coordenador, e que visem efetivamente à mudança e ao aprimoramento das práticas docentes e da aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

ALAVARSE, Ocimar. M. **Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para igualdade de resultados**. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.3, nº1, p 135-153, jun. 2013.

ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e as Questões da Contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

ANDRÉ, M.E.D.A. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: ALMEIDA, Laurinda R.de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ANDRÉ, Marli.E.D.A.; PONTIN, M.D. **O Diário Reflexivo, Avaliação e Investigação Didática**. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaaúaliacao/article/viewFile/66/62>. Acesso em 10 agosto 2014.

ARAÚJO, I. A. de. **Educação continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica**. Brasília: Ed. UNB, 2000.

ARAÚJO, Leticia de Almeida. “**Avaliação NA sala de aula: um olhar além da sala de aula**”, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/Unb, 2009.

CARVALHO, JSF. **José Mário Azanha**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC)

BAUMAN, Zygmund. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1999

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, H; SOUZA, LC. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2007

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONESI, P.G. e SOUZA N.A. **Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola**, Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo. v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

BRASIL, **Classificação brasileira de ocupações**, 2002. Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em <http://www.portal.mte.gov.br>. Acesso em 06 set 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_07.05.2015/art_212_.shtm. Acesso em 20 maio 2015.

BRASIL. MEC – Doc. **Base Documento Final – Comissão Organizadora Nacional da CONAE**. Coordenador Geral Francisco das Chagas Fernandes. 2010. Disponível http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf Acesso em 20 maio 2015.

BRASIL. **MEC Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN.

CHRISTOV, Luiza Helena da S. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In ALMEIDA, Laurinda *et al.* **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?** Boletim Técnico do Senac. São Paulo, v. 27, n. 3, set.- dez. 2001.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução André Stahel M. da Silva. São Paulo, Martins Fontes, 2005. (pp.134-159).

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das Aprendizagens: Refletir, Agir e Transformar**. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos, 2005. Disponível em: repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5886/1/Avaliação%20das%20Aprendizagens-%20Refletir,%20Agir%20e%20Transformar.pdf. Acesso em 10 maio 2014.

FERNANDES, D. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, Práticas e Políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FERNANDES D. (Org.). **Avaliação em Educação: Olhares sobre uma prática social incontornável**. Pinhais: Editora Melo, (p.29-51), 2011

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública** *Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação institucional: induzindo escaras reflexivas**. In FREITAS *et al.* Avaliação educacional- caminhando pela contramão. RJ Petrópolis: Vozes, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Avaliação educacional e projeto político pedagógico**. I Seminário Internacional Itinerante de Educadores e 2ª Jornada Pedagógica da Escola Cidadã Grupo de Estudos e Organização de Eventos Político-Pedagógicos 10ª DE – CEPERS Sindicato -

Alegrete e Uruguaiana, maio de 1999. Disponível em file:///G:/PUC%20Formador%20de%20formadores/Textos/Avali_educacional_PPP_Gadotti.pdf Acesso 10 de junho de 2015.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação para o professor- coordenador. In BRUNO, E.B.G., ALMEIDA, L.R. de, CHRISTOV, L.H. da **S.O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo; Loyola, 2003.

GATTI, Bernardete *et al.* **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2008.

GEGLIO, Paulo César O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. in PLACCO, V.M.N.de S., ALMEIDA L.R. de **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola** São Paulo: Loyola, 2003

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. - São Paulo: Editora UNESP, 1991

GOMES Selma V. F. **Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre seu próprio trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdades de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011

GOUVEIA, Beatriz. PLACCO, V.M.N.de S A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA Laurinda R., PLACCO, Vera M.N.S (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN F. **Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores**. GESTAO ESCOLAR. Edição 14, São Paulo. Ed. Abril, Jun/Jul 2011. Disponível <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/francisco-imbernnon-fala-caminhos-melhorar-formacao-continuada-professores-636803.shtml>. Acesso em 27/08/2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª Ed. (ampliada) Goiânia: Editora Alternativa, 2004

LÜDKE, M e ANDRÉ, M.E.D.A. **A pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986

LOPES. Maria Tereza Lyra. **Representações sociais de avaliação da aprendizagem por pais e professores de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**. – Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2012

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba. Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAGALHÃES, Poliana Marina de SANTANA. **A escuta do saber-fazer do Coordenador Pedagógico pelo Professor: Um Estudo em Representação Social**” Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2011

MARTINS, Sidnéia Macarini. **“O papel do coordenador pedagógico na melhoria da educação básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa”**. Universidade do Oeste Paulista, de Presidente Prudente, Unoeste, 2010.

MELLO, Guiomar Namó de. **Escolas eficazes: um tema revisitado**. (Série Atualidades Pedagógicas: 6). CDU(Caderno educação básica)Brasília: MEC/SEF, 1994

MENDES, Olenir Maria. **“Formação de professores e Avaliação educacional: o que aprendem estudantes de licenciatura durante sua formação”**, tese (doutorado em Educação) . Faculdade de Educação da USP, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002.

NOVAES, Elaine X. Z. M. **“O Coordenador Pedagógico em escolas públicas da rede municipal de Santos/SP: contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do Ensino Fundamental”**, Universidade Católica de Santos, 2008.

NÓVOA, Antonio. A formação profissional dos professores. In NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor** 2ed, Porto Portugal: Porto,1995a

NÓVOA, Antonio. **Os professores estão na mira de todos os discursos. São alvos mais fácil a abater**. Entrevista. Revista Pátio, nº 27. Porto Alegre - RS: Artmed, 2003. (p.25-28)

NÓVOA Antonio. **O regresso dos professores**, Melo 2005

NÓVOA Antonio. **Professores – imagem do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa 2009.

ORSOLON, Luiza A Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na escola. In PLACCO, Vera Maria N.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs). **O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2003

PARO, V. H. **Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. XXIII, 2000, Caxambu. Anais. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0528t.PDF> Acesso em 26 mai 2015

PENIN Sonia, MARTINEZ, Miguel **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus. 2009

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência á regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Claudia Oliveira. **“As avaliações externas e o trabalho dos coordenadores pedagógicos: estudos em uma rede municipal paulista”**, dissertação (mestrado em Educação) Faculdade de Educação da USP, 2012.

PINTO, R.O. e ROCHA M.S.L. **Artigo. A avaliação Formativa: reflexões sobre o conceito do período de 1990 a 2009** de Moura. Revista Estudos em Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 22, n 50, p. 553 a 576, set/dez 2011.

PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 2 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de S. O Coordenador Pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, Laurinda R.de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e as Questões da Contemporaneidade.** São Paulo: Loyola, 2006

PLACCO, V.M. N. de S. A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Loyola, 2008

PLACCO, V.M.N.S., ALMEIDA, L.R., SOUZA, V.L.T. **O Coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições** in Fundação Vitor Civita, Estudos e Pesquisas Educacionais, Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em 2010, nº2/2011

SERPA, Margarida da Silva Damião. **Compreender a Avaliação: fundamentos para práticas educativas.** Coleção Pedagogia e Educação. Lisboa Edições Colibri, 2010.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n. 2, p. 253-266, 2009.

SESI-SP. **Documentos internos, atribuição do coordenador pedagógico – DRH,**2009.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da educação superior.** Petrópolis: Vozes, 2000

SOUSA, C. P. **Dimensões da Avaliação Educacional.** Estudos em Avaliação Educacional, n. 22, pp.101-118, 2000.

SOUSA, Clarilza. P. **Dimensões da Avaliação Educacional.** Estudos em Avaliação Educacional, n. 22, pp.101-118, 2000.

SOUSA, Clarilza P. Estudos de representações Sociais em educação. **Psicologia da Educação,** São Paulo, 14/15, 1º e 2º sem. 2002. (pp.285-323)

SOUSA, Sandra Zákia. **Avaliação Escolar: constatações e perspectivas.** Revista de Educação AEC, Brasília -DF, ano 24, nº 94, p.59-66, jan./mar.,1995.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virginia. **Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades.** Dossiê Educação. Revista ADUSP, 2010

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THULLER, Mônica Ghatet. **A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive.** Revista Ideias, São Paulo, no 30, p. 175-192, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VIANNA, Heraldo. Avaliação Educacional: Problemas Gerais: e Formação do Avaliador. In **Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional**. Estudos em Avaliação v.25 n60. Número especial. Dezembro 2014.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Tabela de especificação dos instrumentos

Projeto de pesquisa: A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional.

Eixo	Dimensão	Especificação	Perguntas avaliativas	Instrumento de coleta de dados	
				Questionário (total de CP) Questões fechadas	Roteiro Entrevista (03 CP) Entrevista: semiestruturada
Identificação	Perfil do coordenador	Identificar os profissionais para posterior seleção de três deles para a entrevista	Quem é esse coordenador?	Nome Unidade escolar Formação acadêmica Tempo na educação Tempo no cargo	Formação continuada: Tem realizado algum estudo ou cursos? Quais?
	Perfil da escola	Identificar aspectos para a descrição da Unidade escolar	Que escola é essa?	Localização	(*) Modalidade atendida Estrutura: quadro de pessoal/pedagógico Apoio da gestão Projeto pedagógico
Qualidade da educação	Qualidade da educação: um desafio	Identificar necessidade de se preocupar com o desafio de dar qualidade à educação	Educação que área de trabalho é essa?	O trabalho do coordenador pedagógico contribui para dar qualidade à educação?	Como entende o trabalho do coordenador pedagógico na escola?
	Conceito de qualidade/ excelência	Compreender a relação entre aperfeiçoamento do trabalho e avaliação	O aperfeiçoamento do trabalho educativo: uma possibilidade?	Papel do coordenador pedagógico no aperfeiçoamento do trabalho educativo	Como o desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico afeta o trabalho da escola?
Coordenador pedagógico- ser social histórico	Conceito de coordenação	Compreender aspectos constituintes da coordenação	O trabalho com a avaliação faz parte do trabalho do coordenador?	O Coordenador pedagógico identifica aspectos de avaliação como inerente a sua função?	Que aspectos de sua rotina de trabalho docente e discente?
	Conceito de coordenador no SESI-SP	Identidade do CP (profissionalidade) O papel do CP no contexto escolar das escolas do SESI-SP	O que é ser CP nas unidades do SESI-SP? A função de avaliar faz parte do papel do CP no SESI-SP?	O coordenador pedagógico identifica suas funções/atribuições e a função de avaliar dentre elas? Em quais? Como as realiza?	Dentre os aspectos destacados, quais considera prioritários para que possa atuar na regulação e replanejamento de suas funções?
Formação	Conceito de formação e formador	Compreender o papel da formação e da formação na educação	O que é formar? O que ser formador?	O coordenador pedagógico identifica seu papel de formador como ação prioritária em suas funções?	A função de formador de professores faz parte da atribuição do coordenador pedagógico, como ela se manifesta na sua rotina de trabalho?
Avaliação educacional	Conceito de avaliação e avaliador	Compreender o conceito de avaliação e do avaliador no contexto escolar	O que é avaliar? O que ser avaliador?	O coordenador pedagógico identifica seu papel de avaliador como ação prioritária em suas funções?	Como você vê o trabalho de avaliação no contexto escolar e como o coordenador pedagógico se insere nesse trabalho?
	Dimensões da avaliação educacional: institucional, sistema, programas e projetos e aprendizagem.	Diferenças estruturais no trabalho avaliativo	O coordenador pedagógico compreende as diferenças entre as dimensões da avaliação?	O coordenador pedagógico identifica as diferentes dimensões da avaliação educacional em seu fazer, sua atuação?	Como é trabalhada a avaliação em sua escola? Quais são os âmbitos de sua atuação na avaliação educacional?

			<p>Qual a representação que o coordenador pedagógico tem de sua atuação na unidade escolar frente às atribuições que possuem que envolvem a avaliação?</p> <p>O que realiza com maior frequência e o que identifica como prioritário?</p>	<p>O coordenador pedagógico identifica em suas funções as ações que envolvem a avaliação?</p> <p>O coordenador pedagógico atua na orientação do professor sobre avaliação educacional?</p>	<p>Na atribuição dos coordenadores pedagógicos (ane.xa) identificam-se sete itens que referenciam a avaliação em seu texto. Solicito que as classifique de 01 a 07 (01 a de maior prioridade e 07 a de menor) considerando, na primeira coluna, a frequência de sua ação no trabalho na unidade escolar, e, na segunda, as ações prioritárias para o desenvolvimento do trabalho como coordenador pedagógico.</p> <p>Dentre as ações que indica que realiza com maior frequência e prioridade como identifica a ação de avaliar nesse contexto.</p>
--	--	--	--	--	---

(*) esses dados podem ser obtidos no projeto político-pedagógico e na avaliação institucional da unidade escolar.

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: A REPRESENTAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOBRE SUA PRÁTICA FORMATIVA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, NA REDE ESCOLAR SESI-SP.

Esta pesquisa de mestrado, conduzida pela mestranda Elizabeth Feffermann e sob orientação da Prof^a Dr^a Vera Maria Nigro de Souza Placco, da PUC-SP, tem por objetivo identificar a representação do coordenador pedagógico sobre sua prática formativa em relação à avaliação educacional. Declaro que os objetivos e detalhes desse estudo me foram explicados. Entendo que não sou obrigado a participar do estudo e que posso descontinuar minha participação, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicado. Meu nome não será utilizado nos documentos pertencentes a este estudo e a confidencialidade dos meus registros, escritos ou gravados, será garantida. Desse modo, concordo em participar do estudo e cooperar com o pesquisador.

Nome do pesquisado:

Nome:

RG:

Data: ___ / ___ /20 ___.

Assinatura:

Testemunha:

Nome:

RG:

Data: ___ / ___ /20 ___.

Assinatura:

Vera Maria Placco

Prof^a. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco
Orientadora da Pesquisa

Apêndice 3 – Autorização da Diretoria de Educação e Cultura da rede escolar SESI-SP

Termo de consentimento livre e esclarecido

Ao professor
Fernando Antônio Carvalho de Souza
Diretor da Divisão de Educação e Cultura do SESI-SP

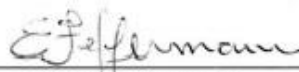
Eu, Elizabeth Feffermann, sou aluna do Mestrado Profissional em Educação: Formador de Formadores, no Programa de Estudos Pós Graduação da PUC-SP, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Vera Maria Nigro de Souza Placco, onde realizo uma pesquisa de caráter qualitativo sobre a representação que o coordenador pedagógico da rede escolar SESI-SP tem de sua função de formador em avaliação educacional.

Em razão disso, solicito autorização para realização de um questionário junto aos coordenadores pedagógicos que atuam na Rede escolar SESI-SP e de uma entrevista com três desses profissionais, os quais são sujeitos dessa pesquisa. Solicito, ainda, autorização para utilizar os seguintes dados e documentos: Atribuição do coordenador pedagógico, *Referenciais Curriculares da rede escolar SESI-SP*, *Regimento comum da rede escolar SESI-SP*, Documento *Diálogos sobre Avaliação da Aprendizagem*, entre outros.

Esclareço que as entrevistas serão realizadas de forma a interferir o mínimo possível em meu horário de trabalho, bem como dos entrevistados, comprometendo-me, caso haja interferência, em cumprir com as demandas profissionais sem prejuízo destas e arcar com eventuais ausências. Esclareço, ainda, que as informações colhidas, com anuência dos sujeitos dessa pesquisa, serão utilizadas somente no campo acadêmico, e, se divulgadas, apenas em eventos ou publicações técnicas, garantindo o anonimato das escolas e dos sujeitos participantes.

Esperando contar com a sua colaboração, antecipadamente agradeço e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos a respeito desse trabalho.

Atenciosamente,


Elizabeth Feffermann

PS. Segue anexo, Declaração de Matrícula 2015.

Autorização:

Eu Fernando Antônio Carvalho de Souza, diretor da Divisão de Educação e Cultura do SESI-SP, autorizo a realização da pesquisa e a utilização dos dados e documentos acima citados na pesquisa de Mestrado Profissional em Educação: Formador de Formadores no Programa Estudos Pós Graduação da PUC-SP.


Fernando Antônio Carvalho de Souza

Apêndice 4 – Carta de apresentação da pesquisa e modelo de questionário

Caro(a) coordenador(a) pedagógico(a),

Estou realizando mestrado na PUC-SP em que o foco de pesquisa refere-se ao trabalho do coordenador pedagógico e, como parte dessa pesquisa, necessito da colaboração de vocês, coordenadores pedagógicos da rede escolar SESI-SP, para que respondam ao questionário anexo.

Informo que participar dessa pesquisa tem caráter voluntário, não havendo prejuízo de nenhuma ordem para os que deixarem a qualquer momento de participar.

Nesse questionário, você encontrará uma série de afirmações referentes ao trabalho do coordenador pedagógico, solicito que você, considerando o trabalho que vem desenvolvendo como coordenador(a) pedagógico(a) na unidade escolar em que atua, indique para cada afirmativa:

(4) concorda plenamente, (3) concorda, (2) discorda ou (1) discorda plenamente.

Agradeço a colaboração e me prontifico a informá-los sobre os resultados alcançados

Solicito o favor de devolver esse questionário respondido via e-mail para efefferm@sesisp.org.br até o dia 03/03/2015.

Estou à disposição para maiores esclarecimentos.

Agradeço antecipadamente,

Um abraço

Elizabeth Feffermann

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR PEDAGÓGICO REDE ESCOLAR SESI-SP

Indique para cada afirmativa:

(4) concorda plenamente, (3) concorda, (2) discorda ou (1) discorda plenamente.

Para isso, faça um “x” na coluna do número que melhor represente sua avaliação diante das afirmativas

Afirmativas	4	3	2	1
É tarefa do coordenador pedagógico assistir o diretor da unidade escolar no planejamento, coordenação e avaliação das atividades escolares.				
O coordenador pedagógico é aquele que atua e auxilia o desenvolvimento de todas as atividades escolares.				
O coordenador pedagógico é mediador do processo de ensino e aprendizagem.				
O coordenador pedagógico é um dos responsáveis pela melhoria da qualidade da aprendizagem bem como do ensino.				
Dentre as tarefas do coordenador pedagógico, desenvolver atividades administrativas são prioritárias para o bom andamento da unidade escolar.				
O coordenador pedagógico deve orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho docente, mantendo os devidos registros.				
O coordenador pedagógico é aquele que ameniza conflito de forma a harmonizar o trabalho desenvolvido na unidade escolar.				
O atendimento aos familiares dos alunos pelo coordenador pedagógico é prioritário para o bom andamento da unidade escolar.				
Entre as tarefas do coordenador pedagógico é prioritário o desenvolvimento das intervenções disciplinares para o bom andamento da unidade escolar.				
É papel do coordenador pedagógico analisar resultados do rendimento escolar dos alunos.				
Dentre as tarefas do coordenador pedagógico responder a direção é prioritário para o bom andamento da unidade escolar.				
É papel do coordenador pedagógico propor ações para elevação dos índices e resultados do rendimento escolar dos alunos.				
É função do coordenador pedagógico a realização do processo de formação continuada dos docentes da Unidade Escolar, bem como sua aplicabilidade.				
O coordenador pedagógico é aquele que prioriza em suas atividades o planejamento de suas ações com foco na articulação de todos os processos internos da unidade escolar.				
O coordenador pedagógico é aquele que acompanha o desenvolvimento da proposta pedagógica, analisa e intervém nos planos de trabalho docente e diários de classe.				
Cabe ao coordenador pedagógico orientar e avaliar o material pedagógico solicitado ou preparado pelos docentes, bem como as produções dos estudantes.				
Cabe ao coordenador pedagógico no desenvolvimento de seu trabalho apoiar o diretor da escola em todas as suas ações.				

Apêndice 5 – Matriz de Correção

7 Análise das afirmativas com base no que na sua atuação como coordenador pedagógico. Base para tabulação das respostas.

Questionário para coordenador pedagógico rede escolar SESI-SP					Análise
Indique para cada afirmativa: (4) concorda plenamente, (3) concorda, (2) discorda ou (1) discorda plenamente.					
Para isso, faça um "x" na coluna do número que melhor represente sua avaliação diante das afirmativas					
Afirmativas	4	3	2	1	Observações
É tarefa do coordenador pedagógico assistir o diretor da unidade escolar no planejamento, coordenação e avaliação das atividades escolares.					Sim, é uma das atribuições prioritárias do coordenador assistir (auxiliar, ajudar acompanhar na qualidade de ajudante ou assessor) o Diretor da unidade escolar.
O coordenador pedagógico é aquele que atua e auxilia o desenvolvimento de todas as atividades escolares.					O Coordenador pedagógico não tem como atuar e auxiliar o desenvolvimento de todas as atividades escolares.
O coordenador pedagógico é mediador do processo de ensino e aprendizagem.					O Coordenador pedagógico não é mediador do processo ensino e aprendizagem, mas da relação do professor com o processo e, às vezes, do aluno com esse mesmo processo ensino e aprendizagem. O CP atua como mediador das questões presentes no processo ensino e aprendizagem - mas não como árbitro entre pessoas, grupos, etc. e, sim, favorecendo que os integrantes desse processo reflitam sobre o ocorrido e construam suas ações e decisões, quer seja, no âmbito das relações interpessoais ou didáticos pedagógicas.
O coordenador pedagógico é um dos responsáveis pela melhoria da qualidade da aprendizagem bem como do ensino.					Sim, cabe ao coordenador ter um papel essencial para melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino.

Dentre as tarefas do coordenador pedagógico, desenvolver atividades administrativas são prioritárias para o bom andamento da unidade escolar.					O priorizar o foco em atividades administrativas tende a desviar e enfraquecer o desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelo CP.
O coordenador pedagógico deve orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho docente, mantendo os devidos registros.					Sim. Orientar, acompanhar e avaliar o trabalho dos professores e manter os respectivos com registro, para que possa ter base de reflexão para validar e (re)planejar as ações formativas e intervenções prioritárias do CP.
O coordenador pedagógico é aquele que ameniza conflito de forma a harmonizar o trabalho desenvolvido na unidade escolar.					O coordenador deve lidar com possíveis conflitos que surjam na dinâmica do trabalho docente e discente e buscar entender o contexto em que esse ocorreu, explicitá-los, buscar alternativas e negociar com os envolvidos um encaminhamento plausível e harmonioso, se possível. O CP deve estar atento que ao buscar amenizar conflitos com vistas somente à harmonia, pode-se estar negando uma situação que mereça ser trabalhada.
O atendimento aos familiares dos alunos pelo coordenador pedagógico é prioritário para o bom andamento da unidade escolar.					É uma função, mas não prioritária. Pode ser realizada também pelo diretor.
Entre as tarefas do coordenador pedagógico é prioritário o desenvolvimento das intervenções disciplinares para o bom andamento da unidade escolar.					Atuar com as questões disciplinares, faz parte do trabalho de formação com os professores, atuam mais diretamente com os alunos. Cabe ao coordenador pedagógico eventualmente atuar diretamente com essas questões que também são atribuição do diretor da unidade escolar.
É papel do coordenador pedagógico analisar resultados do rendimento escolar dos alunos.					Sim, fazer uma análise dos resultados para poder planejar monitoramento e intervenções.

Dentre as tarefas do coordenador pedagógico responder a direção é prioritário para o bom andamento da unidade escolar.					É função, mas não prioritária. Deve saber avaliar as demandas existentes.
É papel do coordenador pedagógico propor ações para elevação dos índices e resultados do rendimento escolar dos alunos.					O foco do coordenador é a aprendizagem dos alunos que devem refletir em melhoria dos índices e resultados. O Coordenador pedagógico deve propor ações e ajudar a implementar o que foi discutido nas formações. No entanto, na instituição essa é uma ação prioritária do coordenador.
É função do coordenador pedagógico a realização do processo de formação continuada dos docentes da Unidade Escolar, bem como sua aplicabilidade.					Sim, fazer a formação do corpo docente é a função prioritária do coordenador pedagógico, bem como acompanhar sua aplicabilidade.
O coordenador pedagógico é aquele que prioriza em suas atividades o planejamento de suas ações com foco na articulação de todos os processos internos da unidade escolar.					Embora o coordenador seja um articulador na unidade escolar de questões didáticas pedagógicas, não tem como articular todos os processos internos da escola.
O coordenador pedagógico é aquele que acompanha o desenvolvimento da proposta pedagógica, analisa e intervém nos planos de trabalho docente e diários de classe.					Essa ação deve ser prioritária para o coordenador, pois a proposta pedagógica é um parâmetro para seu trabalho, bem como a análise nos planos docentes e diário de classe.
Cabe ao coordenador pedagógico orientar e avaliar o material pedagógico solicitado ou preparado pelos docentes, bem como as produções dos estudantes.					O coordenador necessita orientar e conhecer o que o professor está desenvolvendo bem como a produção do estudante, esse monitoramento lhe dará condições de intervir e propor formação para os professores.
Cabe ao coordenador pedagógico no desenvolvimento de seu trabalho apoiar o diretor da escola em todas as suas ações.					O coordenador pedagógico deve ter ciência dos trabalhos do diretor para e apoiar e refletir junto ao diretor.

Apêndice 6 – Roteiro da entrevista

COORDENADOR PEDAGÓGICO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/2015

Nome	
Unidade escolar	

- A. A representação que o trabalho do coordenador pedagógico na escola
- Como entende o trabalho do coordenador pedagógico na escola?
 - Como o desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico afeta o trabalho da escola?
- B. A representação que o coordenador tem do acompanhamento formativo que realiza com o professor
- Que aspectos destacaria do seu acompanhamento do trabalho docente e discente?
 - A função de formação de professores faz parte da atribuição do coordenador pedagógico, como ela se manifesta na sua rotina de trabalho?
- C. A representação que o coordenador tem de sua ação formativa no processo da avaliação educacional.
- Dentre os aspectos destacados, quais considera prioritários para que possa atuar na regulação e replanejamento da e suas funções?
 - Como você vê o trabalho de avaliação no contexto escolar e como o coordenador pedagógico se insere nesse trabalho?
 - Qual parâmetro tem para realizar o acompanhamento do professor?
- D. A representação que o coordenador de seu papel quanto avaliador no desenvolvimento do seu trabalho
- No seu papel enquanto coordenadora pedagógica onde se encontra a ação de avaliar?
- E. Na atribuição dos coordenadores pedagógicos (anexa) identificam-se sete itens que referenciam a avaliação em seu texto. Solicito que as classifique de 01 a 07 (01 a de maior prioridade e 07, a de menor) considerando, na primeira coluna, a **frequência** dessa ação no trabalho na unidade escolar, e, na segunda, as **ações prioritárias** para o desenvolvimento do trabalho como coordenador pedagógico.

Atribuição	Ordem de frequência	Ordem de Prioridade
Assistir o Administrador de Unidade Escolar* no planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração das atividades escolares.		
Assessorar o Administrador de Unidade* Escolar na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação das reuniões pedagógicas e administrativas.		
Orientar, acompanhar e avaliar a execução das programações relativas às atividades pedagógicas da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos, e manter o Administrador da Unidade Escolar* informado sobre o andamento das mesmas.		
Orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho docente, mantendo os devidos registros		
Orientar e avaliar o material didático solicitado ou preparado pelos docentes, bem como as produções pedagógicas dos discentes		
Acompanhar, orientar e avaliar o trabalho desenvolvido pelos estagiários.		
Orientar, acompanhar e avaliar a adequada utilização do material didático do sistema SESI de ensino.		

*Alterada a denominação para Diretor da unidade escolar

ANEXO

Anexo 1 – Atribuição do cargo de Coordenador Pedagógico (CP)*

1. Acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica, analisar e intervir nos planos de trabalho docente e diários de classe.
2. Acompanhar, orientar e avaliar o trabalho desenvolvido pelos estagiários.
3. Analisar resultados do rendimento escolar dos alunos propondo ações de redimensionamento da prática pedagógica.
4. Assessorar o Administrador de Unidade Escolar na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação das reuniões pedagógicas e administrativas.
5. Assistir o Administrador de Unidade Escolar no planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração das atividades escolares.
6. Elaborar relatórios e prestar informações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, comunicando ao Administrador de Unidade Escolar.
7. Favorecer a integração entre a comunidade e a Escola.
8. Informar ao Administrador de Unidade Escolar casos de doenças contagiosas que ocorrem na Unidade Escolar.
9. Informar ao Administrador de Unidade Escolar sobre condutas, frequências e desempenho escolar dos alunos, elaborando registros e relatórios.
10. Orientar alunos, pais e/ou responsáveis e funcionários da Unidade Escolar nas questões relativas ao seu âmbito de atuação.
11. Orientar e avaliar o material didático solicitado ou preparado pelos docentes, bem como as produções pedagógicas dos discentes.
12. Orientar, acompanhar e avaliar a adequada utilização do material didático do sistema SESI de ensino.
13. Orientar, acompanhar e avaliar a execução das programações relativas às atividades pedagógicas da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos, e manter o Administrador da Unidade Escolar informado sobre o andamento das mesmas.
14. Orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho docente, mantendo os devidos registros.
15. Participar, como agente integrador e articulador, da ação pedagógica e didática da Unidade Escolar, assessorando a administração da Escola na coordenação e na gestão de pessoas envolvidas no processo pedagógico.
16. Responsabilizar-se por processo de formação continuada dos docentes da Unidade Escolar, bem como sua aplicabilidade.
17. Solicitar ao Administrador de Unidade Escolar a convocação dos pais ou responsáveis de alunos com necessidades de acompanhamento quanto ao desempenho escolar e frequência.
18. Substituir o Administrador de Unidade Escolar, quando se fizer necessário.

*Divisão de Recursos Humanos – SESI-SP, 2005.