Marcos Roberto Celestino¹

Avaliação externa como fator relevante de ação para a formação continuada

Recebido em: 06/11/2012 - Aprovado em: 21/11/2012 - Disponibilizado em: 26/12/2012

Resumo

É compartilhado por todos os educadores, não importa qual linha educacional, a importância da avaliação na prática educativa. A finalidade da avaliação pode ser diferente: (a) mensurar o progresso do aluno (sob o ponto de vista do próprio aluno ou do professor), (b) permitir ao professor verificar a eficiência e eficácia das estratégias de ensino e (c) viabilizar a avaliação interna ou externa de uma instituição de ensino. Qualquer uma dessas finalidades evidencia aspectos relevantes a serem considerados no processo ensino-aprendizagem, possibilitam também que se estabeleçam metas e ações para alcançá-las. O consenso, no entanto, não se faz presente com a mesma intensidade no que se refere a definir avaliação ou quando se aborda as maneiras de avaliar e com que níveis de exigência. Zabala (1998, p. 195) aponta a existência de definições diferentes, e muitas vezes ambíguas, sobre avaliação. Nota-se que há casos em que o aluno é o sujeito da avaliação, em outros é o grupo/classe ou até mesmo o professor ou a equipe docente; “[...] quanto ao objeto da avaliação, às vezes, é o processo de aprendizagem seguido pelo aluno ou os resultados obtidos, enquanto outras vezes se desloca para a própria intervenção do professor”. Com

vistas nisso, nesse artigo, abordaremos cada uma das três finalidades apontadas para a avaliação e analisaremos de que maneira a Coordenação Pedagógica pode se valer da avaliação externa como um fator relevante na formação continuada dos professores.

Palavras-chave: Avaliação, formação continuada, coordenação pedagógica, avaliação interna e externa.

Abstract

It is shared by all educators, no matter which line is pinch education, the importance of evaluation in educational practice. The purpose of evaluation may be different: (a) measure student progress (from the point of view of their own student or teacher), (b) allow the teacher to verify the efficiency and effectiveness of teaching strategies, and (c) enables internal or external evaluation of an educational institution. Any of these purposes evidences relevant aspects to be considered in the teaching-learning process, also allow to establish goals and actions to achieve them. The consensus, however, is not present to the same degree in relation to define evaluation or when discussing the ways in which to evaluate and requirement levels. Zabala (1998, p. 195) points to the

¹Prof. Dr. Marcos Roberto Celestino

existence of different definitions, and often ambiguous, on review, we note that there are cases where the student is the subject of the evaluation, in others it is the group / class or even the teacher or the teaching staff, "[...] as the object of evaluation is sometimes the learning process followed by the student or the results, while other times moves to the teacher's own intervention". Aiming at it, this article will discuss each of the three objectives

Introdução

Não se pode deixar de lembrar o importante papel que o coordenador pedagógico exerce na vida escolar. Cabe a ele valorizar as ações coletivas, vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na escola; ele deve se colocar como o articulador dos diferentes segmentos da escola na elaboração de um projeto pedagógico.

Sua metodologia de trabalho deve envolver: ação à reflexão à ação. É um processo contínuo e dialético, uma vez que após cada ação praticada requer que se faça uma reflexão sobre as metas alcançadas, eficácia dos procedimentos e posterior ação corretiva do que pode causar desvio e, conseqüentemente, comprometer as metas traçadas, ou seja, impedindo que as mesmas sejam alcançadas satisfatoriamente.

Um primeiro aspecto vinculado à especificidade da função do coordenador pedagógico “*que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição*” (GEGLIO, 2006, p.115). Mais efetivamente pode-se ver a contribuição do coordenador pedagógico na formação docente quando

outlined for the assessment and examine how the Pedagogical Coordination can take advantage of the external evaluation as a relevant factor in the continuing education of teachers..

Keywords: *Evaluation, continuing education, pedagogical coordination, internal and external evaluation.*

“se reúnem para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos” (ibid., p. 117), mesmo acreditando que a contribuição à formação do docente possa ocorrer individualmente (como aponta GEGLIO, 2006).

Vemos então a descrição de um segundo aspecto que caracteriza a função do coordenador, que é ‘atuar como gestor do grupo docente’. Conhecedor das necessidades dos educandos e orquestrador das ações necessárias para soluções de problemas levantados pelos docentes (didático-pedagógicos, disciplinares ou de outra natureza), o coordenador pedagógico deve planejar a maneira que conduzirá os encontros coletivos (selecionando as leituras e mediando os debates), pois ele “deve ter observado as necessidades dos professores, na relação com os alunos, com o ensino, com a visão de educação, com a concepção de aprendizagem e avaliação” (SOUZA, 2005, p.28).

O professor, profissional da educação, “deve desenvolver as competências necessárias e intrínsecas ao seu ofício” (CELESTINO, 2006, p.76), essas “competências profissionais, constroem-se em formação, ao sabor da navegação diária

de um professor, de uma situação de trabalho à outra” (LE BOTERF, 1997). Logo, o trabalho coletivo é parte integrante dessa formação, uma vez que viabiliza a troca de experiências e a reflexão da prática docente (CHRISTOV, 2005). Reiteramos que esses momentos de trabalho coletivo acrescentam muito à formação do professor, dado que o saber docente é “[...] é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p.36).

É nesse contexto que a avaliação se insere como importante instrumento, o qual, se analisado cuidadosamente, viabiliza que se estabeleçam parâmetros para um trabalho de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e de formação continuada.

O tema de nosso artigo: Avaliação externa como fator relevante de ação para a formação continuada está inserido nesse contexto. E o objetivo de nosso trabalho é apresentar um panorama sobre a avaliação do processo educativo e as principais avaliações externas que são aplicadas na Educação Básica brasileira. Além disso, analisar alguns aspectos ligados à avaliação e de que maneira esta pode ser útil, quando se pensa em formação continuada dos docentes e o papel da coordenação pedagógica nessa formação.

Esse artigo está dividido da seguinte maneira:

No Tópico 1 - A avaliação de processos educativos – discorreremos sobre a avaliação da Educação Básica no Brasil.

No Tópico 2 – Principais avaliações externas – dissertamos a respeito das

diversas avaliações externas a que a Educação Básica brasileira é submetida, qual o público alvo delas, suas características e sua sazonalidade.

No Tópico 3 – Alguns aspectos relacionados à avaliação – analisamos três aspectos relacionados à avaliação, observando os pontos de vistas do educando e do professor, a maneira como a avaliação auxilia no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem (elemento balizador) e como a unidade escolar pode analisar os seus resultados.

No Tópico 4 – Coordenação Pedagógica e Corpo Docente: atuação conjunta e articulada – apresentamos uma reflexão a respeito da atuação da Coordenação Pedagógica na formação continuada, a atitude de liderança que essa coordenação deve desempenhar e o estímulo que deve propiciar à reflexão da prática docente, assim como conduzir os professores na análise dos resultados de avaliações internas ou externas.

Em seguida, apresentamos as considerações finais, descrevendo de que maneira o docente e a Coordenação Pedagógica podem e devem estar comprometidos e promover ações conjuntas com vistas ao aprimoramento profissional e do processo de ensino-aprendizagem, mediante a promoção da formação continuada.

1. A avaliação de processos educativos

Desde a década de 1980, verifica-se uma tendência mundial em avaliar os processos educacionais, motivados pelo desejo de imprimir qualidade à gestão de sistemas educacionais, alguns países que

demonstraram esse desejo e implementaram ações nesse sentido: Estados Unidos, França, Holanda, Suécia e Inglaterra. A Espanha, na década de 1990 implementa seu processo de avaliação institucional do sistema de ensino e, gradualmente, a avaliação institucional estendeu-se para diversos países em desenvolvimento, porém com a prerrogativa de complementar as reformas instauradas pela globalização, entre elas a descentralização das funções do estado.

Segundo Oliveira et al. (2006), as avaliações do sistema educacional nesses países em desenvolvimento se deu:

De par com os projetos nacionais de avaliação, organizações internacionais como a OCDE² e a Orealc/Unesco³ desenvolveram amplos programas de avaliação, neste caso como diagnóstico comparativo internacional, e, portanto, como sustentação para a tomada de decisões políticas, em nível de nações ou mesmo de regiões mais amplas, como a América Latina (p.72).

No Brasil, segundo Saviani (2007), este foi um momento de maturidade para a reflexão acadêmica, e, certamente, determinante para a qualidade da educação brasileira. Como exemplos, o autor cita a significativa ampliação da produção científica nesse campo e a influência dos educadores na proposta da Constituinte de 1988 e na LDB de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) em seu artigo 9º, inciso V, dispõe que "cabe à

União a coleta, a análise e a disseminação de informações sobre educação (BRASIL, 1996)". O inciso VI, desse mesmo artigo, estabelece também que a União, em colaboração com os sistemas estaduais e municipais de ensino, deve assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos dois níveis de ensino com o objetivo de definir prioridades para melhorar a qualidade do ensino. A LDB em seu texto trouxe avanços significativos para a avaliação do sistema educacional e a partir da sua regulamentação é que surge a previsão de uma série de ações para aferir e melhorar a qualidade do ensino, entre elas.

[...] implantação de um amplo sistema de avaliação da educação básica, com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e de prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional. No decorrer da década, estas políticas foram sendo confirmadas pela institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela prioridade conferida à avaliação nos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e do Plano Nacional de Educação (FONSECA, M.; 2006).

Ainda em 1996, quando o MEC estava sob a gestão do ministro Paulo Renato, foi editado o Decreto MEC nº 1.917 que determinava, entre outras medidas, a criação da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE). Por meio dela, o MEC buscava dar concretude à determinação da LDB de assegurar um

2 Organização de Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. Tem sua sede em Paris, França. Na OCDE, os representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e definir políticas com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros.

3 Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Orealc/UNESCO) é o órgão responsável por realizar estudos internacionais comparativos na região, através do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE). As provas avaliam resultados da aprendizagem dos alunos da terceira da educação básica. As matérias são matemática, linguagem e ciências, sendo que, as análises de desempenho são correlacionadas com informações de questionários que focalizaram o entorno do processo educacional, como a família, a escola, opinião de professores e diretores. Disponível na Internet: <http://llece.unesco.cl>.

processo de avaliação do rendimento escolar. Algumas das atribuições dessa Secretaria eram:

Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas de avaliação educacional, visando o estabelecimento de parâmetros e indicadores de desempenho nas atividades de ensino do País; subsidiar a formulação de políticas e o monitoramento do sistema de ensino, com os dados gerados pelos sistemas de estatísticas e informações educacionais (Decreto nº 1917 - Artigo 22, inciso I e II).

Segundo Neto (2007):

Faziam parte da estrutura dessa Secretaria os departamentos de: Avaliação da Educação Básica, Apoio Técnico à Avaliação dos Cursos de Graduação e, por fim, Estatísticas Educacionais. Esta Secretaria teve vida curta e nove meses depois o decreto que a criou foi revogado pelo Decreto 2.146/97, que transfere as suas funções para o INEP, ao mesmo tempo em que aprova uma nova estrutura para esse Instituto (p.4).

Dentre as atribuições do INEP, destacamos⁴:

- Organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais.
- Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no país.
- Apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional.
- Desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais.
- Subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior.

- Promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior.

Percebe-se que as atribuições do INEP mudam, e uma nova concepção é dada ao seu objetivo central, que deixa de estar concentrado nas atividades de pesquisa e passam a se concentrar principalmente em atividades ligadas à avaliação da educação.

E por fim, pode-se ver que no fim da década de 1990 o Brasil dá início ao processo de Avaliação Externa da Educação Básica com o intuito gerir estrategicamente o Sistema Educacional, ou seja, a partir da análise crítica dos resultados é possível estabelecer ações que agreguem melhoria ao sistema.

Sendo assim, a Avaliação Externa é elemento importante no direcionamento de políticas públicas, e para a unidade escolar é elemento primordial para aferir o processo ensino-aprendizagem, uma vez que essa avaliação evidencia possíveis falhas, as quais devem ser analisadas criteriosamente, a fim de se tornarem foco de ações corretivas. Desta maneira, as adversidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem devem ser claramente esquadrihadas, para que se possa, por meio de um planejamento estratégico, traçar metas e direcionar ações de forma a se não solucionar, minimizar seus efeitos.

2. Principais Avaliações Externas

Apresentaremos a seguir um quadro que descreve as diversas Avaliações Externas que tem como objeto a Educação Básica, o

4 FONTE: INEP - <<http://www.inep.gov.br/comped/instituicoes/inep.htm>>

público alvo, sua sazonalidade e características.

PROVA	SÉRIE	REGULARIDADE	FOCO
SAEB ANEB Prova Brasil ANRESC	4ª, 8ª - EF 3ª - EM	A cada 2 anos desde 1995.	Língua Portuguesa (leitura). Matemática.
ENEM	3ª - EM egressos	Anual desde 1998.	Multidisciplinar e Redação.
ENCCEJA (Certificação)	EF e EM	2002 e 2006.	Todas as áreas.
PISA (OECD)	15 anos	2000, 2003, 2006.	Letramento em Leitura, Matemática, Ciências e Resolução de problemas.

Quadro 1: Brasil – Avaliação da Educação Básica
Fonte: INEP (<http://www.inep.gov.br/basica>)

Descreveremos cada uma dessas avaliações, destacando suas propostas e características.

(A) SAEB

FONTE: INEP (<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>)

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações;

A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de PROVA BRASIL em suas divulgações.

Características do SAEB

Em 2005, a Portaria Ministerial n.º 931 alterou o nome do histórico exame amostral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado desde 1990, para Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Por sua tradição, entretanto, o nome do SAEB foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame.

As avaliações do SAEB produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino: pública e privada nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

Desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC), o SAEB é a primeira

iniciativa brasileira, em âmbito nacional, no sentido de conhecer mais profundamente o nosso sistema educacional. Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no País, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe.

As informações obtidas a partir dos levantamentos do SAEB também permitem acompanhar a evolução da qualidade da Educação ao longo dos anos, sendo utilizadas principalmente pelo MEC e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na definição de ações voltadas para a solução dos problemas identificados, assim como no direcionamento dos seus recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias, com vistas ao desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes.

(B) As Matrizes de Referência do SAEB / Prova Brasil

FONTE: INEP (<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/default.htm>)

A realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. As matrizes descrevem o objeto da avaliação, é referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e

série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

Torna-se necessário ressaltar que as matrizes não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que possa ser aferido por meio do tipo de instrumento de medida utilizado no SAEB e na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, seja representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil.

Assim compreendidas, as matrizes não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula. Estes elementos estão presentes nos guias ou propostas curriculares dos sistemas de ensino.

As matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O INEP consultou também professores regentes de redes municipais, estaduais e de escolas privadas, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries.

As matrizes de referência são a base para a elaboração dos itens dos testes do SAEB e da Prova Brasil. Item é a denominação adotada para as questões que compõem a prova. Essa nomenclatura deve-se ao entendimento de que o termo item refere-se a questões que abordam, com preponderância, uma única dimensão do conhecimento.

Cada matriz de referência é estruturada em tópicos ou temas e respectivos descritores que indicam as competências e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidos pelo aluno, a partir dos quais os itens de prova são elaborados. As respostas dadas pelos alunos a esses itens possibilitam a descrição do nível de desempenho por eles atingido. A partir daí, é dado conhecer o desempenho dos sistemas de ensino.

A preocupação com a articulação interna entre descritores e itens das provas, com vistas à sua coerência e à sua consistência, foi determinada pelo objetivo de avaliar, com mais rigor, o que os alunos realmente sabem e o que lhes falta alcançar a cada etapa conclusiva de nível ou ciclo de escolarização.

Tópicos e Descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa - SAEB / Prova Brasil

As matrizes de Língua Portuguesa do SAEB e da Prova Brasil estão estruturadas da seguinte forma: na dimensão *objeto do conhecimento*, foram elencados seis tópicos, conforme disposto a seguir; na dimensão *competência*, foram elaborados descritores referentes a cada tema ou tópico.

I – Procedimentos de leitura;

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

III – Relação entre textos;

IV – Coerência e coesão no processamento do texto;

V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;

VI – Variação linguística.

Temas e Descritores da Matriz de Referência de Matemática - SAEB / Prova Brasil

A Matriz de Referência de Matemática é apresentada em duas dimensões. Em uma são expressos os temas relacionados a cada área do conhecimento e, em outra, são descritas as habilidades a serem desenvolvidas ao longo de cada ciclo, e que resultam nos descritores avaliados nos testes. São quatro os temas da matriz de Matemática:

I – Espaço e Forma;

II – Grandezas e Medidas;

III – Números e Operações /Álgebra e Funções;

IV – Tratamento da Informação.

(C) ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)

F O N T E : I N E P (<http://www.enem.inep.gov.br/enem.php>)

Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.

O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de

seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

(D) ENCCEJA (Exame Nacional para certificação de competências de jovens e adultos)

O principal objetivo do ENCCEJA é avaliar as habilidades e competências básicas de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escolaridade regular na idade apropriada. Dessa forma, o participante se submete a uma prova e, alcançando a média mínima exigida, obtém a certificação de conclusão daquela etapa educacional.

O exame também se propõe a oferecer às secretarias de Educação uma avaliação que lhes permita aferir os conhecimentos e habilidades dos participantes no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Espera-se ainda, por meio do ENCCEJA, construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos.

(E) Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA

FONTE: INEP (<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>)

O PISA (*Programme for International Student Assessment*) é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”.

As avaliações do PISA incluem cadernos de prova e questionários e acontecem a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição, o foco recai principalmente sobre uma dessas áreas. Em 2000, o foco era na Leitura; em 2003, a área principal foi a Matemática; em 2006, a avaliação a ênfase foi em Ciências.

Alguns elementos avaliados pelo PISA, como o domínio de conhecimentos científicos básicos, fazem parte do currículo das escolas, porém o PISA pretende ir além desse conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras

3. Alguns aspectos relacionados à Avaliação

São diversos e complexos os aspectos relacionados à Avaliação, mas elegemos três sobre os quais nos debruçaremos. São eles: (a) mensurar o progresso do aluno (sob o ponto de vista do próprio aluno ou do professor), (b) permitir ao professor verificar a eficiência e eficácia das estratégias de ensino e (c) viabiliza a

avaliação interna ou externa de uma instituição de ensino.

3.1. Mensurar o progresso do aluno

Sabemos o quanto é difícil convencer os alunos que ele é parte integrante e grande interessado, ao menos deveria ser, de um processo de ensino-aprendizagem.

Em geral, os alunos acreditam que as competências e habilidades já adquiridas são suficientes para dar conta de todas as situações-problemas (didáticas ou adidáticas) que virão a se defrontar. Estão sempre ansiosos em saber o final do processo e poucos têm consciência da necessidade de passar por várias etapas para então ter desenvolvida a capacidade de articulação entre a técnica, o conhecimento e a análise crítica; dessa forma serão criados autonomia e futuramente serão capazes de selecionar, identificar e analisar.

É para o professor um grande desafio conduzir seus alunos a esse status de autonomia, à obtenção desse grau de consciência. Utopia? Talvez! Mas creio ser necessário que enxerguemos como um ideal possível de ser alcançado.

É imprescindível que o professor tenha plena consciência das competências e habilidades que a disciplina que ministra busca “criar” em seus alunos, pois, só assim, estará apto a conduzir suas estratégias de ensino a fim de alcançá-las.

Mas deve valer-se das avaliações para realizar um planejamento estratégico. Esse planejamento consiste em:

Analisar conhecimentos não adquiridos, e traçar estratégias para minimizar obstáculos encontrados no processo de ensino-aprendizagem.

Traçar metas a serem alcançadas e prazos (estimando tempo de realização).

Criar instrumentos de acompanhamento do processo (como identificar as dificuldades encontradas pelos alunos ao tempo e não apenas ao final do processo).

Precisamos avaliar o processo e não apenas os resultados. Mas se temos resultados, não podemos deixar de analisá-los sob a óptica de análise crítica, destrinchando-os e procurando entender os pontos fortes e fracos do processo. A forma como os acertos e os erros se apresenta nas avaliações dão ótimos indícios de como re-planejar.

3.2. Permitir ao professor verificar a eficiência e eficácia das estratégias de ensino

Segundo Luckesi (1995, p.43), “a avaliação precisa ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos”.

Não podemos olvidar que qualquer avaliação do processo ensino-aprendizagem, estará evidenciando de alguma maneira a eficácia desse processo; e por se tratar de um processo não podemos deixar de observá-lo como tal.

Figura 1: Elementos do processo ensino-aprendizagem

Fonte: Elaborado pelo autor em São Paulo 2012.

Não se pode pensar em um processo sem a presença de material a ser transformado (**conteúdos** – transposição didática), sem métodos e instrumentos que operem sobre esse material (**estratégias de ensino** – objetivando minimizar obstáculos e criar situações de aprendizado) e sem acompanhamento das fases do processo (**avaliação** – como saber se cada etapa do processo está realizando as transformações no objeto necessárias para obter o resultado final). Após a realização do processo espera-se obter ao final o produto almejado (no caso do processo ensino-aprendizagem, espera-se alcançar o aprendizado).

O objetivo é tornar o processo de ensino-aprendizagem não apenas eficiente (trata de como fazer – fazer certo aquilo que se propõe a fazer; produzir sem erros ou produzir com menos recursos), mas também eficaz (trata do o que fazer; de fazer as coisas certas na hora mais acertada, é escolher qual caminho a ser seguido).

3.3 Viabiliza a avaliação interna ou externa de uma instituição de ensino

Por fim, destacamos que a avaliação, elemento presente em um processo de ensino-aprendizagem, viabiliza a avaliação interna ou externa de uma instituição de ensino. Analisaremos cada uma delas a seguir.

- **Avaliação Interna**: Permite diagnosticar pontos *fortes e fracos*, no que diz respeito a avaliar as competências e habilidades desenvolvidas ou não nos alunos e, portanto permite que se trace um perfil do educando. Acima de tudo, viabiliza que se levantem as dificuldades e assim fomentar a discussão a respeito de meios para superá-las.
- **Avaliação Externa**: Viabiliza um Diagnóstico. Por meio dos resultados dos alunos nas Avaliações Externas e comparar com os resultados das Avaliações Regulares elaboradas e aplicadas

pelos professores da própria Escola. Logo, é possível e desejável que se trace um comparativo objetivando estabelecer quais competências e habilidades devem ser focadas em uma etapa replanejamento; além disso, se trace estratégias para manutenção dos índices já superiores à média do universo pesquisado e melhoria dos índices abaixo dessa média.

Essas três finalidades apresentadas e discutidas para a avaliação, devem permear nosso perfil de educando. Objetivar que a avaliação seja bússola para nossas ações como docentes é exercer essencialmente nosso papel na sociedade.

4. Coordenação Pedagógica e Corpo Docente: atuação conjunta e articulada

Para que a os resultados da Avaliação Externa do processo ensino-aprendizagem sejam utilizados de maneira relevante por cada unidade escolar e possa, por fim, servir para a elaboração de um planejamento estratégico de melhoria, faz-se necessário uma ação articulada entre coordenação e corpo docente para que, com vistas às habilidades e competências reconhecidamente necessárias, porém, não necessariamente presentes, tornem-se alvo da formação continuada. Sendo assim os principais atores do processo educativo estarão envolvidos a fim de minimizar seus pontos fracos e maximizar qualidades.

Dessa forma, a formação docente apresenta-se centrada na escola e pode-se

notar que ela advém de um processo colaborativo no qual há: discussão de estratégias e conteúdos, bem como propósitos da formação (IMBERNÓN, 2004). Destacamos aspectos desse paradigma colaborativo: foco do processo “ação-reflexão-ação⁵”, o qual deve estar presente na escola e esta deve se dispor a modificar sua própria cultura; busca pela interdependência profissional e espírito colaborativo também são aspectos importantes; a colaboração passa a ser uma estratégia de gestão; há necessidade de ampliação da gestão escolar; respeito às habilidades e capacidades em um processo de “*empowerment*”.

O professor deve ser visto como sujeito do processo de formação, pois ele deve envolver-se no processo de forma que suas necessidades e aspirações estabeleçam as metas e currículo de formação. Segundo Elliot (1990, p.245 apud IMBERNÓN, F., 2004, p.82):

Nessa perspectiva da formação permanente do professor centrada na escola, a melhoria da prática profissional baseia-se, em última instância, na compreensão que os próprios professores têm de seus papéis e tarefas enquanto tais e não na que se requer a partir de um ponto de vista objetivo por um sistema impessoal.

Diante disso, é necessário criar uma metodologia de trabalho que possibilite aos professores e direção/coordenação atuarem como protagonistas, sujeitos ativos no processo de identificação, análise e reflexão dos problemas existentes na escola e na elaboração de propostas para sua superação. Lembrando de estabelecer prioridades de plano de ação a curto, médio e longo prazo (GEGLIO, 2006).

5. *Ação-reflexão-ação*: É um processo contínuo e dialético, uma vez que após cada ação praticada requer que se faça uma reflexão sobre as metas alcançadas, eficácia dos procedimentos e posterior ação corretiva do que pôde causar desvio e, conseqüentemente, comprometer as metas traçadas, ou seja, impedindo que as mesmas sejam alcançadas satisfatoriamente.

Portanto o coordenador pedagógico deve: (a) buscar compreender a realidade da escola em que atua – conhecer o corpo discente e docente, a comunidade e direção (b) identificar os problemas prementes - analisar e investigar suas raízes (origem) e causas; envolver o corpo docente na reflexão crítica e (c) criar metodologia para o trabalho – elaborar propostas a fim de solucionar, ou quiçá minimizar, os problemas levantados. Cabe ao coordenador valorizar as experiências, projetos positivos em desenvolvimento na escola e compartilhar com todos, estimulando a participação dos docentes e, por valer-se da experiência positiva, criar outros projetos que auxiliam alcançar as metas estabelecidas em conjunto.

Com vistas nisso, o coordenador pedagógico e o corpo docente não podem, quer no intuito conhecer sua realidade ou quer na ânsia de identificar problemas educacionais, olvidar dos dados advindos das Avaliações Externas Governamentais; são essas avaliações que municiarão a equipe escolar de elementos imprescindíveis para elaboração de um planejamento estratégico. A respeito disso, Setoguti e Zabatta (2007, p.105) escrevem:

A busca pela qualidade de ensino pressupõe a utilização de diagnósticos corretos com base, no caso brasileiro, em análise de dados coletados pelos censos escolares, por pesquisas domiciliares como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios e por avaliações externas de aprendizado (KLEIN, 2006).

A análise de Avaliações Externas, bem como o planejamento frente aos diagnósticos apresentados pelas mesmas, é elemento importante e de grande valia na formação continuada do professor. O professor, profissional da educação, “deve desenvolver as competências necessárias e

intrínsecas ao seu ofício” (CELESTINO, 2006, p.76), essas “competências profissionais, constroem-se em formação, ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra” (LE BOTERF, 1997). Logo, o trabalho coletivo é parte integrante dessa formação, uma vez que viabiliza a troca de experiências e a reflexão da prática docente (CHRISTOV, 2005). Reiteramos que esses momentos de trabalho coletivo acrescentam muito à formação do professor, dado que o saber docente é “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p.36).

Dessa maneira a escola se torna uma “escola reflexiva”, pois continuamente está refletindo sobre si e estimulando aqueles que nela trabalham reflitam sobre seu papel profissional e de que maneira contribuem para o processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo, inerente a uma “escola reflexiva” (ALARCÃO, 2003).

5. Considerações Finais

Pode-se notar que o Brasil insere-se no contexto mundial ao promover a avaliação de sua Educação Básica, no entanto, há que se destacar a necessidade se implementar políticas públicas que se valham desses resultados, a fim que eles não se tornem apenas índices, mas sim que estes possam ser utilizados como norteadores de ações governamentais que viabilizem a melhoria de nossa educação.

Outro aspecto relevante é utilizar os índices obtidos nas avaliações para

discussão de ações na unidade escolar, local em que a coordenação pedagógica e os docentes podem e devem analisar esses índices a fim de traçar um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem. O coordenador pedagógico pode e deve liderar os docentes nas ações de mudança, na condução do processo uma vez que ele tem a visão desse processo como um todo. Ele deve propor e organizar debates, estabelecer uma sistematização de estudo coletiva e ser o ‘fiel da balança’, ou seja, aquele que garante que as ações traçadas sejam exequíveis e coerentes com o projeto político-pedagógico da escola e que viabilizem a manutenção dos bons resultados e também sua melhoria, além de buscar meios de minimizar os pontos fracos.

Mas não se pode esquecer que esse mesmo coordenador precisa atentar às

necessidades específicas de seus liderados e, portanto, empreender em seu planejamento momentos em que, intencionalmente, aborde as fraquezas dos componentes do grupo e do coletivo. O coordenador pedagógico deve munir os professores de habilidades e competências imprescindíveis à sua atuação como educador, e, portanto, é necessário que indique ou traga aos seus liderados meios para essa qualificação, ou ainda que se valha de meios próprios (atuando como formador em um processo de qualificação). Corrobora com esses aspectos citados a necessidade de que o professor tenha elementos para analisar sua própria prática à luz das contribuições dos pensadores da educação.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. - Gerir uma escola reflexiva. In: Professores reflexivos em uma escola reflexiva - São Paulo - Editora Cortez, 2003.

BRASIL.-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disp. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>, acessado 07/set/2010.

_____. Decreto nº 1917 – Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos – 27 de maio de 1996.

CELESTINO, M.R. A formação de professores e a sociedade moderna – Revista Dialogia, São Paulo, v.5, 2006, pp.73-80. Disponível <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/view/889/761>>.

CHRISTOV, L.H. da S. – Intenções e problemas em prática de coordenação pedagógica – In: PLACO, V.M.N. de S e ALMEIDA, L.R. – O coordenador pedagógico e o espaço de mudança – S.P., Loyola, 2005, pp.35-43.

- FONSECA, M. - Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social – In: Cadernos CEDES, vol. 29, nº78, Campinas, maio/agosto-2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200002#b7>, acessado em 06/set/2010 às 13h.
- GEGLIO, P.C. – O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço – In: PLACO, V.M.N. de S e ALMEIDA, L.R. – O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola – S.P., Loyola, 2006, pp.113-119.
- NETO, J.L.H. - Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005 -In: Revista Iberoamericana de Educación, nº. 42/5- 25/04/2007. Ed. por Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- IMBERNÓN, F. – A formação a partir da escola como alternativa permanente do professor – In: Formação docente e profissional – Ed. Cortez, 2000, pp.79-86.
- LE BOTERF, G. - De la compétence à la navigation professionnelle - 2. ed. - Paris: Les Éditions d’Organisation, 1997.
- LUCKESI, C. – Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições - 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- OLIVEIRA, J.F. de et all - Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico –In: Educar em Revista, nº28 Curitiba, pp. 71- 88, 2006.
- PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO - Regimento Comum das Escolas Municipais - In: SILVA, I. M. Conselhos de Escola na Cidade de SP, São Paulo, POLIS/IEE-PUC/SP, Agosto, 2002.
- SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SETOGUTI, R.I.; ZANATTA,R.N. - Qualidade da Educação Básica: um objetivo a ser alcançado – 2007 – In: Anais do VIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE: recurso eletrônico) – PUC- PR - Curitiba/PR - outubro/2008. Disponível em <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere 2008/anais/pdf/191_426.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere%202008/anais/pdf/191_426.pdf)>, acessado em 07/set/2010 às 15h.
- SOUZA, V.L.T. de – O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores – In PLACO, V.M.N. de S e ALMEIDA, L.R. – O coordenador pedagógico e o espaço de mudança – S.P., Loyola, 2005, pp.27-34.
- TARDIF, J. – Saberes Docentes e Formação Profissional - Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.
- ZABALA, A. – A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani. F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.