



**Universidade de Brasília**

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

## **O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

**Elizane Fernandes Teles de Faria**

Orientadora Profa. Dra. Edileuza Fernandes da Silva

Tutora Profa. Dra. Maria Susley Pereira

Brasília - DF, 19 de dezembro de 2015

**Elizane Fernandes Teles de Faria**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PROCESSO DE  
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Profa. Dra. Edileuza Fernandes da Silva e tutoria da Professora Doutora Maria Susley Pereira.

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Elizane Fernandes Teles de Faria**

### **O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

---

Profa. Dra. Edileuza Fernandes da Silva – UnB/SEEDF  
(Professora-orientadora)

---

Profa. Dra. Maria Susley Pereira – EAPE/SEEDF  
(Examinadora externa)

---

Profa. Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza – FE/UnB  
(Examinadora externa)

Brasília, 19 de dezembro de 2015

Dedico este trabalho especialmente a Eli Teles de Faria e Maria de Lourdes N. Teles (in memoriam), pai e mãe incansáveis na missão de educar. Sem eles eu não teria a formação humana que tenho, tão importante na minha constituição de professora fascinada pela educação.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, minha fonte inesgotável de sabedoria e fortaleza, sua misericórdia não deixou que eu abandonasse esse projeto no meio do caminho!

Ao meu amado esposo, Vagner, amigo, companheiro incansável que por várias vezes interrompeu suas atividades para ouvir e opinar sobre minhas produções e também ouvir meus desabafos ora esperançosos, ora nem tanto! Às nossas filhas, Rebeca e Valentina que tanto ouviram: “Agora não, estou estudando!” E tiveram que sobreviver a minha ausência em muitos momentos.

À Ednalva, Ivana, Abigail e Roberto companheiros aguerridos nesta caminhada, que em vários momentos me fizeram lembrar Drummond... “vamos de mãos dadas.”

À Rayara, que fielmente me substituiu no cuidado com minhas filhas, nossa casa... E ainda achava tempo para proferir palavras encorajadoras nos meus momentos de devaneios!

E, por fim, agradeço a compreensão do meu irmão, das minhas irmãs e amigas que em vários eventos sentiram minha falta e não se cansaram da repetida frase: “Não posso, tenho que fazer atividades do curso!”

A vocês, o meu sincero e eterno “Muito Obrigada!”.

“Foi assim que a escola me ajudou: forçando-me a pensar ao contrário dos meus próprios pensamentos ...”

Rubem Alves

## RESUMO

A atuação do Coordenador Pedagógico na organização do trabalho escolar numa perspectiva democrática e participativa é determinante para que os objetivos previstos no Projeto Político-Pedagógico sejam alcançados. A avaliação Institucional propicia maturidade política à comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias) que nesse processo tem a oportunidade do autoconhecimento, tão importante para que a escola se (re) organize e cumpra com sua função. O presente trabalho buscou analisar o papel do coordenador pedagógico no planejamento e desenvolvimento da Avaliação Institucional. A escola participante da pesquisa é uma escola pública do DF, aqui identificada com o nome fictício Escola Ipê Amarelo, para preservar a identidade dos participantes. Utilizou-se da pesquisa qualitativa como metodologia, tendo como instrumentos de coleta de dados o questionário, realizado com os coordenadores e com a gestora da escola, e a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola participante da pesquisa. O trabalho foi embasado pelos teóricos: Villas Boas (2013), Freitas *et al* (2009), Vasconcellos (2002), Sordi e Souza (2009), entre outros. Esses autores apresentam reflexões valiosas que possibilitaram aprofundar o estudo sobre o tema abordado. Foi possível perceber que a participação consciente do coordenador pedagógico na elaboração e desenvolvimento da avaliação institucional abre caminhos para inovações na organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar, contudo, faz-se necessário que a escola organize o trabalho pedagógico por meio do seu Projeto Político Pedagógico, e assim avance para um processo de autoavaliação estruturado e sistematizado, favorecendo, então, a participação do coordenador pedagógico nesse importante processo avaliativo.

**Palavras-chave:** Avaliação institucional; Coordenador pedagógico; Projeto político-pedagógico.

## **LISTA DE SIGLAS**

**CEF** – Centro de Ensino Fundamental

**DF** – Distrito Federal

**GO** – Goiás

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**SEEDF** – Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>1 CAPÍTULO I</b> .....	<b>13</b>
1.1 Avaliação Institucional: “vamos de mãos dadas...” .....	13
1.2 O Coordenador Pedagógico: a função prescrita ou real? .....	24
1.3 Trabalho Pedagógico: “Impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano. “ .....	28
<b>2 CAPÍTULO II</b> .....	<b>31</b>
2.1 Metodologia: Os caminhos... novos olhares fazendo nova a velha paisagem! .....	31
<b>3 CAPÍTULO III</b> .....	<b>35</b>
3.1 Análise dos Dados .....	35
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>51</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO/GESTORA</b> .....	<b>54</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO/COORDENADORES</b> .....	<b>56</b>
<b>ANEXO C – EIXOS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL – PPP DA ESCOLA</b> .....	<b>58</b>

## INTRODUÇÃO

Rememorar nossa trajetória pessoal e profissional na intenção de reconhecer os vínculos entre a pesquisadora e o tema de pesquisa, torna-se necessário para a compreensão do que propomos fazer num trabalho de pesquisa.

Nessa intenção, resgato um pouco da minha trajetória profissional, tendo em vista que mesmo depois de mais de duas décadas atuando como professora regente, sou uma professora em constituição e que busca permanentemente novos desafios, novos caminhos e novas práticas na intenção de contribuir para uma educação pública de qualidade social e verdadeiramente democrática.

Recém-formada no curso de magistério, aprovada no concurso público da Secretaria Municipal de Educação em Formosa Goiás, fui convocada a assumir o cargo de diretora e não de professora, por motivos que não vejo necessidade de expor aqui. Depois de muito questionar sobre não ocupar a função de docente, para a qual fui aprovada em concurso público, aceitei o desafio de “dirigir” uma escola sem que antes tivesse sido professora... Consciente de que aquela “menina” apaixonada por gente, movida por utopias, junto com a comunidade, professores e estudantes poderia fazer a diferença com seu trabalho naquela escola. Trabalhei por 03 (três) anos como diretora. A escola atendia às séries iniciais do Ensino Fundamental, 02 (duas) turmas por turno, localizada no Jardim das Américas, bairro periférico da citada cidade. Foram anos de grandes e inesquecíveis descobertas... A minha atuação nesse período foi pautada pela busca do apoio da parceria escola-comunidade para melhorar a estrutura física da escola e proporcionar apoio pedagógico às docentes, em sua maioria, professoras que possuíam muitos anos de experiência na profissão.

No ano de 1993, aprovada no concurso público da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal - FEDF, hoje Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, fui convocada para assumir uma carga horária de 20h semanais como professora de Ensino Fundamental – séries iniciais, com lotação na Divisão Regional de Ensino de Planaltina – DF e trabalhando também em Formosa como secretária escolar. Pouco tempo depois assumi 40h semanais, passando a atuar somente no DF, na referida Divisão Regional de Ensino. Alguns anos depois, curiosa por compreender cada vez mais o processo educacional, dediquei-me a um novo concurso objetivando conhecer também outras etapas de ensino, em 1996, aprovada

no concurso de nível III, convocada, fui trabalhar com séries finais do Ensino Fundamental na antiga Escola Classe 12 do Jardim Roriz, em Planaltina-DF.

Toda experiência vivida, até aqui, trabalhando com classes populares, contribuiu para que meu olhar e fazer pedagógicos fossem cada vez mais atentos e a serviço de orientar minha prática docente na perspectiva de uma escola pública com qualidade social.

Com compromisso e responsabilidade na busca por uma educação de melhor qualidade para a população de bairros periféricos, iniciei, neste momento, um processo intensivo de autoformação para aprimorar o meu fazer pedagógico e rever concepções e práticas. Foi um período marcado profundamente por grandes descobertas e reconhecimento de lacunas. Para que o trabalho por mim desenvolvido pudesse trazer qualidade de vida para aquela comunidade, precisava admitir minhas fragilidades e romper com uma prática pedagógica que focalizava a transmissão/recepção de conteúdo. Precisava agregar novas concepções e práticas ao meu trabalho, para isso o melhor caminho: estudar!

Atuei em séries finais do Ensino Fundamental como professora de Língua Portuguesa até 2010. Em 2011, movida por muitos questionamentos, decidi voltar ao trabalho com séries iniciais em escolas também urbanas. Em 2014 decidi que iria trabalhar em outra modalidade de ensino, comecei a atuar em escola do campo, também com séries iniciais. Impulsionada pela curiosidade sempre aguçada por esse “caminhar na educação básica” e o interesse em estender o meu olhar para onde tudo começa ou deveria começar, decidi em 2015 viver mais um desafio na mesma escola do campo, agora em outra etapa de ensino, iniciei minha atuação como professora de Educação Infantil numa turma de 1º período (4 anos), turma onde atualmente permaneço.

Nesse contexto profissional, pesquisar a Avaliação Institucional, instrumento capaz de legitimar e qualificar o projeto da escola, representou a possibilidade de refletir sobre a organização escolar, uma vez que há demandas colocadas à educação básica que apontam para a necessidade de construção de propostas de avaliação institucional que superam a cultura avaliativa que comumente acontece nas escolas: avaliação sistemática só para os estudantes. Numa perspectiva democrática em que a escola deve ser avaliada na sua totalidade surge como imperativo a sistematização da autoavaliação escolar que abrange a avaliação dos vários integrantes da escola e também a avaliação dos vários componentes e das diversas dimensões do trabalho

escolar intencionando a construção de um processo avaliativo que vislumbre a possibilidade de uma escola pública de boa qualidade social para todos.

Assim, procurando ampliar um pouco mais o debate sobre avaliação, é apresentada para esta pesquisa a seguinte questão problematizadora:

- Qual o papel do coordenador pedagógico na Avaliação Institucional da Escola Ipê Amarelo?

E para refletir sobre essa questão central, ponho outras dela decorrentes: a) quais são as concepções do (a) coordenador (a) pedagógico (a) sobre o trabalho de coordenação pedagógica e o processo de avaliação institucional?

b) Como se dá a utilização dos dados da avaliação institucional pelo coordenador pedagógico na prática de seu trabalho pedagógico junto aos professores como possibilidade de melhoria na qualidade do ensino ofertado na escola pesquisada, bem como os fatores que influenciam na utilização ou não desses dados? A partir desses questionamentos elencou-se como objetivo geral desta pesquisa: analisar o papel do coordenador pedagógico no planejamento e desenvolvimento da Avaliação Institucional da Escola Ipê Amarelo e, para melhor compreensão do objeto desta pesquisa são indicados os seguintes objetivos específicos: a) analisar a concepção do coordenador pedagógico sobre a avaliação institucional na Escola Ipê Amarelo; b) compreender o uso feito pelo coordenador pedagógico dos dados da Avaliação Institucional para o trabalho pedagógico da Escola Ipê Amarelo.

A avaliação institucional numa perspectiva da gestão democrática é uma poderosa aliada para a melhoria da qualidade da educação pública. Por meio dela a escola constitui-se um local de discussão coletiva sobre o seu Projeto Político-Pedagógico, instrumento que publiciza seus compromissos para o enfrentamento das dificuldades que encontra para garantir a aprendizagem efetiva dos estudantes. Uma escola onde a reflexão coletiva de todos seus atores é uma constante, tem grande chance de se organizar favoravelmente ao alcance de seus objetivos educacionais. A promulgação da LDB 9.394/96 e da Lei-DF 4.751/2012 – Gestão Democrática reforçam a perspectiva de escola democrática, e em concordância com a Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas. Brasília, 2014 que afirma que nesse contexto, todos os sujeitos são importantes, mas em especial, o Coordenador Pedagógico, essa pesquisa buscou responder à pergunta “Qual é o papel do coordenador pedagógico na avaliação institucional da Escola Ipê

Amarelo? ” A pesquisa apresenta o olhar dos coordenadores pedagógicos e da gestora da escola sobre suas concepções acerca da avaliação institucional, bem como o uso que é feito dos dados desse processo para o trabalho pedagógico da escola.

Na tentativa de analisar o papel do coordenador pedagógico no planejamento e desenvolvimento da avaliação institucional da escola, a pesquisa, ora apresentada, se organiza da seguinte forma, a primeira parte destina-se a apresentação de um breve referencial teórico sobre a avaliação institucional, o coordenador pedagógico e o trabalho pedagógico, que dão sustentação para a análise dos dados por meio da utilização de determinadas teorias e autores. Em relação à avaliação institucional foram destacadas suas finalidades e características, bem como a estreita relação entre esta e os outros níveis de avaliação. Em seguida, foram destacadas as funções prescritas e reais do Coordenador Pedagógico e o Trabalho Pedagógico como especificidade da escola e que como tal, deve ser coordenado numa perspectiva verdadeiramente reflexiva e colaborativa.

A segunda parte da pesquisa traz os caminhos percorridos na construção desse trabalho. São descritas as escolhas metodológicas, o contexto da escola pesquisada, a caracterização dos interlocutores da pesquisa e as estratégias utilizadas para levantamento e análise de dados.

Por fim, nas considerações finais, onde a pergunta de pesquisa é retomada, são apontadas as fragilidades e as potencialidades do processo de planejamento e desenvolvimento da avaliação institucional em especial em relação ao papel do coordenador pedagógico nesse processo avaliativo e aponta a necessidade de novos estudos sobre a temática abordada nesta pesquisa.

# 1 CAPÍTULO I

## 1.1 Avaliação Institucional: “Vamos de mãos dadas...”

Muitas são as categorias constitutivas do trabalho pedagógico, e entre elas a avaliação merece destaque pela complexidade e necessidade de seu uso consciente no enfrentamento dos problemas vividos pela escola.

Na escola atuam diversos atores, conseqüentemente é um espaço marcado por uma multiplicidade de saberes (científicos, experienciais e intuitivos) que muitas vezes provocam divergências variadas no cotidiano escolar, inclusive quanto à concepção de avaliação.

Para a organização e avaliação do trabalho pedagógico, os professores da Educação Básica da SEEDF contam com as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014), documento que discute concepções, procedimentos e instrumentos avaliativos que devem constar nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, especialmente nas práticas avaliativas realizadas no cotidiano das escolas públicas e também conveniadas do DF. São diretrizes que juntamente com outros documentos constituem-se suporte didático-pedagógico e teórico-metodológico para o planejamento, o desenvolvimento, a organização e a avaliação do trabalho pedagógico na Educação Básica e suas respectivas modalidades. O referido documento preconiza que:

Avaliar não se resume à aplicação de testes ou exames. Também não se confunde com medida. Medir é apenas uma pequena parte do processo avaliativo, correspondendo à obtenção de informações. Analisá-las para promover intervenções constantes é o que compõe o ato avaliativo [...] (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10).

O ato de avaliar pode atender à função formativa e/ou somativa. Segundo Villas Boas (2013), a diferença entre a avaliação formativa e a somativa é que a primeira promove intervenções enquanto o trabalho pedagógico se desenvolve e a segunda, faz um balanço das aprendizagens ocorridas após um determinado período de tempo, podendo não ter como objetivo a realização de intervenções.

As Diretrizes de Avaliação da SEEDF defendem a ideia de que não é o instrumento avaliativo que define o caráter formativo, mas a intenção do avaliador (p.12).

Ainda sobre a avaliação formativa Villas Boas (2007, p. 18) afirma que:

[...] avaliação formativa é a que promove o desenvolvimento não só do aluno, mas, também, do professor e da escola. Admitindo-se que a escola realiza **trabalho pedagógico e não simplesmente processo ensino-aprendizagem**, em que apenas o professor ensina e apenas o aluno aprende, torna-se fácil compreender **a necessidade de ampliação do conceito de avaliação formativa, estendendo-a a todos os sujeitos envolvidos e a todas as dimensões do trabalho** (grifos meus).

Na década de 90, a proposta de organizar a escola numa perspectiva democrática, modifica a divisão do trabalho na escola, supera as hierarquias, coloca o trabalho coletivo e a participação da comunidade no centro da construção do PPP e na tomada de decisões tanto pedagógicas como administrativas. Diante desse novo contexto não basta mais avaliar apenas os estudantes, é preciso ir além da avaliação da aprendizagem, prática que secularmente acontece nas escolas. Para acolher todas essas novas demandas, surge a necessidade de analisar a organização escolar com foco no trabalho pedagógico, de forma sistematizada em direção à construção de uma proposta de avaliação mais ampla, para além da sala de aula ao que Freitas *et al* (2009) corroboram afirmando que:

Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como único nível existente de avaliação. A desarticulação ou o desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os resultados desta precisam ser articulados aos outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuo. (FREITAS *et al*, 2009, p. 9)

Convém ressaltar que também nas Diretrizes de Avaliação da SEEDF (2014) as escolas do DF são orientadas para que organizem e desenvolvam — de maneira articulada — os três níveis da avaliação: avaliação para as aprendizagens ( praticada em sala de aula sob a responsabilidade do professor), institucional (feita na escola pelo seu coletivo) e a externa ou em larga escala (realizada em redes de ensino no país, estado ou município), tendo a função formativa como indutora dos processos que atravessam esses três níveis por comprometer-se com a garantia das aprendizagens de todos.

Nessa perspectiva, Vasconcelos (2013) afirma que a avaliação institucional deve, assim como a avaliação da aprendizagem, ter caráter formativo e emancipatório, contribuindo para as aprendizagens de todos. Pouco avançaremos se sua realização atender a objetivos seletivos, punitivos.

Villas Boas (2013, p. 13) pondera que:

As iniciativas governamentais de avaliação do desempenho dos alunos em larga escala, **embora sejam necessárias**, não têm sido acompanhadas de ações que a associe adequadamente ao trabalho de toda a escola e ao trabalho conduzido pelo professor em sala de aula, reforça que é preciso avaliar, porém, de tal forma que contribua com a melhoria do trabalho escolar (grifos meus).

E acrescenta:

Questiono, por exemplo, a maneira como se deu a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sem que os sistemas de ensino, as escolas e os professores tenham sido preparados para isso. Questiono a aplicação da Prova Brasil pelo mesmo motivo. E questiono veementemente o pagamento de bônus a professores e a toda a equipe escolar pela realização do trabalho que lhes cabe fazer. Parece-me que todas as mazelas da avaliação que tinha o aluno como alvo agora se direcionam ao professor. Nesse sentido, não avançamos, mas retrocedemos (idem, p. 10)

Sobre a recusa à avaliação externa que começa a surgir na década de 90, Freitas *et al* (2009, p. 10, grifo do autor) pontuam que:



Entre seu uso como “remédio” para todos os males educacionais e a sua simples recusa, vem sendo construída uma posição menos dicotômica e mais construtiva, que pretende apropriar-se das ferramentas avaliativas sob outro conceito do que seja avaliar.

Se a escola argumenta que o objetivo das avaliações externas é expor a escola a críticas negativas e talvez até vexatórias, por meio das avaliações externas, é preciso que ela reflita que em contrapartida, a recusa que gera indiferença, inércia e conformismo também não nos ajuda a avançar.

Sordi e Souza (2009, p. 9) colocam a seguinte reflexão, quanto à resistência do professor nesse processo avaliativo:

A questão é se podemos simplesmente não desejar a avaliação do nosso trabalho docente, fechando-nos ao olhar externo (às vezes ao próprio olhar rechaçando autoavaliação simultaneamente) mesmo quando isso acarreta prejuízo a terceiros, no caso, às crianças.

Como a escola é um espaço marcado por divergências de ideias fica ainda mais difícil, mas não impossível, buscar um posicionamento do coletivo sobre a articulação entre os três níveis da avaliação: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação externa ou em larga escala.

Para que o professor faça essa articulação é preciso conhecimento sobre avaliação e sobre a aprendizagem da avaliação institucional, Sordi e Souza (2009, p. 21), argumentam que:

A aprendizagem da Avaliação Institucional Participativa implica, assim, revisitar e interrogar como os profissionais da educação têm sido sensibilizados para a questão da avaliação e o quanto se disponibilizam a compartilhá-la com os demais atores sociais. Neste sentido, refletir sobre os processos de formação inicial dos professores é questão imperativa.

A falta de participação da escola nas decisões do poder central sobre os rumos da educação, traz como consequência um certo desencantamento nos professores, levando-os muitas vezes a desistir de seu protagonismo na escola e reagir com indiferença aos resultados da avaliação, em especial os provenientes das avaliações externas ou em larga escala.

Ainda sobre a importância da aprendizagem da avaliação institucional:

A aprendizagem da avaliação institucional inclui o saber posicionar-se diante dos dados oferecidos pela avaliação externa, usando-os para esclarecer a realidade escolar, quer para a aceitação das evidências ou pela refutação das mesmas (SORDI; SOUZA, 2009, p. 26)

Por que a escola não reflete a partir de uma analogia entre a postura do professor na avaliação da aprendizagem dos seus alunos e a postura do Estado na avaliação externa praticada sobre a escola? Muitas vezes a avaliação da aprendizagem é feita apenas pelo professor, ficando os estudantes fora de um processo que, caso tivessem a oportunidade de se manifestar sobre ele, estariam ao menos desenvolvendo ações de corresponsabilidade, as quais imprimiriam minimamente o caráter formativo à avaliação.

Por que realizamos uma avaliação classificatória, excludente e ranqueadora para nossos estudantes e paradoxalmente nos posicionamos contra a avaliação externa ou em larga escala, usando muitas vezes exatamente esses mesmos argumentos para nos posicionarmos contra ela? Isto ocorre porque já nos acostumamos com a feição classificatória da avaliação da aprendizagem, tão familiar a nós, professores? Se ao menos o processo de avaliação externa suscitar no coletivo da escola estas e outras reflexões, já terá ele cumprido com parte do seu papel na construção de uma outra e melhor realidade escolar, principalmente na escola pública.

Está posto o desafio que a escola tem de articular os três níveis da avaliação para que todas elas a conduzam às decisões que a auxiliarão na complexa tarefa de avaliar não para classificar, mas para incluir, não para criar “escolas de ricos” e “escolas de pobres”, mas para que todos tenham garantido o direito de aprender.

Sobre essa importante e necessária tarefa de articular os diferentes níveis de avaliação, Freitas *et al* (2009, p. 45) afirmam que:

A avaliação Institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos feita pelo professor, como da avaliação dos alunos feita pelo sistema. Ambos falam de um mesmo sujeito: **o aluno, a verdadeira figura central da escola** (Grifos meus).

A escola tem pela frente um longo caminho a trilhar na busca pela compreensão integrada dos três níveis de avaliação.

Apesar das adversidades colocadas, vai ganhando importância cada vez maior a autoavaliação da escola ou avaliação institucional e para que esta se qualifique para a realização desse importante processo, entender a concepção que os vários estudiosos têm sobre a temática torna-se indispensável. Seguem algumas destas concepções:

A avaliação institucional participativa é um exercício de releitura da realidade escolar a partir de seus atores locais, apoiando em distintas evidências, onde a parada obrigatória e sistemática, possibilita que estes atores voltem a si reconhecer como coletivo e como coletivo se interroguem sobre o projeto que pretendem construir e como coletivo se desafiem e se amparem para o trabalho árduo que os aguarda, se de fato se colocarem a serviço da aprendizagem das crianças (SORDI;SOUZA 2009, p. 27).

Para Freitas (2009, p.35),

[...] 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, junto aos estudantes.

Sobrinho (2000. p.103) define a avaliação institucional nos seguintes termos:

A avaliação institucional é uma construção coletiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de rupturas das inércias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma forma de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhora de seus processos e das relações.

Convém destacar que os autores anteriormente citados ressaltam a importância da avaliação institucional numa perspectiva participativa e a sua finalidade em resgatar a dimensão coletiva do Projeto Político-Pedagógico para que esse processo avaliativo esteja efetivamente a serviço da aprendizagem de todos (as) estudantes.

É de suma importância destacar que em consonância com estes autores, alguns documentos da SEEDF destacam a importância da avaliação institucional:

A Avaliação Institucional, aqui denominada Avaliação do Trabalho da Escola, destina-se a analisar a implementação de seu Projeto Político-Pedagógico para identificar suas potencialidades e fragilidades e orientar sua revisão com vistas à garantia da qualidade social do trabalho escolar. A reflexão coletiva é imprescindível para que novas ações sejam estabelecidas em função da realidade e das necessidades de seus atores, de forma a promover as aprendizagens dos estudantes e dos profissionais que ali atuam (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 56).

Também se observa que:

A avaliação do trabalho da escola ou sua autoavaliação é interna e permanente. Deve ocorrer com envolvimento de todos os segmentos: famílias, estudantes, gestores, professores e demais profissionais da educação. Existem diversos momentos propícios para a autoavaliação que devem ocorrer durante todo o ano letivo, como nos dias da avaliação pedagógica previstos em calendário escolar, coordenações coletivas, conselhos de classe, reuniões com a família, assembleia escolar e diversas outras reuniões. (SEEDF, 2014, p. 59).

De grande relevância também é destacar que o regimento das escolas públicas do DF, entre as muitas funções do diretor coloca no Art. 8º, inciso XXII que é atribuição do Diretor “implantar mecanismos que consolidem a prática da avaliação institucional, bem como a aplicação dos resultados em prol da melhoria da qualidade do ensino”.

Freitas *et al* (2009) destacam a importância da escola, por meio da avaliação institucional, estar aberta à riqueza do olhar externo, que qualifica o processo de autoconhecimento institucional acrescentando-lhe novos ingredientes e novos sabores e ainda alerta sobre retirar o professor de seu “narcisismo reflexivo” e reinseri-lo no coletivo escolar, este último com legitimidade para discutir o desempenho do professor e dos outros profissionais que atuam na escola numa perspectiva construtiva recomendando assim, que essa seja uma tarefa coletiva articulada com seu Projeto Político-Pedagógico.

É clara a importância do professor nesse processo de avaliação institucional, mas sua complexidade exige, como afirma Bondioli (2004 *apud* FREITAS *et al*, 2009, p. 34), que os múltiplos atores sociais envolvidos:

[...]devem se encontrar em espaços/tempos que favoreçam a livre expressão de suas ideias, propiciando-lhes condições para um diálogo plural, no qual a linguagem crie formas de inteligibilidade entre eles, alimentando um pacto de qualidade que negociam à luz das necessidades sociais que pretendem atender.

Freitas *et al* (2009) defendem que “a tarefa de avaliar a escola não pode pertencer apenas aos professores, ainda que destes não se possa subtrair a importância” e explica que por isso contesta “o discurso do professor reflexivo como a solução redentora dos problemas da escola e a centralidade deste na tarefa reflexiva”. Sua defesa é que não é apenas o professor que precisa ser reflexivo, mas sim, o conjunto da escola e aponta a avaliação institucional como aliada na construção dessas escolas reflexivas.

O processo de qualificação do professor por meio de uma boa formação continuada é muito importante, mas professores reflexivos, inseridos em escolas “ingênuas” são insuficientes para promoverem mudanças. Imperativo é formar também “escolas reflexivas”, que na interação com professores também reflexivos, (re) organizam o trabalho pedagógico escolar e constroem processos educacionais inovadores.

Sobre o aprendizado da reflexão, Freitas *et al* (2009, p. 34), argumentam que:

[...] Os espaços/tempos escolares podem, da forma como forem concebidos, promover a orquestração das forças envolvidas nesse pacto e assim constituírem-se em estratégias potentes para que os coletivos das escolas se encontrem e, no encontro e pelo encontro, possam, de fato, vivenciar o aprendizado da reflexão e exercitar a participação, sem o que o pacto esmoreça, limitando-se ao papel ou ao discurso.

A reflexão sobre a prática deve ser uma constante no cotidiano escolar, como defende Vasconcellos (2002, p. 125):

O processo de mudança da realidade exige a prática (o que muda a realidade é a ação), bem como a reflexão sobre ela (uma vez que não é qualquer ação que produz a mudança que desejamos). O foco principal do estudo deve ser, pois, a prática objetiva do grupo. Os textos, os livros, devem ser buscados para ajudar a decifrar a realidade, para mudá-la, e não o contrário: querer primeiro se preparar, ter “toda clareza teórica”, para só depois partir para a prática. É evidente que devemos procurar nos preparar da melhor maneira possível para introduzir alguma mudança, mas de muita coisa só teremos real clareza depois de tentar colocar em prática e refletir sobre tal. [...] Fazer do trabalho coletivo um espaço de práxis é tarefa árdua; por isto deve haver parceria entre equipe e professores na sua construção.

Diante de uma sociedade que espera que a escola além de transmitir conhecimento, também promova a formação integral dos (as) estudantes, torna-se necessário investir na verdadeira formação do professor, que para Nóvoa (2001), deve se desenvolver no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais de cada escola.

É importante destacar que houve um tempo em que Segundo Moraes (2008, p. 80) a avaliação institucional constituía-se como “um instrumento para diagnosticar de maneira quantitativa a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos administrativos e pedagógicos” (MORAES, 2008, p. 80).

Nessa perspectiva de construção do processo de avaliação institucional, Souza (2005, p. 50) alerta que:

Mesmo que o Brasil tenha feito grandes saltos no campo da avaliação educacional, organizando em dez anos sistemas de avaliação que levaram 40 anos para serem estabelecidos nos Estados Unidos, o Brasil ainda pode alcançar um maior sucesso de seu sistema de avaliação se houver demanda suficiente por avaliação por parte dos pais e das escolas locais.

Sobre essa construção Sousa (1999, p. 4) afirma enfaticamente que:

O processo de avaliação institucional precisa ter um potencial para contribuir com o aperfeiçoamento das ações em desenvolvimento, revestindo-se de características, tais como: 1-ser democrático, sob a ótica dos interesses das camadas majoritárias da população; 2 - ser abrangente, pois todos os

integrantes e os diversos componentes da organização escolar precisam ser avaliados; 3-ser participativo, prevendo a cooperação de todos; 4-ser contínuo, dinâmico e sistemático.

Mas, para que o processo de avaliação institucional atenda aos seus reais objetivos, Gatti (2006, p. 13) enfatiza que:

[...] demanda não apenas boa vontade, senso crítico e postura colaborativa; é muito oportuno ter uma considerável preparação dos avaliadores para dominarem as técnicas básicas da investigação avaliativa (baseada em análises estatísticas), assim como as condições de construção dinâmica de processos antropológicos, sócio culturais, científicos e pedagógicos e os múltiplos fatores que os interseccionam.

Sobre a relação do PPP da escola com a avaliação institucional, Vasconcelos (2009, p. 40) afirma:

[...] a referência para a avaliação institucional está dada pelo projeto político-pedagógico da escola. Ele reflete compromisso do coletivo. Por projeto político-pedagógico entendemos uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria as condições de trabalho adequadas na escola. É, portanto, um instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola.

O PPP da escola pode ser construído sem adesão do coletivo, podendo então ser elaborado pela equipe de direção, apenas para cumprir uma exigência burocrática, porém, quando ele é concebido numa perspectiva democrática, há possibilidade de aumentar o grau de adesão dos diversos segmentos.

Na SEEDF o referencial proposto para a elaboração do PPP é o Planejamento Participativo:

Ao apresentarmos esta Orientação Pedagógica para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e organização da Coordenação Pedagógica da rede na escola, o objetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é contribuir para que o PPP seja construído coletivamente, fomentando as propostas que são diversas pela especificidade de cada

escola. A expectativa é de que esses processos ocorram com ampla participação dos profissionais da educação, estudantes, equipes pedagógicas e gestoras, pais, mães, responsáveis e conselhos escolares na tomada de decisões, na definição dos rumos da escola. (DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica:** Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas. Brasília, 2014, p.9)

As Orientações da SEEDF defendem a construção de um PPP permeada pela participação que deve levar todos os atores à reflexão do papel de cada um, percorrendo assim um caminho na direção de uma escola com qualidade social:

Um dos elementos constitutivos da Gestão Democrática, a Lei 4.751/2012, é a participação que deve permear todo o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, considerando: a) a existência de diferentes sujeitos sociais ativos na escola; b) que os sujeitos influenciam e são influenciados nos diferentes espaços de debate; c) que a construção da identidade da escola é resultante das intervenções dos diferentes atores sociais; d) que a escola é um espaço vivo de debate dos desafios e das alternativas para seu enfrentamento. ((DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica:** Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas. Brasília, 2014, p.9-10)

Importante ressaltar que a escola precisa ter a clareza de que o seu Projeto Político-Pedagógico deve ser o ponto de partida e de chegada da Avaliação Institucional.

Quanto aos momentos propícios à avaliação institucional, são diversos.

Na SEEDF, desde 2008 foram incluídos dois dias no calendário das escolas públicas, um por semestre, para que as instituições realizem sua autoavaliação juntamente com a comunidade escolar. Ao longo desses anos o nome dado ao evento sofreu modificações: em 2008 e 2009 era denominado de Dia da Avaliação Institucional; em 2010, com as mudanças ocorridas no comando da SEEDF e do GDF, o termo foi modificado para Avaliação pedagógica/reunião com a comunidade escolar.

As Diretrizes de Avaliação da SEEDF orientam que:



Existem diversos momentos propícios para a autoavaliação que devem ocorrer durante todo o ano letivo, como nos dias da avaliação pedagógica previstos em calendário escolar, coordenações coletivas, conselhos de classe, reuniões com a família, assembleia escolar e diversas outras reuniões. Não podem ser momentos estanques de autoavaliação, mas propiciadores de discussão e reflexão coletiva. (DISTRITO FEDERAL 2014, p. 59)

O processo de avaliação institucional, segundo Freitas *et al* (2009, p. 36),

É um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. O apropriar-se dos problemas da escola *inclui* um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. Mas inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos. A esse processo bilateral de responsabilização, chamamos “qualidade negociada” (grifos do autor).

A avaliação institucional conduz a escola a refletir sua prática, a fazer a prestação pública de contas do trabalho por ela realizado. Ajuda a responder importante indagação feita por Vasconcelos (2013), “Como defender a criança das consequências de uma escola que convive harmonicamente com resultados pífios do trabalho pedagógico que executa?”

## **1.2 O Coordenador Pedagógico: a função prescrita ou real?**

Muito importante é ressaltar quão ampla, complexa e imprescindível é a atuação do coordenador pedagógico no cotidiano da escola. A rotina deste ator

escolar é permeada muitas vezes pelo “tarefismo” e talvez acabe realizando funções que o distancia das suas reais funções.

No DF, a conquista da jornada ampliada, fruto da luta dos profissionais da educação nos movimentos sindicais, onde a categoria conquistou o direito a quinze horas semanais de coordenação pedagógica, exige da escola uma nova configuração para a função do Coordenador Pedagógico. Cabendo à escola coletivamente trilhar esse longo caminho na busca por uma identidade profissional para o coordenador pedagógico, efetivando e qualificando o espaço-tempo da coordenação pedagógica para a organização do trabalho escolar.

O documento *Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas do Distrito Federal* também destaca que:

A coordenação pedagógica nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, prevista em Portaria, é resultante de conquista política dos professores por meio de lutas históricas travadas durante anos, sob o argumento de que contribuiria para a melhoria da qualidade social da educação pública. O Distrito Federal é referência dessa conquista em relação aos demais estados e municípios brasileiros. (DISTRITO FEDERAL, 2014, P.29)

O Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota SEEDF (DISTRITO FEDERAL, [s/d], p. 112) destaca a coordenação pedagógica:

[...] caracterizando-a como um espaço/tempo vivo, dinâmico, fundamentado na dialogicidade entre a comunidade escolar e a extraescolar, entre o real e o prescrito, entre a teoria e a prática, na busca da concretização do PPP da escola e, assim, vencer os desafios que inviabilizam as ações coletivas para a construção da educação pública de qualidade.

Contemporaneamente, numa perspectiva do Planejamento Participativo, há uma busca pela redefinição da atuação desse profissional.

A promulgação da LDB 9.394/96 e da Lei 4.751/2012 – Gestão Democrática no DF direcionam nossas escolas à uma organização escolar democrática, participativa e autônoma onde a atuação do coordenador pedagógico será muito importante para que esses princípios estejam presentes no fazer pedagógico escolar.

Segundo Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas, a atuação de cada sujeito escolar é muito importante, mas em especial a do coordenador pedagógico, cabendo-lhe:

- Discutir o entendimento de teoria e de prática, mostrando que as referências para a construção de teorias são sempre as práticas constituídas pela humanidade. (Muitos textos, vídeos podem auxiliar o coordenador na condução desse debate).
- Ouvir os professores para identificar suas demandas práticas e recomendar estudos que auxiliem na reflexão sobre o trabalho pedagógico. À medida que forem compreendendo os aspectos envolvidos em suas práticas e ampliando seu campo de visão sobre o trabalho, os professores perceberão a necessidade das discussões e estudos teóricos na Coordenação Pedagógica.
- Criar mecanismos que favoreçam a articulação da teoria à prática nos momentos de estudos, planejamentos, discussões. Para isso, podemos recorrer à Oficina Pedagógica da Coordenação Regional de Ensino para inserir atividades nas coordenações pedagógicas que vão ao encontro do desejo e necessidade do professor, aproveitando para promover uma discussão teórica sobre o jogo, sobre o material didático que será confeccionado.
- Solicitar aos professores sugestões de textos, reportagens, livros que tenham lido, estudado e que recomendam ao grupo. Os professores gostam de compartilhar suas leituras, experiências, sugestões didático-metodológicas.
- Identificar professores com práticas pedagógicas interessantes para realizarem oficinas com o grupo (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 34).

O referido documento orienta ainda a elaboração de um Plano de Ação para a Coordenação Pedagógica, na perspectiva do trabalho coletivo, com vistas ao desenvolvimento das ações previstas no PPP. Esse plano de ação, quando bem construído, auxiliará esse profissional a criar “um estilo de coordenar”, que facilite a organização e o cumprimento de suas funções pontuadas acima, comprometendo-se principalmente com seu papel primordial na formação dos professores e ao mesmo tempo construindo sua identidade profissional.

Não raras vezes no cotidiano da escola, o coordenador pedagógico age como “bombeiro”, e não consegue realizar suas funções que estão prescritas nos documentos orientadores, surgindo um conflito entre o prescrito e o que realmente faz rotineiramente na escola. Muitas vezes tendo claro ou não seu papel, esse profissional

coloca-se no “automático” e acompanha o ritmo ditado pela rotina no interior da escola. Assim, temos o coordenador que não consegue realizar suas funções pedagógicas reais e o grupo de professores que se sente sozinho e abandonado por esse profissional mediador de práticas pedagógicas tão necessárias para a realização do trabalho escolar numa perspectiva construtiva, crítica e participativa.

Nesse contexto faz-se necessário um novo olhar sob a função desse profissional, olhar esse que suscite em cada um e todos a corresponsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem.

Segundo a Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas – SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 33) ao coordenador pedagógico “competem articular e mobilizar a equipe escolar para elaborar, desenvolver e avaliar o Projeto Político-Pedagógico, sempre com o apoio da equipe gestora e pedagógica da escola”.

Nessa perspectiva, surge como importante estratégia para que o processo de avaliação institucional se desenvolva nas escolas, ancorado nos princípios já explicitados, ter o coordenador pedagógico como articulador desse processo, uma vez que segundo Pilleli (1998, p. 125), uma das atribuições desse ator escolar é “promover reuniões, discussões, debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo [...]”

Considerando as atribuições do coordenador pedagógico, conclui-se que é nos espaços coletivos que o trabalho desse importante ator se constitui e que este trabalho deve estar centrado na formação e na busca de ampliar as possibilidades para que todos (as) aprendam. Portanto, o coordenador pedagógico ter a avaliação institucional como aliada na realização das suas funções é imprescindível, haja vista que é por meio dela que as verdades, possibilidades e necessidades da escola se revelam.

Ao articular/mediar o processo de avaliação institucional, o coordenador pedagógico favorece a qualificação do trabalho que realiza, bem como otimiza ações pedagógicas para que o PPP seja vivido efetivamente no cotidiano escolar.

Deve ser incessante a busca de todo o coletivo da escola e não apenas do coordenador pedagógico, de condições favoráveis para a atuação desse profissional. Cabe à escola, e ao próprio coordenador pedagógico descobrir se o que o distancia das atribuições inerentes à sua função pode ser atribuído à ausência de condições objetivas da escola ou à ausência de formação, ambas podem dificultar o bom

desempenho da função desse ator escolar, importante articulador do trabalho pedagógico.

**1.3 Trabalho Pedagógico:** impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano.

Logo no início da reflexão sobre Trabalho Pedagógico trago a afirmação de Vasconcelos (2002, p.11) no prefácio do seu livro *Coordenação do Trabalho pedagógico - Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*:

Trabalho pedagógico é o âmago das instituições de ensino, na medida em que seu núcleo é o trabalho com conhecimento (no sentido de sua apropriação crítica, significativa e duradoura), que, por sua vez, é a especificidade da escola, constituindo-se como a grande finalidade da práxis educativa [...] este trabalho deve ser coordenado, qual seja, não pode ser realizado de maneira individualista, alienada e desarticulada [...] Coordenação corresponde ao esforço de caminhar junto, de superar as justaposições, as fragmentações ou a ação desprovida de intencionalidade.

Para Villas Boas (2014), o trabalho pedagógico tem dois significados, “o primeiro refere-se ao trabalho realizado por toda a escola e o segundo, em sentido restrito, resulta da interação do professor com seus alunos em sala de aula, convencional e em outros espaços. ”

A atuação do gestor, articulador maior do trabalho pedagógico da escola, juntamente com supervisores e coordenadores pedagógicos, é fundamental para que a coordenação pedagógica não se concretize como trabalho individual, apenas, que levaria ao isolamento profissional, mas como um trabalho de interação conjunta (FERNANDES, 2012).

Os espaços-tempos de coordenação pedagógica oportunizam reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico da escola, analisando se desenvolvem a coordenação na perspectiva da ordenação ou da co+ordenação. Assim, a Coordenação Pedagógica precisa consolidar-se como espaço-tempo de reflexões geradas pelos processos formativos e de autoformação, contemplando o processo de ensinar e aprender, os planejamentos interdisciplinares, o compartilhamento de

experiências pedagógicas exitosas e inclusivas, o conhecimento mais aprofundado dos estudantes, a avaliação e autoavaliação e a articulação do coletivo em torno da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola (DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica:** Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas. Brasília, 2014, p. 30-31)

Para a organização do trabalho pedagógico também convém ressaltar a importância da coordenação pedagógica nos três níveis, conforme aponta o PPP Professor Carlos Mota (DISTRITO FEDERAL, [s/d], p. 113):

[...] local, intermediário e central, a coordenação no nível local assume papel fundamental na elaboração, na implementação, no acompanhamento e avaliação do PPP das escolas, na orientação e coordenação da participação dos professores no PPP, e na proposição de ações educativas que busquem a melhoria na qualidade do trabalho pedagógico.

O mesmo documento (*Ibid.*, p. 114) pondera ainda que:

[...] os três níveis de coordenação não devem ser vistos de forma hierarquizada nem sobrepostos, mas como complementares, dentro de uma perspectiva de articulação entre os diferentes níveis como forma de dar significado à coordenação pedagógica, dando a ela um viés de formação e de construção da prática docente reflexiva e comprometida com a transformação da realidade, na busca pela construção de uma educação de qualidade social comprometida com a formação integral do educando.

Nessa perspectiva do trabalho coletivo e da “escuta sensível” entre os pares, a discussão, elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico possibilitam a reavaliação das práticas institucionais, docentes e discentes, o compartilhamento de experiências entre escolas, a realização de atividades de reflexão do trabalho do professor, como conselho de classe, avaliação institucional, na perspectiva de trabalho solidário entre os pares (coordenação), em contraposição ao trabalho individualizado e solitário (ordenação) (DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

**Orientação Pedagógica:** Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas. Brasília, 2014, p.31-32)

No cotidiano escolar, não raras vezes, os professores reclamam a ausência de uma linha comum para a realização do trabalho pedagógico, onde todos falem a “mesma linguagem”, porém, para que isto aconteça, segundo Vasconcellos (2002, p. 15),

É praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações. Não iremos muito longe se ficarmos discutindo, p. ex., metodologias de ensino de forma isolada.

Para que a escola mude, faz-se necessário uma ação articulada (conjunta) principalmente do coletivo escolar, pois ele pode mudar a escola. Sem vincular a prática de sala de aula à uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento e disciplina é praticamente impossível que a mudança aconteça (VASCONCELLOS, 2002).

Uma reflexão crítica e coletiva sobre o cotidiano escolar, tendo como aliada a Avaliação Institucional com toda sua potencialidade, pode ser um caminho favorável para enfrentarmos os diversos desafios educacionais colocados na contemporaneidade tanto da sala de aula quanto da escola em geral, buscando assim superar a descrença, o desânimo, a inércia profissional diante da constatação da complexidade da atividade educacional, complexidade esta que não deve retirar o caráter fascinante e imprescindível da nossa profissão docente na construção de uma sociedade mais justa, principalmente para as classes populares.

## 2 CAPÍTULO II

### 2.1 Metodologia: os caminhos... novos olhares fazendo nova a velha paisagem!

A busca pela sobrevivência aliada à capacidade investigativa do homem sempre o conduziu à produção de novos e necessários conhecimentos. A partir de um olhar atento e curioso há a possibilidade de surgir um pesquisador.

Durante minha trajetória como professora, tive a oportunidade de realizar um trabalho baseado quase somente no senso comum, na repetição de atos de outrem. A partir da autoformação/formação em serviço fui aproximando-me do conhecimento científico que paulatinamente tem levado-me à superação do “olhar ingênuo”. Poderia dizer, sem exagero, que isso significou a minha “saída da caverna”. E o mais importante é que essa trajetória me faz ser quem sou agora: novos olhares fazendo nova a velha paisagem. Sigo... uma professora em constituição.

Para Lüdke e André (1986), a pesquisa torna-se um instrumento de enriquecimento do trabalho de todo profissional, em qualquer âmbito em que ele atue. Por que nós, profissionais da educação, nos furtaríamos a ela, no nosso cotidiano escolar, quando podemos tê-la como aliada em processos educacionais inovadores?

Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar o papel do coordenador pedagógico no planejamento e desenvolvimento da Avaliação Institucional da Escola Ipê Amarelo.

Optou-se pela pesquisa qualitativa preocupando-se em pautar os estudos na interpretação do mundo real e considerando o que afirmam Lüdke e André (1986, p. 18), sobre o estudo qualitativo que

[...] é o que se desenvolve ‘numa situação natural’, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e que está relacionado a um estudo de natureza teórica e empírica.

Em se tratando de uma pesquisa com campo de trabalho específico, foi preferida a metodologia de Estudo de Caso que segundo Mazzotti (2006), o mais



comum é o que focaliza apenas uma unidade: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento.

Ao justificar a escolha pelo estudo de caso, convém ressaltar as principais características deste tipo de estudo apontadas por Lüdke e André (1986, p. 18-20):

- 1 - Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 - Os estudos de caso enfatizam a 'interpretação em contexto'.
- 3 - Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 - Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 - Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 - Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 - Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

O estudo aconteceu em um Centro de Ensino Fundamental localizado em um núcleo rural de Planaltina-DF, distante 30 km da mesma. Trata-se de uma escola que atende aproximadamente 304 estudantes, com idade de 4 a 18 anos provenientes da sede e de chácaras do núcleo rural. A escola funciona em dois turnos: matutino e vespertino, atende 02 turmas de ed. Infantil (4 e 5 anos), Ensino Fundamental de 9 anos /séries iniciais: 01 turma de 1º ano, 01 de 2º, 01 de 3º ano, 01 de 4º ano e 01 de 5º ano, Ensino Fundamental de 9 anos/séries finais: 03 turmas de 6º ano, 02 de 7º ano, 01 de 8º ano e 01 de 9º ano. A escola é composta por 16 professores (as) regentes, 02 coordenadores (as), diretora, vice-diretor, supervisora pedagógica, secretário escolar, orientadora pedagógica, 03 bibliotecárias, 02 professores na sala de recursos, 01 professor no laboratório de informática, 05 servidores de conservação e limpeza, sendo 03 terceirizados, 02 merendeiras, 02 vigias.

Estrutura física: 08 salas de aula, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 cantina, 02 depósitos de materiais, 01 depósito de merenda, 01 sala de recursos, 01 biblioteca, 01 cozinha, 01 laboratório de informática, 04 banheiros: 02 para estudantes e 02 para funcionários (as).

Recursos didáticos: 01 máquina de xerox, 01 duplicador, 01 televisão de 29 polegadas, 01 DVD.

Nesta pesquisa utilizou-se de questionário aplicado para 02 (dois) coordenadores e a gestora da escola. Os nomes dos interlocutores da pesquisa

foram mantidos em sigilo e neste estudo foram identificados como C1, C2 e G1, conforme dados que se encontram no quadro abaixo:

#### Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos

Caracterização dos sujeitos da pesquisa				
Interlocutores	Função que exerce na Escola X	Área de Formação	Especialização	Tempo de Atuação SEEDF
C1	Coordenadora	Geografia	Sim	02 anos
C2	Coordenador	Pedagogia	Não	25 anos
G1	Gestora	Letras	Sim	17 anos

**Fonte:** Elaborado pela autora

A gestora tem 17 anos de atuação na SEEDF, dentre os 14 (catorze), atuando como gestora. Nesta escola, onde se deu a pesquisa, como gestora, ela está há 6 (seis) anos e 7 (sete) meses.

O coordenador C1, atua na SEEDF há 02 (dois) anos, sendo que, deste período 16 (dezesesseis) meses de atuação foram na instituição pesquisada, dentre estes últimos, 7 meses esteve atuando como coordenador.

O coordenador C2, atua na SEEDF há 25 (vinte e cinco) anos, todos nesta mesma escola, sendo que como coordenador atua há 2 (dois) anos.

O questionário foi utilizado por ser um instrumento viável e pertinente para ser empregada numa pesquisa qualitativa que tem como objetivo analisar concepções, posicionamentos e preferências dos interlocutores. Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido:

Como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

O mesmo autor (*Ibid.*) destaca alguns pontos fortes do questionário como técnica de coleta de dados:

- a) Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas;
- d) Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) Não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999, p. 128)

Buscando identificar mais informações que atendessem aos objetivos da pesquisa, como técnicas de coleta de dados foi feita também a análise documental do PPP da escola. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Essa metodologia foi adotada com o objetivo de identificar informações que serviram de corpo básico da pesquisa para analisar o papel do coordenador pedagógico no planejamento e desenvolvimento da Avaliação Institucional da escola Ipê Amarelo, destacando que um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível (MINAYO; SANCHES, 1993).

Assim, a Escola Ipê Amarelo constituiu-se como a realidade concreta que foi pesquisada e em se tratando de abordagem qualitativa, o diálogo e a reflexão entre a pesquisadora e os interlocutores propiciaram a compreensão, análise e produção de ideias apresentadas neste estudo.

### 3 CAPÍTULO III

#### 3.1 Análise dos Dados

A etapa de coleta de dados da pesquisa aconteceu durante o período de 05/11/2015 a 10/11/2015 em que os professores da SEEDF estavam em greve reivindicando legitimamente a garantia de direitos adquiridos e a melhoria das condições de trabalho. Mesmo assim a interlocução foi possível e a execução ocorreu tranquilamente, a direção mostrou-se muito solícita em consentir a realização da pesquisa na escola e os colaboradores prontamente aceitaram participar. Porém, não foi possível realizar a análise documental do plano da avaliação institucional, do plano de ação da coordenação pedagógica e das atas porque a escola não tinha os referidos documentos. Sobre a importância do registro para garantir o vigor e a qualificação do processo de construção do trabalho pedagógico na dimensão do coletivo, Vasconcelos (2002, p. 129) alerta que:

[...] Uma exigência para garantir o vigor das reuniões e qualificar o trabalho coletivo, **através da sistematização das reflexões e da memória da caminhada (individual, grupal e institucional), é o registro:** o que foi estudado ou refletido, a que conclusões se chegou, que decisões foram tomadas, que questões ficaram para serem retomadas, qual a pauta prevista para a próxima reunião, etc. Isto não significa longos relatórios (ou “atas” formais), mas a história da trajetória do grupo. **Quando falta este registro, o grupo costuma ter uma sensação (que, com frequência, não é só sensação...) de que não se avança, de que se volta sempre para as mesmas questões, de que decisões sobre determinados assuntos já foram tomadas e não tiveram consequências, de que não adianta falar, etc.** O ideal é que o relatório possa ser assumido por todos os membros do grupo. Numa primeira fase, no entanto, a supervisão pode assumir esta tarefa, **possibilitando a percepção de seu valor** (grifos meus). Os professores ficam muito gratificados quando se reconhecem naquilo que foi registrado; percebem que suas falas não ficaram como palavras *soltas ao ar*, mas passam a ser *conteúdo* da reunião, (grifos do autor) na medida em que são devolvidas para serem analisadas. Com isto, se dão conta de que estão fazendo teoria e, mais do que isto, **história!** (Grifos meus)

As pessoas que responderam os questionários são todas pertencentes ao quadro de funcionários da própria escola – isso, com certeza, facilitou muito.

O papel do Coordenador Pedagógico no planejamento e desenvolvimento da Avaliação Institucional da Escola Ipê Amarelo foi analisado com base na interlocução com os colaboradores da pesquisa, nas categorias de análise que emergiram dos dados em articulação com pressupostos teóricos, ao longo da pesquisa.

Os dados analisados resultam do trabalho de campo feito na escola selecionada, através de questionários respondidos pelo coordenador e pela gestora da IE e análise documental do PPP da escola.

Convém ressaltar que a análise de dados é uma tarefa muito complexa, o pesquisador se encontra diante da decisão de escolher um caminho entre muitos outros possíveis “[...] tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 41).

Vale lembrar que pode ser feita analogia com os relatos dos entrevistados e a realidade de outras escolas, pois há uma certa semelhança no jeito de fazer educação, salientando que a escola é um espaço social onde o coletivo e o individual podem conferir a ela um funcionamento próprio e até provisório, considerando ainda que muitas vezes o mesmo professor pode, em contextos diferentes, agir de forma distinta (CANÁRIO, 2006). No entanto, faz-se necessário destacar que esta análise de dados teve como objetivo buscar o desvelamento de ações, percepções e interesses específicos da Escola Ipê Amarelo.

Para os participantes da pesquisa a avaliação institucional é muito importante, ressaltaram que nela são detectadas as potencialidades e as fragilidades do processo ensino aprendizagem e que diante destas constatações, ações são elaboradas para sanar as dificuldades. Em concordância com o que foi citado, Freitas *et al* (2009, p. 38) esclarecem que:

Com a avaliação institucional o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e reestruture situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola.

Convém ressaltar que o C1 e G1 não apontaram o poder público como participante importante na busca da superação dos problemas diagnosticados por meio da avaliação institucional, como aponta o autor acima citado, porém, a C2 destaca como fragilidade do processo de avaliação institucional o fato de muitas vezes

o coletivo se sentir frustrado porque muitas soluções para diversos problemas enfrentados pela escola dependem de instâncias superiores para serem resolvidos. Segundo Freitas *et al* (2009), entre os fatores que imobilizam a escola no momento de avaliação institucional, um deles é a “desresponsabilização” do Estado e aponta que a avaliação institucional é um processo de apropriação dos resultados da escola pelos seus atores e que apropriar-se dos problemas da escola *inclui* (grifo do autor) um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. A escola sozinha, ou até mesmo, unida à comunidade não consegue superar suas dificuldades, é preciso dividir esta responsabilidade também com o poder público. Escola e Estado devem assumir seus compromissos com os resultados oriundos do processo avaliativo.

Destacar a importância da responsabilização do Estado na participação da superação dos problemas escolares, não exime a escola da parte que lhe compete neste processo. Cabe à escola, por meio da sua avaliação institucional formalizar compromissos estabelecidos, com vistas a promover melhorias concretas na escola. Compromissos estes, que precisam estar no PPP da escola, o qual será acompanhado, avaliado e atualizado principalmente pelo coletivo escolar, para que assim, esse processo avaliativo configure a relação entre poder público e escola numa perspectiva colaborativa.

Quanto à participação dos professores no processo de mudar essa sociedade desigual e garantir efetivamente o acesso de todos a todos os conteúdos, Freitas *et al* (2009, p. 21) corroboram:

[...] Além de perguntarmos, hoje, como mudaremos esta sociedade, é necessário que nos questionemos sobre o que podemos fazer na nossa prática escolar diária, *agora*. Ser um profissional comprometido significa agir, concreta e cotidianamente, em pequeno espaço como o da sala de aula, pela melhoria do aprendizado dos estudantes. Não se deve ignorar que a sala de aula é um espaço de atuação tão importante quanto outros espaços de luta por melhores condições de vida.

Sobre o intuito de promover a integração entre pais, alunos e professores consta no PPP da escola:

Nossa instituição tem o intuito de promover a integração entre pais, alunos e professores e criar uma relação onde todos se comunicam e comprometem com conteúdo e novas aprendizagens de forma sistemática e contínua, no espaço escolar e fora dele, a partir de seus saberes, realidade e expectativas.

Aprender, é, portanto, tarefa de todos comprometidos com o processo. (2014, p. 6).

Nessa perspectiva, os coordenadores e a gestora ao responderem o questionário, definiram como fundamental a participação da comunidade. Corroborando com este posicionamento Sordi e Souza (2009, p. 41) destacam que:

A potência transformadora dos processos de avaliação institucional participativa reside exatamente neste aspecto: **a comunidade da escola** fazendo o dado de avaliação ser realmente útil à vida, devolvendo vida à escola e aos atores responsáveis pela formação de sujeitos capazes de produzir outra qualidade de vida social. (Grifo meu)

Ainda sobre a participação da comunidade escolar, Vasconcelos (2002) ressalta que construir um projeto coletivamente não garante que todos irão fazer tudo, mas uma vez que as grandes decisões do que fazer e da direção geral a seguir foram tomadas participativamente, todos estarão submetidos a elas.

É muito oportuno ressaltar que o fato de todos os respondentes terem esclarecimento sobre as finalidades e importância da avaliação institucional numa perspectiva da gestão democrática é um fator positivo que certamente poderá interferir, de alguma forma, no melhor desempenho deles no processo de avaliação institucional que a escola realiza, contemplando, inclusive, o seu caráter participativo.

O PPP da escola participante da pesquisa prevê que a Avaliação Institucional escolar será realizada semestralmente no Dia Letivo Temático através de questionários preenchidos pelos professores, equipe gestora, alunos e família, em consonância com o que é orientado pela SEEDF:

A autoavaliação pela escola realiza-se ao longo do ano letivo, tendo como referência seu Projeto Político-Pedagógico, por meio de procedimentos/instrumentos por ela construídos, tais como: fichas, questionários, reuniões, assembleias, plenárias, entre outros. (DISTRITO FEDERAL. SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional:** aprendizagem, institucional e em larga escala – 2014, p. 57-58).

O PPP da escola (2014, p. 19) relata que em seguida, as questões e respostas são socializadas e discutidas; o mesmo documento prevê também que mensalmente serão realizadas reuniões com os membros do Conselho Escolar para

definição de metas e prestação de contas e semestralmente para avaliação do trabalho pedagógico através de análises de gráficos de rendimento dos alunos.

Quando respondeu o questionário, a gestora apontou o Dia Letivo Temático como espaço onde acontece a autoavaliação da escola com a participação de cada segmento da comunidade escolar, porém, considerou que quanto ao segmento de pais a escola busca meios para melhorar a participação da família, no entanto, devido à dificuldade de transporte, por morarem em chácaras, onde não há linha de ônibus, a participação desse segmento deixa a desejar. Convém destacar a importância de a escola estar atenta à participação das famílias e buscar incansavelmente meios de melhorar essa participação, refletir também como essas famílias podem qualificar ainda mais o processo de avaliação institucional que a escola realiza. Sobre esta participação dos pais, Sordi e Souza (2009) lembram que consolidar a participação dos pais não é tarefa fácil, mas a escola precisa acreditar sobretudo na possibilidade de superar os obstáculos e transformá-los em grandes desafios a serem transpostos e garantem que vale o esforço. Destacam ainda que:

É tarefa importante no processo de construção da Avaliação Institucional examinar a natureza das relações entre a família e a escola, pois com isso é possível desvelar uma dimensão importante dos processos avaliatórios das instituições educacionais e da sociedade. As relações postas no ambiente escolar incluindo a família podem auxiliar o entendimento, ainda que parcial, de processos de avaliação da escola. (SORDI; SOUZA, 2009, p. 180).

A gestora afirmou ainda que os membros da comunidade que não podem comparecer neste dia, dão suas contribuições com críticas e sugestões em outros momentos.

Importante destacar que quanto aos vários espaços-tempos onde a Avaliação Institucional pode acontecer, a gestora apontou o dia letivo temático, ressaltando que a Secretaria de Educação envia temas sugestivos para serem trabalhados, porém, deixa a critério da Instituição a escolha, respeitando a especificidade de cada uma. Quanto a esse mesmo aspecto o C2 destacou o espaço-tempo da coordenação pedagógica como espaço onde também acontece a avaliação institucional, sobre esse aspecto, a Orientação Pedagógica Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas destaca que:



O espaço-tempo da coordenação pedagógica precisa consolidar-se como espaço-tempo de reflexões geradas pelos processos formativos e de autoformação, contemplando o processo de ensinar e aprender, os planejamentos interdisciplinares, o compartilhamento de experiências pedagógicas exitosas e inclusivas, **o conhecimento mais aprofundado dos estudantes, a avaliação e autoavaliação e a articulação do coletivo em torno da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola** (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 31 -grifos meus).

O C1 acrescentou, além desses espaços, o momento de realização do conselho de classe, contudo salientou que não é claramente percebida porque a escola não tem uma Avaliação Institucional estruturada/sistematizada:

*Observo que no CEF Ipê Amarelo a Avaliação Institucional por si só não é claramente percebida, mas ocorre em atividades que são desenvolvidas durante o ano letivo, tais como os Dias Letivos Temáticos, eventos diversos, Conselhos de Classe, Projeto Interventivo e outros. (C1)*

Cumprir destacar aqui que no PPP da escola pesquisada, o conselho de classe é definido como um momento democrático de avaliação, com função de diagnóstico, apoio, incentivo, reformulação de objetivos e metas, envolvimento e encaminhamentos, e diz ainda que compete a este Conselho analisar todos os aspectos que influenciam o processo de ensino e de aprendizagem, diagnosticar as causas dos desempenhos insatisfatórios e prognosticar ajudas adequadas indispensáveis à suspensão de tais deficiências, prevê que o conselho será participativo com a presença do Conselho Escolar, alunos, professores e direção, fortalecendo, na comunidade escolar, o compromisso com o processo pedagógico por meio da reflexão e da discussão da prática, auxiliando na avaliação do cotidiano escolar, traçando caminhos e metas que possibilitem e consolidem um ensino de qualidade, baseado no Currículo da SEE/DF. A resposta dos participantes e o que é citado no PPP da escola pesquisada estão de acordo com o que orientam as Diretrizes de Avaliação da SEEDF:

Existem diversos momentos propícios para a autoavaliação que devem ocorrer durante todo o ano letivo, como nos dias da avaliação pedagógica previstos em calendário escolar, coordenações coletivas, conselhos de classe, reuniões com a família, assembleia escolar e diversas outras reuniões (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.59).

Todos os coordenadores disseram participar desses momentos contribuindo no planejamento, execução e discussão das atividades que envolvem a Avaliação Institucional. A participação deles foi confirmada pela diretora.

Um aspecto importante que merece ser destacado é que os dois coordenadores afirmaram que a escola não tem um plano de ação para a coordenação pedagógica, o que foi confirmado na análise documental do PPP, assim como também não tem um Plano para a avaliação institucional e nem as atas desses momentos avaliativos. Sobre isso preconizam as orientações prescritas nos documentos da SEEDF:

[...] para garantir que a coordenação pedagógica seja, de fato, o espaço-tempo primordial de Planejamento, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, é importante que o Plano de Coordenação Pedagógica Anual (Apêndice C) componha o PPP. (DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica:** Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas. Brasília, 2014, P. 29)

É importante sublinhar que o referido documento orienta que o plano de coordenação Pedagógica Anual seja uma construção coletiva, e não uma tarefa só do Coordenador Pedagógico.

O documento citado acima, na página 35, também orienta sobre como elaborar um Plano de Ação para a Coordenação Pedagógica, na perspectiva do trabalho coletivo, com vistas ao desenvolvimento das ações sinalizadas no PPP.

Quanto à escola não ter as atas das avaliações institucionais realizadas, há orientação nos documentos da SEEDF:

É importante registrar as contribuições surgidas nesses espaços para que não se percam elementos significativos para a reorganização do trabalho da escola [...] (DISTRITO FEDERAL DISTRITO FEDERAL. SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional:** aprendizagem, institucional e em larga escala – 2014, p. 59)

Considerando que a avaliação é uma categoria importante para (re) organização do trabalho pedagógico da escola, a SEEDF em documento orienta que:

É importante que a proposta avaliativa de cada escola componha seu Projeto Político-Pedagógico, documento de "identidade" da escola, organizador de seu trabalho como um todo e da sala de aula, especificamente (DISTRITO

FEDERAL. SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala, 2014, p.11).

Conforme Silva (2005, p. 9-10), “nos diferentes momentos e lugares em que a educação se desenvolve, solicita-se apresentar algum tipo de documento que expresse o planejamento do trabalho a ser desenvolvido. ” A ausência desse planejamento pode gerar dúvidas sobre a intencionalidade que se tem na realização do trabalho propriamente dito. A educação, sendo um processo revestido de intencionalidade política e pedagógica requer um planejamento que deve inclusive ser registrado.

Sobre a importância do planejamento, Vasconcellos (2002) destaca que ele cumpre a função de estruturar as atividades que serão realizadas, as necessidades localizadas no grupo, os objetivos pretendidos, os conteúdos que serão propostos, como será a avaliação, etc. E refuta que:

É também um excelente instrumento de autoformação, na medida em que favorece a reflexão crítica sobre a prática, o sair do *piloto automático* (grifo do autor), da mera rotina. (VASCONCELOS, 2002, p. 147)

O fato da coordenação pedagógica da escola pesquisada não ter um plano de ação, pode sinalizar que será apenas repetido o que já foi feito ou que se executará algo predeterminado pela escola, distanciando-se assim da possibilidade de realizar ações transformadoras. Ao que Vasconcellos (2002, p. 148) corrobora afirmando enfaticamente que “Se o planejamento é um instrumento de transformação, se não está havendo transformação na escola, podemos levantar a hipótese da falta de planejamento (no verdadeiro sentido!) ”.

Cabe à escola conscientizar-se coletivamente sobre o pressuposto de que o planejamento possibilita mudança, acerto, aperfeiçoamento na tentativa de realizar cada vez mais um trabalho pedagógico que garanta efetivamente a apropriação do conhecimento por parte da totalidade dos estudantes.

Quanto as ações que a escola prevê realizar a partir dos resultados obtidos por meio da avaliação institucional, os coordenadores afirmaram que a escola realiza, mas não as descreveram objetivamente. O C1 destacou que ações são realizadas, porém não necessariamente oriundas da reflexão de dados obtidos por uma Avaliação

Institucional, uma vez que a escola não tem uma Avaliação Institucional estruturada/sistematizada, também considerou que:

*Há discussões no espaço-tempo da coordenação pedagógica relativas ao processo de Avaliação Institucional, porém ainda são tímidas. Em reuniões com a equipe diretiva já foi levantada a necessidade de trabalhar o assunto. A discussão se tornou mais perceptível principalmente após a participação de alguns professores no curso de pós-graduação com essa temática. (C1)*

O C2 afirma que participa da implementação das ações e projetos que são definidos para serem desenvolvidos na escola e ressaltou que as ações da escola têm o objetivo de sanar fragilidades detectadas. A gestora elencou as seguintes ações que são realizadas a partir dos dados da Avaliação Institucional: aquisição de materiais didáticos, melhoria na estrutura física da escola, buscar junto aos pais/responsáveis mais comprometimento das famílias na vida escolar dos filhos, transporte escolar para as famílias irem à escola sempre que solicitados. É interessante observar que neste ponto do questionário, nenhum dos participantes se referiu ao Projeto Político-Pedagógico da escola, sendo oportuno lembrar que segundo Vasconcellos (2002, p. 17):

Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar ao que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado das análises dos resultados.

Muitas vezes os atores escolares, nas suas funções, desconhecem, e, portanto, não têm clareza quanto à importância de ter esse PPP da instituição como ponto de partida e de chegada da Avaliação Institucional. Se a escola realiza uma avaliação institucional sem ter o PPP como referência, distancia-se da possibilidade que tem de se beneficiar desse importante processo avaliativo capaz de ajudá-la a resolver, no todo ou minimamente, vários problemas listados todos os dias pelos

profissionais da educação como impeditivos do trabalho pedagógico. Segundo Vasconcellos (2002), o mais importante não é ter projeto e, sim, transformar a prática.

Quando foi perguntado se a realização da Avaliação Institucional tem interferido na vida da escola, a gestora respondeu que sim, porque a avaliação mostra a real situação da escola vista em cada segmento, argumentou que fica bem mais fácil para o gestor propor à comunidade ações de melhorias, tanto na parte estrutural da Instituição, como na parte pedagógica. O C1 considerou que a avaliação das atividades realizadas na escola tem trazido bons resultados, como exemplo citou a melhora no processo ensino aprendizagem dos alunos envolvidos no Projeto Interventivo, o sucesso em muitos dos eventos e festividades realizados pela escola, um maior avanço nas discussões sobre o PPP nas coordenações coletivas e nos Dias Letivos Temáticos. O C2 considerou que esse processo avaliativo tem forçado a escola a parar e analisar o trabalho que realiza. O uso da palavra “forçado” nos leva a pensar que mesmo a escola realizando a avaliação institucional apenas por uma exigência de instâncias superiores, ainda assim ela cumpre com seu papel de conduzir o coletivo ao autoconhecimento.

Quanto à percepção que os colaboradores da pesquisa têm sobre o papel do (a) coordenador (a) pedagógico (a) em relação ao processo de avaliação institucional desenvolvido na escola, a gestora disse que vê o coordenador pedagógico como articulador junto aos professores, organizando, planejando, colhendo sugestões junto à comunidade. O coordenador afirmou:

*Como coordenador vejo a necessidade de junto com a equipe diretiva primeiramente proporcionar aos professores um maior esclarecimento sobre a possível sistematização e implementação de uma Avaliação Institucional na escola, implementar e sistematizar a avaliação institucional da escola [...] (C1)*

A prática da avaliação nas escolas de Educação básica do DF é nova, está ainda na etapa em que é realizada porque a SEEDF orienta para que seja realizada, disponibilizando, inclusive, dias no calendário das escolas para que ela aconteça. A escola no seu processo de amadurecimento sobre avaliação precisa chegar ao entendimento de que é necessário realizar a avaliação institucional não apenas para cumprir uma exigência das instâncias superiores, mas sim, por entender que ela é

uma via importante para traçar ações para possível resolução dos problemas que afligem a escola. Sobre isso, Sordi (2009, p. 59) acrescenta:

Sabemos que a inexperiência da comunidade escolar com processos de avaliação que transcendam os limites da sala e aula e da mediação das aprendizagens dos alunos, tem contribuído para que os referentes usualmente citados como imprescindíveis a uma escola de qualidade não sejam confrontados.

A escola realiza sua autoavaliação e ela não é percebida porque não tem um planejamento, os momentos não são registrados em ata. É importante salientar que o fato da avaliação institucional ter saído do campo das ideias e ter ganhado a realidade da escola já é significativo, temos que avançar mais, no caso da escola pesquisada, avançar no planejamento é necessário, lembrando que o planejamento não diz respeito a decisões futuras, mas às implicações futuras de decisões presentes. (DRUCKER, 2011)

O C1 pontua que teve experiências em outras unidades de ensino e está convencido do quanto a avaliação institucional pode contribuir para avanços nos aspectos pedagógicos, estruturais e administrativos e pontua que essa implementação é possível porque o coletivo da escola é unido e colaborativo, fato que é apresentado como potencialidade para a efetivação desse processo na escola. O outro coordenador disse:

*Penso que o coordenador pedagógico **deveria** (Grifo meu) ser um membro importante no processo de avaliação institucional, considerando o conhecimento que tem do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição.*  
(C2)

O uso da palavra “deveria” sinaliza que o coordenador pedagógico considera que não participa ainda da forma que poderia para contribuir com o processo de autoavaliação da escola. Como um dos mediadores do trabalho escolar, este profissional pode assumir a articulação do grupo principalmente em fases iniciais de instalação de processos de avaliação institucional, devidamente acordado com o coletivo escolar e respaldado no Plano de Ação Para a Coordenação Pedagógica, lembrando que conforme foi afirmado pelo C1 esse coletivo é unido e colaborativo, o

que facilitará muito esse processo de construção da Avaliação Institucional na escola pesquisada.

Sobre as fragilidades e potencialidades da avaliação institucional, os colaboradores elencaram como potencialidades: a avaliação institucional favorece a participação de todos os componentes da escola, é um processo democrático, é uma possibilidade de mudança, espaço que possibilita a Gestão Democrática, funcionários comprometidos e apresentaram como fragilidades: a frustração que sentem, pois muitas soluções para diversos problemas enfrentados pela escola dependem de instâncias superiores para serem resolvidos, falta de recursos financeiros para efetivar mudanças apontadas, falta de autonomia para equipe gestora, tempo limitado oferecido e dedicado a debates sobre o assunto, alta rotatividade anual de professores, acúmulo de funções pela coordenação, reduzindo o tempo para efetivo trabalho junto aos professores sobre a temática, resistência de alguns colegas à implementação do novo.

Sobre a resistência dos professores, Souza (2005, p.6) argumenta que “Muitos professores fazem a opção pelo isolamento, comprometendo, com isso, a possibilidade de potencialização do trabalho pedagógico, pelo não reconhecimento de sua natureza coletiva. ”

Ainda sobre a construção do coletivo, Veiga (2002, p. 1) sintetiza que:

Para que a construção do Projeto Político Pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe gestora e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente, tendo em vista que acompanhar e avaliar o Projeto Político Pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico.

A formação continuada que acontece no “chão da escola” é uma via importante para que o coordenador busque superar a resistência dos professores, numa perspectiva de trabalho coletivo fraterno e colaborativo. Ressaltando que construir um coletivo não é tarefa fácil e que esse é um dos desafios para todos os atores escolares.

Quanto às fragilidades que os participantes apontam: falta de autonomia para a equipe gestora e acúmulo de funções pela coordenação, é oportuno lembrar que o

processo de avaliação institucional deve acontecer justamente para favorecer a superação dessas fragilidades apontadas.

Quando o coletivo escolar reflete criticamente e decide por um processo avaliativo a favor da aprendizagem das crianças, acabam descobrindo o poder da avaliação institucional como via para alcançar seus objetivos e assim, terão a oportunidade de conhecer melhor as contribuições que a avaliação institucional pode trazer para o Projeto Político-Pedagógico da escola. Neste ponto do caminho poderá o coletivo da escola já estar convencido de que é necessário estudar e refletir para melhor entender a avaliação institucional, permitindo assim que a escola se aproprie dos muitos benefícios que esse rico e complexo processo pode trazer ao trabalho pedagógico escolar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados da pesquisa revelaram que a participação reflexiva do coordenador pedagógico no planejamento e desenvolvimento da avaliação institucional que a escola realiza contribui para que essa avaliação se efetive como instrumento potencialmente capaz de instituir processos inovadores tão necessários e imprescindíveis para que todas as crianças aprendam.

A pesquisa realizada em um percurso de muitas leituras, observações, investigações e reflexões, permitiu identificar informações que possibilitaram uma reflexão crítica sobre o papel do coordenador pedagógico no processo de avaliação institucional da Escola Ipê Amarelo, no qual observou-se que:

- a) A escola realiza sua avaliação institucional mais para cumprir uma exigência burocrática, sem alcançar ainda seu propósito inicial de transformação das práticas escolares e atualização de seu Projeto Político-Pedagógico;
- b) A escola não tem ainda uma avaliação institucional sistematizada/estruturada. Um processo avaliativo que é realizado, porém sua intencionalidade não é comprovada por meio do seu planejamento e da sua documentação, deixa uma lacuna, sinaliza que as políticas até agora encaminhadas não foram suficientemente incorporadas ao processo avaliativo da escola, apontando para uma possível carência de maiores esclarecimentos por parte de seus atores.
- c) Apesar dos participantes reconhecerem a importância da avaliação institucional para organização do trabalho escolar, e apesar dela ser citada no PPP da escola, evidencia-se a ausência de uma prática madura e consciente de avaliação institucional, tendo como referência seu PPP, um documento que define a identidade da escola, que organizada coletivamente, reflete e concretiza um trabalho pedagógico que atenda às reais necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;
- d) O trabalho pedagógico realizado pela escola na dimensão coletiva, não está consolidado, mas encontra-se em constituição.

Estes pontos observados tornam limitada a participação do Coordenador Pedagógico no planejamento e desenvolvimento da avaliação institucional, bem como o uso dos dados provenientes desse processo avaliativo.

Os temas abordados neste estudo envolvem aspectos diversos e complexos que seria ingênuo apresentar conclusões que pudessem ser vistas como receita pronta, porém, diante do contexto analisado e observado, e por acreditar que nele alguns avanços podem ser alcançados na tentativa de organizar elementos já existentes e que podem repercutir no trabalho que a escola realiza, são apresentados alguns desafios que o coletivo da escola participante tem para que o coordenador pedagógico possa efetivamente contribuir com o processo de avaliação institucional que a escola realiza:

- 1) (Re) construir participativamente seu PPP, reconhecendo-o como instrumento organizador do trabalho pedagógico;
- 2) Construir coletivamente o Plano de Ação da Coordenação;
- 3) Buscar uma prática madura e consciente de avaliação institucional por meio da aprendizagem desse nível de avaliação, tendo seu Projeto Político-Pedagógico como referência;
- 4) Construir um processo de avaliação institucional estruturado/sistematizado, onde seja realizado seu planejamento e registrado os momentos em que acontece, principalmente por meio de atas, sempre numa perspectiva democrática e participativa.
- 5) A instituição da cultura coletiva, não no discurso, mas efetivamente nas ações do cotidiano escolar; ações bem orientadas, organizadas, partilhadas, coletivamente estruturadas voltadas para a realização do planejamento e desenvolvimento da avaliação institucional.

É necessário destacar a importância da instituição em 2008 do Dia Letivo Temático, que já foi modificado para Dia da avaliação Institucional, Avaliação pedagógica/reunião com a comunidade escolar, porém, mais importante do que sua denominação são as ações para que esse importante processo avaliativo promova a construção de um processo efetivo de autoavaliação participativa das várias dimensões do trabalho que a escola realiza. Não menos importante também é destacar que a SEEDF como condutora das políticas educacionais no e do DF, ainda não apresentou uma proposta efetiva de implantação da Avaliação Institucional nas escolas, proposta esta, capaz de evoluir para uma política verdadeira e corajosamente

empreendida como via alternativa altamente necessária e poderosa para que a avaliação institucional esteja a serviço das aprendizagens de todos.

O desafio de possibilitar que o coordenador pedagógico cumpra o seu papel no processo de avaliação institucional da escola, nos moldes apresentados neste estudo, representa pensar em uma nova organização do trabalho pedagógico numa perspectiva crítica, construtiva, coletiva, colaborativa e principalmente participativa.

Frente a todos estes desafios que se afiguram a que a escola pautar pela construção de um trabalho coletivo eficaz no que tange à avaliação institucional, o presente estudo tem como expectativa que suas contribuições valorizem a escola, bem como seus atores e apontem caminhos para inovações a partir da autoavaliação escolar participativa. Que esse processo de avaliação institucional tão complexo e, talvez ainda desconhecido por muitas escolas, possa promover sintonia entre escola, comunidade e poder público na construção de uma escola pública efetivamente humana, democrática e cidadã. É também expectativa dessa pesquisa, valorizar o coordenador pedagógico como um ator escolar importante capaz de reunir habilidades para tirar a avaliação institucional do campo das ideias e trazê-la para a realidade das escolas da SEEDF.

Os vários desafios ora apresentados na pesquisa poderão ser superados por profissionais reflexivos, motivados, capazes e comprometidos que assumirem conscientemente a profissão docente, permitindo-se e aos outros, numa postura colaborativa, rever práticas, estruturas, organizações, concepções com a certeza de que é possível construir uma nova e melhor realidade escolar.

A pesquisa realizada colabora com a coordenação pedagógica porque propõe algumas reflexões e também lança luz a algumas indagações que são feitas sobre os temas abordados. É certo que outros olhares poderão elucidar pontos e até trazer entendimentos mais esclarecedores sobre o tema abordado, diante dos contextos complexos, diversos e até contraditórios em que a Educação acontece.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set. /dez.2006

BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teoria e experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília, [s/d].

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas**. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político-Pedagógico da escola participante da pesquisa**. [s. l.], 2014.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos**. Brasília, DF, [s/d].

DISTRITO FEDERAL. SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: ensino fundamental anos iniciais**. Brasília, DF, [s/d].

DISTRITO FEDERAL. SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala – 2014-2016**. Brasília, DF, [s/d].

DISTRITO FEDERAL. SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF, 2006.

DUCKER, P. F. **O gestor eficaz**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

FERNANDES, R. C. de A. **Coordenação de curso de graduação: das políticas públicas à gestão educacional**. 2012. 11 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FREITAS, L. C. de *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis: Vozes, 2009.

GATTI, B. A. Avaliação Institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio. /ago.2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

BRASÍLIA. Assembleia Legislativa. Lei nº 4751, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre O Sistema de Ensino e A Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Distrito federal, DF, 08 fev. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MÉDICO, L. D. **O ensino-aprendizagem de matrizes e determinantes por meio de resolução de problemas.** 2008. 11 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, 2008.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? **Cad. Saúde Pública.** Rio de Janeiro: 239-262, jul/sep, 1993. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MORAES, S. R. C. de. **Autoavaliação institucional numa escola pública básica da Rede Estadual de São Paulo.** Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. PUC Campinas. 2008.

NÓVOA, Antônio. **Professor se forma na escola.** Revista Nova Escola. São Paulo, nº 142, p. 18-20, maio, 2001.

PILLETI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental.** São Paulo, Ática, 1998.

SILVA, Marcelo Soares Pereira. Nas trilhas da gestão democrática: o Projeto Político-Pedagógico e a participação na escola. In: **XXII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2005, Rio de Janeiro, v. 1. p. 1-25.

SORDI, M.R.L.; SOUZA, E. **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millenium, 2009.

SOUZA, A. de M. **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOUZA, S.Z. **Avaliação Institucional: elementos para discussão**. In: O Ensino Municipal e a Educação Brasileira, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo. SME, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C.O **trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Módulo III: A avaliação na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas – SP: Papyrus, 2012.

VILLAS BOAS, B. M. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação**. Campinas - SP: Papyrus, 2008.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO/GESTORA



Ministério da Educação  
 Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares  
 Centro de Formação Continuada de Professores  
 Secretaria de Educação do Distrito Federal  
 Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação  
 Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

Este questionário faz parte da pesquisa —O Coordenador Pedagógico e o Processo de Avaliação Institucional para obtenção do título de especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade de Brasília. O objetivo da pesquisa é analisar o papel do coordenador pedagógico no planejamento e desenvolvimento da Avaliação Institucional da escola x.

Suas respostas são confidenciais e serão mantidas em absoluto sigilo, preservando sua identidade.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Formação:

Especialização? ( ) Sim ( ) Não

- 1- Quanto tempo tem como docente?
- 2- E como gestora?
- 3- Qual o seu tempo de atuação nesta instituição?
- 4- Qual é sua concepção sobre a avaliação institucional?
- 5- A escola tem um planejamento para a avaliação institucional?
- 6- Como a escola organiza o processo de avaliação institucional?
- 7- Quem são os profissionais da escola que participam da organização da avaliação institucional?
- 8- Toda a comunidade escolar (professores, equipe gestora, funcionários, estudantes e família) é convidada a participar efetivamente da avaliação institucional? Como você avalia essa participação?
- 9- A avaliação institucional da escola é abordada no Plano de Ação da Coordenação Pedagógica? Se sim, como?
- 10- Quais ações a escola prevê realizar a partir dos resultados obtidos por meio da avaliação institucional?
- 11- O (A) coordenador (a) pedagógico (a) participa dessas ações? Como?

12-Há discussão nas coordenações pedagógicas relativas ao processo de avaliação institucional da escola?

13-E em relação aos resultados emanados da avaliação institucional, há discussão sobre eles na coordenação? Se sim, como você avalia essas discussões?

14-Como você vê o papel do coordenador em relação ao processo de avaliação institucional desenvolvido na escola?

15-A realização da Avaliação Institucional tem interferido na vida da escola? Em que aspectos?

16-Quais fragilidades e potencialidades você identifica no processo de Avaliação Institucional realizado nesta escola?

- Potencialidades:
- Fragilidades:

Obrigada pela sua contribuição!



## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO/COORDENADORES



**Universidade de Brasília**

Ministério da Educação  
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares  
Centro de Formação Continuada de Professores  
Secretaria de Educação do Distrito Federal  
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação Curso  
de Especialização em Coordenação Pedagógica

Este questionário faz parte da pesquisa —O Coordenador Pedagógico e o Processo de Avaliação Institucional para obtenção do título de especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade de Brasília. O objetivo da pesquisa é analisar o papel do coordenador pedagógico no planejamento e desenvolvimento da Avaliação Institucional da escola x.

Suas respostas são confidenciais e serão mantidas em absoluto sigilo, preservando sua identidade.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Formação:  
Especialização? ( ) sim ( ) não

- 1- Quanto tempo tem como docente?
- 2- E como coordenador (a)?
- 3- Qual o seu tempo de atuação nesta instituição:
- 4- Qual é sua concepção sobre a avaliação institucional?
- 5- Como é sua participação no processo de avaliação institucional?
- 6- A escola tem um Plano de Ação para a coordenação Pedagógica?  
( ) sim ( ) não  
Se sim, como a Avaliação Institucional da escola é abordada neste Plano de ação?
- 7- Quais ações a escola prevê realizar a partir dos resultados obtidos por meio da avaliação institucional?
- 8- O (A) coordenador (a) pedagógico (a) participa dessas ações? Como?
- 9- Há discussão nas coordenações pedagógicas relativas ao processo de avaliação institucional da escola?
- 10- E em relação aos resultados emanados da avaliação institucional, há discussão sobre eles na coordenação?

( ) sim ( ) não

Se sim, como você avalia essas discussões?

11-Como você vê o papel do (a) coordenador (a) pedagógico (a) em relação ao processo de avaliação institucional desenvolvido na escola?

12-A realização da Avaliação Institucional tem interferido na vida da escola? Em que aspectos?

13-Quais potencialidades e fragilidades você identifica no processo de Avaliação Institucional realizado nesta escola?

- Potencialidades:
- Fragilidades:

Obrigada pela sua contribuição!

## ANEXO C – EIXOS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL – PPP DA ESCOLA

### ROTEIRO PARA ANÁLISE DO PPP DA ESCOLA

INDICADORES	OBSERVAÇÕES
1. Função do (a) coordenador (a) pedagógico (a) /plano de ação	
2. Como é previsto o desenvolvimento da avaliação institucional da escola	
3. Como se efetiva o uso dos dados da avaliação institucional para o trabalho pedagógico	