

# ENTRE O DITO E O FEITO: RECONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO/IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DE 2002 DA SEDAS<sup>1</sup>

JUDENILDES GUEDES BATISTA<sup>2</sup>  
UECE  
[judigb@gmail.com](mailto:judigb@gmail.com)

## Introdução

Mudanças ocorridas nos planos socioeconômico, ético-político, cultural e educacional têm demandado da escola um novo papel: uma escola que eduque ao longo de toda a vida, que explore o potencial criativo dos meios de comunicação, da cultura e do lazer e que possibilite aos educandos apropriarem-se das habilidades necessárias ao mundo do trabalho e da vida social.

Visando a atender essa “demanda,” os governos neoliberais realizam uma série de reformas nos currículos, na avaliação e na formação dos professores em países da América Latina e alguns países da Europa, com o intuito de implementar um projeto de educação comum a esses Estados.

Tais projetos estavam associados a uma visão neoliberal de educação que objetivou implementar um currículo nacional atrelado a um sistema único de avaliação, basicamente quantitativo, que pretendeu, sobretudo, classificar as escolas e controlar o trabalho docente, assim como submeter a educação aos interesses do mercado e desqualificar o pensar/fazer dos professores, uma vez que a estes coube apenas implementar o que foi planejado por outros: “os iluminados” (ARROYO, 1999; GENTILI, 1998; SHIROMA et alii, 2000).

Esse modo de pensar e realizar as reformas a partir de um pequeno grupo é, também, prática comum na Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, considerando que os professores, gestores e especialistas das escolas não participam de forma efetiva nas mudanças

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte integrante da pesquisa realizada no mestrado por Judenildes Guedes Batista, sob a orientação da professora doutora Ercília Maria de Olinda Braga em 2004/2005 no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

<sup>2</sup> Professora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará; Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará; Supervisora da Escola Municipal Antônio Correia Lima; Licenciada em Pedagogia e Especialista em Organização e Gestão da Educação Básica pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC.

realizadas ao longo dos anos pelos técnicos da equipe central, ficando sua participação restrita a estratégias elementares, tais como sugerir acerca da utilização de nota, conceito ou menção; opinar sobre a periodicidade das avaliações, pesquisa de opinião, participação em reuniões e seminários.

As mudanças ocorridas na sistemática de avaliação dos anos 2000 foram realizadas nessa mesma perspectiva. Esta pretendeu introduzir na sistemática de avaliação das escolas municipais um modelo pautado nos princípios de avaliação diagnóstica e mediadora. Mas investigando a adesão/compreensão/aceitação das escolas a sistemática em questão constatamos que apesar dos professores e especialistas das escolas repetirem alguns aspectos do discurso padrão, suas concepções e práticas avaliativas continuavam sendo realizadas para constatar se o aluno apreendeu os conteúdos transmitidos pelo professor em sala de aula. Apesar do discurso oficial desta ser um instrumento a serviço da aprendizagem, de modo a retroalimentar todo o processo de planejamento do ensino, tendo a função de diagnosticar, acompanhar e possibilitar o desenvolvimento das potencialidades do aluno (SEDAS, 2002).

Para ratificar os argumentos apresentados anteriormente relatarei como ocorreu a elaboração/implementação da proposta de avaliação de 2002 da SEDAS nas perspectiva dos vários sujeitos<sup>3</sup>.

O documento *Da Sistemática de Avaliação do Processo Ensino/Aprendizagem* constitui uma versão revisada do documento preliminar de 2001, havendo sido elaborado, conforme T-7<sup>4</sup>, pelos técnicos da Secretaria de Educação e Assistência Social (SEDAS) e das Secretarias Executivas Regionais (SER),<sup>5</sup> em conformidade com a vontade das escolas:

<sup>3</sup> A pesquisa contou com a participação de dezoito profissionais de seis escolas patrimoniais da rede pública municipal de ensino de Fortaleza da área de abrangência de cada SER, bem como seis técnicos das SER e dois da SEDAS. Contribuíram, também, para esse trabalho duas ex-Secretárias de Educação e duas ex-diretoras da extinta Secretaria de Educação e Cultura do Município (SEDUC).

<sup>4</sup> Para manter o anonimato dos sujeitos entrevistados denominei os sujeitos da pesquisa da seguinte forma: professores:

**P-1, P-2, P-3, P-4, P-5, P-6**; supervisores educacionais: **S-1, S-2, S-3, S-4, S-5, S-6**; diretores: **D-1, D-2, D-3, D-4, D-5, D-6**; técnicos das SER: **T-1, T-2, T-3, T-4, T-5, T-6**; técnicos da SEDAS: **T-1, T-2, T-3, T-4, T-5, T-6**.

<sup>5</sup> Não havia uma constância dos representantes das SER nas reuniões de elaboração do documento. Os técnicos das SER, diziam estar representando as escolas nesse processo. Conforme T-3, foram os técnicos das SEDAS que prepararam a “proposta” de avaliação.

Enquanto construção o processo se deu seguindo algumas etapas: tivemos o grupo central da equipe aqui do Desenvolvimento e Ensino, que na época era Núcleo de Assistência a Educação, começou realizando leituras em documentos de avaliação, os que já existiam enquanto documento da própria secretaria, fazendo uma retrospectiva histórica desses documentos e também atualizando suas leituras. Formávamos grupos de estudo, lendo esses documentos. A base desses documentos, na época a gente leu Jussara Hoffmann. A gente leu os livros do Luckesi que na época ele estava lançando. Além das entrevistas gravadas e dos documentos registrados por ele. Enfim, todo o material que era disponível. Que digamos assim era a última literatura que tem com relação à avaliação. Nós fomos lendo essa literatura esse documento. Fomos fazendo esses encontros internos, e registrando no papel as idéias que a gente considerava que iriam fundamentar essa concepção de avaliação. Depois a gente começou a chamar as equipes das SER para ler com a gente o documento e fazê-lo chegar até a escola. Então, nós tivemos reuniões com poucos participantes. Momentos com muitos participantes [com quem?]. Enfim, o ano de 2000 e 2001 ocorreu esses encontros para rever o que estava sendo escrito, como para que pudesse ter uma construção coletiva<sup>6</sup>.

**T-3** justifica como aconteceu a instituição/implementação da proposta de avaliação:

Na verdade a coisa se deu assim: a SEDAS preparou essa proposta e chamou um representante de cada regional para tomar ciência dele. Então, nós lemos lá na época e quando nós fizemos isso ainda não tinha sido aprovado pelo Conselho. E daí, então tudo ficou a cargo dela. Nós só tivemos, pelo menos aqui na Regional contato novamente com essa proposta quando os diretores vieram nos perguntar como era a questão da avaliação. Como era a questão da recuperação e o que fazer se o menino tinha 20 pontos, mas tinha tirado nota baixa no 4º bimestre etc. Então, ficou mesmo tudo a cargo da SEDAS, pelos menos para nossa realidade foi assim<sup>7</sup>.

Há uma relação entre as falas de **S-1** e de **T-3** acerca da instituição/implementação da nova sistemática de avaliação da SEDAS:

Primeiro nós recebemos na escola um documento que era a proposta de lá da secretaria (risos). Não que esse documento já fosse determinando, mas era a proposta deles e nós estudaríamos e lançaríamos a nossa proposta<sup>8</sup>. Acredito que isso foi feito nas diversas escolas do município. Então, nós nos reunimos e estudamos a proposta e colocamos os pontos que não estavam muito claros, bem como as nossas sugestões. Uma delas eu lembro bem é que fosse colocado não só a nota, mas que tivesse uma outra forma de registro para que não ficasse aquela avaliação, e que eles determinassem

---

<sup>6</sup> Grifos meus.

<sup>7</sup> Grifos meus.

<sup>8</sup> Não competia à escola fazer a sua proposta, mas opinar acerca da validade dos critérios de avaliação das fichas de acompanhamento dos alunos em cada componente curricular sistematizadas pela SEDAS e decidir acerca da utilização de notas, conceitos ou menções na avaliação do desempenho do aluno.

*melhor os critérios, porque mudar de notas para conceitos, não resolve. Muda isso aí, mas na realidade não muda (tom de riso) o que acontece dentro da escola. Quando você ajuda o professor a definir os critérios para avaliar esse aluno você tem muito mais do que mudar o sistema de lançamento de notas, porque isso aí é só um resultado final. Então, na época foi colocado que fosse definido melhor os critérios. Nós temos uma proposta curricular que ajuda nisso aí, mas que poderia ser melhor especificado, que fosse unificado a sistemática não só no que se relaciona ao resultado final, mas desse estudo. A questão dos conceitos também foi colocada. Até que ponto o conceito obrigatoriamente teria de ser ótimo, bom e regular. Por que a gente não criar outro tipo de registro onde a gente pudesse colocar se o aluno estava em dificuldade ou em processo? Ou seja, que tivesse uma outra forma de registrar que ficaria como relatório. Não seria necessariamente um relatório, pois fazer um relatório descritivo é muito difícil para quem tem 10, 20 turmas, mas que tivesse alguns códigos que pudesse ser registrado melhor o que professor percebe, a observação, a avaliação processual fosse registrada melhor do que simplesmente o lançamento de uma nota. Isso aí foi colocado no documento que a gente enviou para a secretaria. Depois nós recebemos o documento, que segundo quem nos enviou, seria o resultado desse estudo feito em todas as escolas. O documento já veio dessa forma, e apesar de se ter questionado, mas já era o “consenso” da maioria*

Para mim: eu acho que é difícil trabalhar com um universo tão grande [de escolas]. E essa dinâmica da gente mandar um registro de uma discussão, de um consenso de um grupo, e de repente a gente receber um documento e a gente discutir aquele documento e a gente não perceber mudança nesse documento. Fica a ansiedade de compreender de outra forma, de querer de outra forma, e que é que eu vou fazer.<sup>9</sup>

Tal “consenso,” no entanto, não representou o desejo da maioria das escolas, considerando que

[...] mesmo sendo considerado poucas escolas, mas foi o número que votou sugeriu que era melhor trabalhar com notas de zero a dez. E foi quando a gente tomou a decisão de colocar no documento (T-7).

O documento foi concluído em novembro de 2002 e encaminhado às SER para ser divulgado junto às escolas. Tal fato só se efetivou em agosto de 2003 no evento *SEDAS vai a escola*, estando presentes, na ocasião, representantes das SER, da direção das escolas e de professores.

Na oportunidade os representantes de algumas das escolas, presentes à reunião, sugeriram a implantação da sistemática de avaliação para o ano letivo de 2004, considerando que estavam

---

<sup>9</sup> Grifos meus.

trabalhando com outra sistemática e já se encontrar quase no final o ano letivo. Outras escolas aproveitaram a ocasião para comunicar que só iriam iniciar os trabalhos com a nova sistemática após sair o parecer favorável do CEC, para evitar transtornos vivenciados em momentos anteriores<sup>10</sup>.

A divulgação do documento restringiu-se à entrega do texto e à apresentação de um quadro-sinótico, contendo a relação das modalidades de ensino que utilizariam o registro do desempenho dos alunos mediante relatórios e pontos e as que fariam uso da recuperação paralela, recuperação da 4ª etapa e final.

Mais uma vez a história se repete. Aspectos importantes como concepções de avaliação, finalidades dos procedimentos avaliativos, pressupostos básicos, princípios norteadores etc. são deixados de fora da “discussão”, só havendo a preocupação para comunicar acerca dos instrumentos e da periodicidade da avaliação.

A fala de **S-1** reforça estes argumentos:

[...] nós recebemos a proposta e fizemos um estudo com os professores, mas nunca ficou realmente tão claro pra gente, e nem ficou, também, todo mundo satisfeito com a forma como ela foi colocada, pois deixou muitas dúvidas. Eu considero que eu ainda tenho muitas dúvidas e os professores também. Por que? Porque nós vínhamos de uma história de muito tempo com aquela nota, a semana de prova, com tudo isso. E *mudar de repente só a forma de registro, não muda a sistemática de avaliação*. Você tem um documento, mas *esse documento, não significa uma mudança na mentalidade das pessoas (risos) e nem tampouco na cultura já arraigada de semana de avaliação e lançamento de notas*<sup>11</sup>.

Mais uma vez o espaço de apresentação e “discussão” da proposta se restringiu a um dia, após nove meses de sua conclusão, contando apenas com uma pequena representação dos profissionais que atuam na escola. É como se houvesse a crença de que, apresentando o texto, tudo se resolvesse em passe de mágica.

**S-3** alega que

Teve um *encontro* que foi só sobre avaliação, com os coordenadores dos anexos, com a direção da escola e com os secretários . Mas, *nunca com o professor. A gente tem que esclarecer é o professor*. Não é o diretor. O diretor tem que saber? Tem. A secretária tem que saber? Tem. Mas fica

---

<sup>10</sup> Essa informação me foi dada por **D-3**, que esteve presente à reunião *SEDAS vai a escola*.

<sup>11</sup> Grifos meus.

muito fechado. E eu ouvir, é diferente de você chegar e me dizer. Então, *a gente tem que pegar mesmo é o professor, porque é ele que está com o aluno e que está sentindo a dificuldade, que vai falar sobre avaliação, sobre tudo.* Porque a gente escuta nas nossas reuniões o seguinte comentário da parte do professor: - olha essa avaliação dessa maneira está boa, mas pode mudar isso. *Mas tem que acontecer os encontros é com o professor. As mudanças que acontecem na área da educação têm que ser repassadas todas para o professor. Tirar o professor de aula, não é desperdício de tempo não, da sala de aula não, muito pelo contrário, às vezes é um ganho muito...* Um ganho mesmo que a gente ganha. Então, a gente precisou tirar. Vamos tirar. Vamos conversar: houve uma mudança na avaliação. agora não é mais... Porque *tudo é pego muito de repente.* Está todo mundo trabalhando com conceito. Quando de repente a secretária chega e diz: - olha não é mais assim. É isso aqui. É isso aqui. *E aí, fica todo mundo sem saber o que houve, e o que não houve.* Eu fui uma. Esse ano foi que eu fui participar [se referindo a 2004]. Eu pedi: - olha, eu quero ir, porque eu não estou entendendo bem e os professores estão me perguntando. Então, eu quero ir, mas eu não participava. *Eu acho que o professor fica muito por fora.* Assim, a SEDAS fez um trabalho: vamos lá! *Vamos pegar os professores! Vamos esclarecer os professores! Vamos ouvir os professores!* Porque a secretária, é a secretária. A diretora, é a diretora. Agora, *o professor é quem está lá na sala de aula com aqueles 40 meninos.*<sup>12</sup>

Tal alegação destoa do discurso oficial, uma vez que a coordenadora de políticas públicas de educação ao encaminhar a versão revisada do documento de avaliação para apreciação do CEC, informa que a SEDAS

*promoverá durante o ano de 2003 um conjunto de ações a fim de dar suporte teórico-metodológico às diversas instâncias e segmentos da Rede Municipal de Ensino, [com o intuito de buscar] coerência entre a prática e os princípios que fundamentam a sistemática de avaliação em processo de implementação*<sup>13</sup> (COEDUC, 2003).

O desenvolvimento do trabalho junto às escolas ficou no plano das intenções, sob a alegação da falta de recursos. T-7 revela, inclusive, ter um sentimento de “frustração por não ter conseguido realizar um trabalho mais direto com as escolas para divulgar a proposta de avaliação”.

Tenho constatado, ao longo de minha atuação na escola pública municipal, que as políticas educacionais elaboradas para as escolas sempre partem do grupo que está nos

---

<sup>12</sup> Grifos meus.

<sup>13</sup> O teor do ofício de nº 1339/2003, de 07/05/03, foi substituído, a pedido da Relatora do CEC, por outro ofício datado de 07/11/03, sendo retirado do texto a parte a que fiz referência.

gabinetes, distanciado da escola e de sua realidade e, por isso, a dificuldade de se efetivarem, de se tornarem realidade, de “encostarem na realidade” (KRAMER, 1999).

O trabalho de ressignificação, quer seja da prática avaliativa, quer seja do exercício pedagógico, não deve ser fruto de um grupo seletivo de “iluminados” (ARROYO, 1999) que pensam e elaboram propostas para serem implementadas por quem está na escola, mas deve ser fruto de uma reflexão-ação conduzida de forma coletiva em que haja a compreensão de que a realidade é feita pela ação dos homens e só pode ser modificada por eles próprios (VALE, 1995).

O discurso dos educadores corrobora esse argumento quando estes declaram que

Nós não participamos da elaboração da proposta. Da SEDAS passaram para as Regionais e nós já recebemos pronta. Uma coisa que eu acho errada. *Nós, professores deveríamos fazer parte de todo o processo porque nós estamos na sala de aula, nós que estamos vivendo esse problema.* Seria mais fácil do que um técnico fazer porque ele não sabe a realidade da sala de aula. *Cada instituição é diferente, cada sala de aula, até cada turno tem uma realidade diferente.* Eu vejo assim, que era para ter um grupo de professores com os técnicos e conjuntamente para ver o que é mais viável.: - essa proposta da certo, por isso, por isso e por isso. O professor ver porque está acontecendo. Isso é legal, mas não assim, *vem de lá pra cá e ninguém pode tirar nada. Já vem pronta. Isso é uma coisa que eu acho errada, não só essa parte aí da avaliação, mas eu falo do currículo,* porque o nosso currículo não está acompanhando o cotidiano. Muita coisa está ultrapassada. **(P-4)**

Nós consideramos que *esse processo não foi muito participado pelo conjunto de educadores. De repente chega uma mudança na escola pra gente estudar, mas ela já vem pronta.* A gente vai apenas estudar para entender. Discutir. Mas ela já vem pronta. *Os educadores não estão muito satisfeitos como a mudança é realizada, pois ela já vem pronta. Os educadores gostariam de participar mais da elaboração* **(D-3)**.

Embora inicialmente tenha havido alguma contribuição. *Veio um documento para o professor opinar, mas nas outras modificações ele não teve a participação direta. No primeiro momento veio um formulário para que o professor opinasse o que considerava importante. Mas não teve uma continuidade e não chegou em todas as escolas e nem todas participaram. No caso de nossa escola quando chegaram os formulários às coisas já estavam bem à frente. A sistemática de participação do professor é que não foi eficiente* **(D-3)**.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Grifos meus.

Compreendo que a mudança faz parte da vida. Ela é inevitável! É preciso, no entanto, também ter consciência de que mudar implica riscos, “tem um custo” (THURLER *apud* FARIAS, 2002: p.73). Supõe rupturas “novas situações, outros aprendizados, o perigo do fracasso, a perda provisória das rotinas e referências, abrir mão de certos hábitos, um certo tempo de incerteza, uma marcha de insegurança... Enfim uma ameaça à ordem, ao instituído, ao já conhecido e interiorizado” (FARIAS, 2002: p.73).

A superação desses desafios pressupõe a existência de tempo e espaço institucional para que a comunidade escolar possa mudar seu modo de ser, agir, pensar, interagir com os outros e com o que a rodeia, assim como espaço para reflexão, discussão, estudo, trabalho coletivo e condições objetivas de trabalho que lhe permitam atuar como pesquisador/mediador/provocador do desenvolvimento do aluno. É preciso acabar com a cultura de que lugar de professor é na sala de aula, sem haver uma preocupação com o tipo de ação que ele está realizando.

O discurso de S-2 aponta para essa necessidade:

*Eu acho que a gente vai ter que resgatar aquele sistema de estudo, pelo menos uma vez no mês onde o professor deve ter alguma coisa para estudar, para vê, rever, porque eu acho que a gente só muda o pensamento sobre qualquer assunto se você esgota, lê, reflete, escuta o outro para saber seu pensamento. Então, a pessoa chega a um denominador comum de um conhecimento. Mas, assim, sem estudar, o professor é muito..., não tem tempo para estudar. Ele não estuda em casa. Não tem tempo na escola, porque todo mundo acha que se você parar um tempo para o professor estudar (...) Porque nós já tivemos, aliás, nós tínhamos quinzenalmente meio período para estudar um determinado assunto que a gente sentia necessidade. Quantas vezes a gente estudou sobre avaliação! Eram temas! A gente ia atrás de autores. Por que qual é o papel do supervisor? É justamente procurar. Ele tem um pouco mais de tempo para trazer para dentro da escola pensamentos novos. Eu me lembro que quando o Perrenoud chegou aqui todo mundo tinha interesse. A gente trazia texto, mas agora ninguém tem tempo. *Que hora o professor vai estudar? Na escola ele não tem tempo para estudar, porque acham que é perda de tempo. Aí fica a história da perda de tempo pela falta de tempo (risos). Nem o professor desenvolve nada nem o aluno, porque eu acho que o tempo perdido é tão pouco em detrimento de uma coisa que a gente poderia aprender mais para poder passar melhor para os nossos alunos, mas a gente está precisando mais é disso*<sup>15</sup>.*

---

<sup>15</sup> Grifos meus.

Concordo com S-2, quando ela afirma a necessidade de estudar na escola, pois estar em sala de aula pressupõe um trabalho anterior de estudo, preparação, reflexão individual e coletiva sobre a ação que se está realizando ou vai ser realizada. E essa ação não pode acontecer no vazio. Ela deve estar pautada numa concepção de educação, homem, mundo, conhecimento e realidade. O projeto político-pedagógico é o pontapé inicial para que a escola trace coletivamente a “sua cara” (MARCONDES ROSA DE SOUSA), o seu caminhar. A partir das necessidades da comunidade escolar.

O projeto político-pedagógico (PPP) permite à escola a criação de sua identidade, a vivência de um comportamento institucional de todos que a integram, assim como a consciência de onde está e do que deve fazer para chegar aonde pretende (SER I, s/d). Tudo isso, tendo a clareza de que não será um trabalho fácil, pois projetar “supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro” (GADOTTI *apud*, VEIGA, 1995: p.12). Isto significa a quebra de um estado confortável, de perda das certezas, vivência de inquietações, medos, receios e inseguranças.

A criação coletiva do caminhar da escola favorece a busca de opções que possibilitem a efetivação de sua intencionalidade cultural, política e social, de formação profissional e humana, de modo que a organização do trabalho pedagógico busque o enfrentamento e a superação dos conflitos que surgirem, a eliminação das relações competitivas, corporativas e autoritárias, o rompimento do mando impessoal que permeia as relações na escola, e diminua os efeitos da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995).

Mas infelizmente o funcionamento da SEDAS e SER impedem que a escola reflita acerca de suas ações, pois a urgência é uma constante na relação mantida entre esta e aquelas, considerando que “você recebe hoje para entregar ontem. E aí não tem tempo para estudar”, discutir, dialogar e refletir. Outro fator dificultador desse processo diz respeito a falta de autonomia das SER: “a gente tem a impressão de que as pessoas, as cabeças, não estão muito preparadas para as coisas. E a SER pode até ter ... o pessoal lá pode ser bom e tudo, mas ela fica naquela de obedecer a SEDAS. E a SEDAS faz de conta que a SER não existe. Passa direto” (fala de uma supervisora).

Seguramente, falta à SEDAS e às SER um plano de ação, elaborado com a participação das escolas, que aponte as metas que eles desejam atingir no patamar das escolas

e da Secretaria para que tais ações possam ser incorporadas ao calendário escolar, pois, da forma como estas ocorrem há prejuízo para o trabalho desenvolvido nas escolas.

Estas instâncias também pecam por omissão e “ativismo”, considerando que pensam para/pelas escolas e não criam condições efetivas de formação contínua e acompanhamento ao trabalho dos profissionais que nela atuam. Vejam os depoimentos de **T-3** e **T-4**, respectivamente:

*Eu acho que a gente enquanto Secretaria Regional falha muito nessa questão do acompanhamento. Então, embora a gente saiba que ela está no caminho certo, que é a nova proposta, e que a concepção de educação atualmente não cabe mais aquela proposta tradicional de avaliação. Mas, nós somos muito omissos, nós enquanto Secretaria. Por diversos fatores. Não cabe aqui a gente entrar em detalhes porque não se resolve assim. Mas realmente, nós não damos um acompanhamento efetivo que seria a nossa função. A função do especialista, do técnico da regional, seria estar lá na escola, dando esse suporte ao professor. E isso não acontece. Então, por conta disso a coisa fica mesmo a cargo da escola. A gente até concorda com a avaliação ela tem lá as suas falhas, como tudo não seria. perfeita, mas a gente larga muito na mão da escola. E aí tem aquela coisa de sermos omissos.*

*Bom, o ativismo na Regional, o acúmulo de projetos que cada vez mais a gente absorve. Isso é um certo entrave, por conta que ainda é um trabalho que deve ser realizado, que deve ser muito sério, mas eu acho também que não é só pela questão do acúmulo de projetos. É a questão também do tempo que precisa ser priorizado para se trabalhar a questão da avaliação<sup>16</sup>.*

Concordo com Braid,<sup>17</sup> quando ela propõe aos que fazem a educação municipal “o desafio de começar de novo”

- a) a partir de ações de reflexão sobre a nossa prática – a do cotidiano pedagógico e a da relação entre os/as educadores/as da escola e os/as da Secretaria (vamos pensar juntos acerca do que, ao longo do tempo, não dizemos);
- b) assumindo a necessidade de uma inovação nas estratégias de trabalho entre a Secretaria e a escola, fundado na parceria e baseado, portanto, em um contexto dialógico;
- c) construindo caminhos de respeito e incentivo aos atos de autonomia da escola;

---

<sup>16</sup> Grifos meus.

<sup>17</sup> O trabalho dissertativo de Braid se propôs investigar as mudanças na sistemática de avaliação das escolas públicas municipais no ano de 1996.

d) desejando conhecer ‘de fato’ a escola, a nossa escola real, vendo-a com um olhar sem pré-conceitos (2001: p.100).

Esse “começar de novo” pressupõe, ainda, a recuperação da centralidade do processo pedagógico, a criação de condições objetivas de trabalho que favoreçam a participação efetiva dos profissionais da escola na elaboração/instalação de tais propostas; a formação em serviço sistemática e de qualidade para trabalhar na perspectiva desejada; material didático-pedagógico e recursos/equipamentos para subsidiar o trabalho em sala de aula; espaço/tempo para estudar, discutir, trocar experiências com seus pares e especialistas e realizar o planejamento pedagógico; estrutura física da escola e salas de aulas adequadas ao trabalho a ser desenvolvido; número de alunos em sala de aula dentro dos limites estabelecidos pela Lei 9.394/96.

Nesse contexto, é imprescindível que a SEDAS e as SER, trabalhem no sentido de reaver o real papel do supervisor e do orientador educacional na escola: subsidiar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado na sala de aula e na escola, com a criação de espaços onde o professor possa ter acesso a outras formas de olhar, perceber, interpretar e agir sobre a realidade, de modo a contribuir para o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos. Essa formação só será possível mediante a realização de seções de estudo, do planejamento pedagógico, dos grupos de discussão, da troca de experiências entre professores e especialistas, das condições favoráveis de trabalho, da valorização social e econômica dos profissionais que atuam na educação, dentre outros.

Como argumenta **T-2**, o supervisor é aquele que teoricamente tem mais tempo do que o professor para estudar, pesquisar “e trazer para dentro da escola pensamentos novos,” reflexões que contribuam para que o professor possa refletir, redimensionar, e/ou potencializar sua prática educativa.

Tenho ciência da força da vontade política para pensar, elaborar e desenvolver projetos que desejam implementar. Por isso desejo à nova Administração da Prefeitura de Fortaleza, na pessoa da professora Luizianne Lins, e, conseqüentemente do professor Idevaldo Bodião e sua equipe, competência técnica, política, humana e ética, abertura ao diálogo e “*os pés no chão e os olhos no mundo*”, para que juntos se possa fazer um caminhar pautado no compromisso com a causa popular; o patrimônio público; a aprendizagem de todos os alunos,

sem exceção; a valorização social e econômica dos profissionais da educação e sua efetiva participação, assim como da comunidade em geral no destino da escola deste Município e, conseqüentemente, deste enorme País.

### **Referências Bibliográficas**

ARROYO, Miguel G. Experiências de Inovação Educativa: O currículo na prática da escola. In: **Currículo: Políticas e Práticas**. MOREIRA, Antonio Flávio (org.) – Campinas: Papyrus, 1999 – (Coleção Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico).

BATISTA, Judenildes Guedes. **Entre o dito e o feito: a repercussão da sistemática de avaliação de 2002 da SEDAS entre professores, gestores, especialistas e técnicos**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2005. 120p. Mimeo.

BRAID, Liana Maria C. **(Des)caminhos das mudanças na sistemática de avaliação em escolas públicas municipais**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2001. 152p. Mimeo.

FARIAS, Isabel S. **Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores**. Fortaleza, 2002, 259 p. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: vozes, 1998.

KRAMER, Sônia. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. Flávio (org). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto Politico-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MUNICÍPIO DE FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (SEDAS). Coordenadoria de Políticas Públicas de Educação (COEDUC). **Da Sistemática de Avaliação do Processo Ensino/Aprendizagem**. Fortaleza, 2002.

MUNICÍPIO DE FORTALEZA. Secretaria de Educação e Assistência Social (SEDAS). Coordenadoria de Políticas Públicas de Educação (COEDUC). **Ofício nº1339/2003**. Fortaleza, 07 de novembro de 2003. Mimeo.

MUNICÍPIO DE FORTALEZA. Secretaria de Educação e Assistência Social (SEDAS). Coordenadoria de Educação. Proposta Política de Governo. In: **Encontro Pedagógico 2005**: Caderno de trabalho. Fortaleza, 2005. Mimeo.

MUNICÍPIO DE FORTALEZA. Secretaria de Educação e Assistência Social (SEDAS). Secretaria Executiva Regional I. Distrito de Educação Esporte e Lazer. **Fundamentos básicos para a construção do Projeto Político-Pedagógico**. s/d. Mimeo.

SHIROMA, Eneida Oto et alii. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VALE, Maria Irene P. **As questões fundamentais da Didática**: (enfoque político – social construtivista). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1995.

VEIGA, Ilma P. **Projeto político – pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995- (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).