



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROFESSOR COORDENADOR E SUA ATUAÇÃO DIANTE DAS AVALIAÇÕES EM
LARGA ESCALA: UM ESTUDO NAS REDES ESTADUAL PAULISTA E MUNICIPAL
RIO-CLARENSE DE EDUCAÇÃO**

VANESSA LANDIM

Agosto - 2019

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROFESSOR COORDENADOR E SUA ATUAÇÃO DIANTE DAS
AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: UM ESTUDO NAS REDES ESTADUAL
PAULISTA E MUNICIPAL RIO-CLARENSE DE EDUCAÇÃO**

VANESSA LANDIM

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi

Agosto - 2019

L257p

Landim, Vanessa

O professor coordenador e sua atuação diante das avaliações em larga escala : um estudo nas redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clareense de educação / Vanessa Landim. -- Rio Claro, 2020

161 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Raquel Fontes Borghi

1. Políticas. 2. Avaliação. 3. Gestão pública. 4. Educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

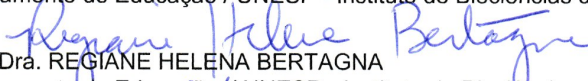
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O Professor Coordenador e sua atuação diante das avaliações em larga escala: um estudo nas redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação.

AUTORA: VANESSA LANDIM

ORIENTADORA: RAQUEL FONTES BORGHI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Profa. Dra. MARIA JOSE DA SILVA FERNANDES
Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP

Rio Claro, 30 de agosto de 2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, ao meu amado marido, amigo e parceiro Pedro Prates, pela paciência nos tempos difíceis, pela calma e pela força quando o mundo – ou eu – parecia desabar, enfim, pela dedicação, carinho e amor dedicados durante todo o caminho que percorri até aqui.

Aos meus amados “filhinhos” Astro, Calvin e Baldur, pela companhia enquanto trabalhava, por sempre me alegrarem e por tornarem menos árdua a caminhada!

À minha amada família: pai, irmã e sobrinhos, e em especial minha mãe, por, na sua simplicidade e amor, me apoiar incondicionalmente em todas as decisões. Por ser meu exemplo e minha inspiração, MINHA GUERREIRA!

À minha querida orientadora, Raquel Fontes Borghi, pela grandiosíssima oportunidade, pela acolhida carinhosa, pela paciência e cuidado e, por estar sempre presente e disposta a me ajudar!

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE), em especial, à nossa querida professora e coordenadora do grupo, Regiane Helena Bertagna, pelos estudos e desabafos em tempos de crise, pelas experiências compartilhadas, pelas dicas preciosas para a realização deste trabalho e por terem me ajudado a construir possibilidades outras para o trabalho na escola.

Às professoras Maria José Fernandes e Regiane Helena Bertagna, por aceitarem participar das bancas de qualificação e defesa, por compartilharem seus conhecimentos e contribuírem de maneira tão significativa para a finalização desta dissertação.

Às Professoras Coordenadoras que me receberam sempre de coração aberto e com sorrisos nos olhos tornando este trabalho possível.

Aos professores do curso de Pós-Graduação em Educação, os quais são minha referência mais importante nesta trajetória, por todo o carinho e empenho para com a educação e a pesquisa.

Aos membros de toda a equipe administrativa e aos bibliotecários da Unesp/Rio Claro, que trabalhando pela universidade contribuíram com a realização desta pesquisa.

Grande parte do que sou hoje se deve a cada um vocês! Muito obrigada!

Verdades da Profissão de Professor

“Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.

A data é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.” – Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo central compreender a atuação do professor coordenador nas escolas públicas das redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação, diante da implementação e focalização das avaliações em larga escala no Brasil a partir da década de 1990, buscando evidenciar as semelhanças e diferenças entre estas duas redes. Para isso, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa que se deu inicialmente através de um levantamento de teses e dissertações a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de mapear as produções científicas relacionadas ao trabalho do professor coordenador no contexto das redes Estadual e Municipal de Educação. Em seguida, realizamos um levantamento a partir dos documentos que dispõem sobre a função de professor coordenador no Brasil, no estado de São Paulo e no município de Rio Claro, sendo eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024/61, LDB 5.692/71 e LDB 9.394/96, Resoluções SE 28/96, SE 76/97, SE 35/00 e SE 88/07, além da Lei 2.081/86 e Lei Complementar 024/07. Por fim, realizamos entrevistas semiestruturadas com dois professores coordenadores atuantes de cada uma dessas redes, em escolas definidas de acordo com critérios previamente estabelecidos e as analisamos com base na metodologia da análise de conteúdo apresentada por Bardin (2010). A análise dos dados levantados nos permite afirmar que a função do professor coordenador se altera ao longo de sua história, tendo hoje atribuições voltadas prioritariamente para a melhoria do desempenho das escolas nas avaliações externas. Também é possível afirmar que apesar de uma concepção formativa e articuladora da função, as professoras coordenadoras entrevistadas têm sua atuação voltada para o cumprimento de diretrizes delimitadas pelas Diretorias de Ensino e Secretarias de Educação, postergando os interesses das equipes docentes.

Palavras-chave: Professor coordenador. Avaliações em larga escala. Políticas educacionais.

ABSTRACT

The main objective of this research was to understand the acting of teacher coordinator in the public schools of the Paulista Estadual and Rio-Clareense Municipal Education networks face of large-scale evaluations implemented in Brazil from the 1990s, seeking to highlight similarities and differences between these two networks. For this, we conducted a qualitative research that initially took place through a survey of theses and dissertations from the Bank of Theses and Dissertations of CAPES, in order to map the scientific productions related to the work of the teacher coordinator in the context of the Estadual and Municipal Education networks. Then, we conducted a survey from the documents that provide the role of teacher coordinator in Brazil, in the state of Sao Paulo and the city of Rio Claro, which are: Law of Guidelines and Bases of National Education – LDB 4.024/61, LDB 5.692/71 and LDB 9.394/96, Resolutions SE 28/96, SE 76/97, SE 35/00 and SE 88/07, besides the Law 2.081/86 and Supplementary Law 024/07. Finally, we conducted semi-structured interviews with two teachers coordinator acting from these networks, in schools defined according to previously established criteria and analyzed them based on the content analysis methodology presented by Bardin (2010). The analysis of the data raised allows us to say that the role of the teacher coordinator changes throughout your history, having today attributions focused primarily on improving the performance of schools in external evaluations. It is also possible to affirm that in spite of a formative and articulating conception of the function, the teachers coordinator interviewed have their performance focused on the achievement of guidelines delimited by the Teaching Directories and Education Secretaries, postponing the interests of the teaching teams.

Key words: Teacher coordinator. Evaluations in large scale. Educational policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais características do Bem-Estar Social e do novo gerencialismo.....	39
Quadro 2 – Síntese da experiência profissional das entrevistadas.....	83
Quadro 3 – Categorias de Análise.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP - Avaliação da Aprendizagem em Processo

ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAP – Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

DE - Diretoria de Ensino

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação

ONG - Organização Não Governamental

PC - Professor Coordenador

PCNP - Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PEBI - Professor da Educação Básica (atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental)

PEBII - Professor da Educação Básica (atua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio)

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE/SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 MÉTODOS E INSTRUMENTOS.....	13
2.1 O levantamento bibliográfico.....	19
2.2 O levantamento documental.....	21
2.3 As entrevistas.....	22
3 PRINCÍPIOS GERENCIALISTAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA	27
4 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS QUE DISPÕEM SOBRE O PROFESSOR COORDENADOR.....	42
4.1 O cenário nacional.....	43
4.2 O cenário no estado de São Paulo.....	49
4.3 O cenário no município de Rio Claro – SP.....	59
5 AVALIAÇÃO: (DES)CAMINHOS E (IM)POSSIBILIDADES.....	63
5.1 Diálogos acerca da avaliação de aprendizagem e da avaliação institucional.....	63
5.2 Diálogos acerca da avaliação em larga escala.....	69
6 A VEZ DA ESCOLA.....	77
6.1 As escolas da Rede Estadual Paulista de Educação.....	77
6.1.1 A Escola A.....	77
6.1.2 A Escola B.....	78
6.2 As escolas da Rede Municipal Rio-Clarense de Educação.....	80
6.2.1 A Escola C.....	80
6.2.2 A Escola D.....	82
6.3 À luz das teorias, os diálogos com as Professoras Coordenadoras....	83
6.3.1 A atuação do Professor Coordenador: do trabalho coletivo ao trabalho performativo.....	84
6.3.2 Reflexões acerca das concepções de avaliação presentes na atuação do Professor Coordenador	102
6.3.3 Reflexões acerca da atuação do Professor Coordenador diante das avaliações em larga escala.....	108
7 À GUIA DE CONCLUSÃO.....	133
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICES.....	145

1 INTRODUÇÃO

Meu interesse sobre esta pesquisa se deu a partir de minha formação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Rio Claro, onde tive a oportunidade de participar do Projeto de Extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade” desde maio de 2013, projeto que teve início em março de 2010 até o ano de 2015, sendo coordenado pela Prof^a. Dra. Laura Noemi Chaluh. Este grupo buscava proporcionar aos alunos do curso de Pedagogia um espaço de formação diferenciado, voltado para as trocas de experiências, as vivências na escola, os diálogos, a investigação e a sistematização do trabalho docente.

O Projeto de Extensão articulava-se com outras duas instâncias formativas coordenadas pela Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh, das quais nós alunos da graduação também participávamos, sendo elas: um projeto de pesquisa e intervenção desenvolvido em duas escolas de Ensino Fundamental de Rio Claro e o Curso de Extensão que ocorria mensalmente no Departamento de Educação da UNESP de Rio Claro e do qual participavam professores coordenadores e vice-diretores das escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Prefeitura de Rio Claro e, nós, alunos que participávamos do referido projeto de extensão. Destaco que a nossa participação na escola ou no curso, permitiram que enquanto futuros professores ampliássemos a nossa compreensão do cotidiano escolar.

No ano de 2016, o projeto de extensão foi encerrado e deu lugar ao Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade – GREEFA, no qual foram reunidas as alunas da graduação que fizeram parte do projeto de extensão, ex-alunos do curso de graduação em Pedagogia, bem como alunas do Programa de Pós Graduação do Instituto de Biociências da UNESP Rio Claro, nos níveis de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, o que possibilitou enriquecer ainda mais este espaço de formação.

Neste mesmo ano, a experiência com professores atuantes na rede de ensino de Rio Claro da Educação Infantil e Ensino Fundamental, se fez novamente através de minha participação no Curso de Extensão¹ acima explicitado.

¹ No ano de 2013 fiz parte do Curso de Extensão como bolsista do Projeto de Extensão (PROEX).

A participação neste curso me ofereceu uma grande oportunidade para o enriquecimento de minha formação, visto que nesses encontros tive a possibilidade de enxergar a escola com o olhar desses profissionais. Tratava-se de uma outra perspectiva que se abria à minha frente; outras dificuldades, dúvidas, inseguranças, já que toda a dinâmica da escola - física e social - dependia das ações e das práticas de cada uma daquelas educadoras.

Neste percurso, percebi também a importância da sistematização dos saberes da prática docente e da pesquisa como ferramenta dessa sistematização.

Diante de todo esse contexto, senti-me motivada a desenvolver uma pesquisa de Iniciação Científica que teve como objetivo geral compreender melhor o trabalho do professor coordenador e investigar a importância de sua ação em todas as instâncias da comunidade escolar, visando por meio dos resultados obtidos, contribuir para uma maior sistematização e análise das produções científicas que dizem respeito às atribuições do professor coordenador dentro do contexto escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A pesquisa contou com financiamento da agência FAPESP (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo).

Já durante as primeiras leituras e análises realizadas, deparei-me com trabalhos que abordavam o cenário de atuação do professor coordenador, permeado por discrepâncias e contradições, sob a égide das políticas educacionais e programas governamentais voltados para o cumprimento das metas estabelecidas pelos organismos mundiais com base no modelo político Neoliberal, consolidado no Brasil a partir da década de 1990.

Dentro desta conjuntura, o professor coordenador surge como um parceiro da Secretaria Estadual de Educação, uma vez que sua função é determinada pela ação pontual dentro da escola, de maneira rápida e sem custos, já que o mesmo se encontra inserido nesse contexto.

Assim, surgiu o interesse em ampliar meu arcabouço teórico-prático a fim de melhor compreender as influências políticas e os resultados manifestos na atuação dos profissionais da educação na escola, que me levou a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – GREPPE – Rio

Claro, coordenado pelas Profas. Dras. Raquel Fontes Borghi e Regiane Helena Bertagna, a partir de maio de 2016.

Levando em consideração as conjunturas observadas em minha Iniciação Científica e diante das experiências compartilhadas por minhas colegas educadoras - em sua maioria professoras coordenadoras de escolas da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal Rio-Clarense de Educação de Rio Claro - durante minha participação no Curso de Extensão, pude perceber a importância da atuação do professor coordenador na instância escolar, bem como seu papel de articulador e facilitador dos processos formativos, assim como das práticas didáticas e pedagógicas.

A partir da análise dos artigos científicos encontrados para o desenvolvimento de minha pesquisa de Iniciação Científica, também pude constatar que até o ano de 2015, havia pouca produção científica com enfoque na atuação desse profissional, o professor coordenador, de forma articulada às políticas de avaliação.

Iniciamos, então, no ano de 2017, a realização desta pesquisa de Mestrado tendo como norteadores os seguintes questionamentos: quais os efeitos das avaliações em larga escala implementadas a partir da década de 1990 sobre a atuação do professor coordenador nas escolas das redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação? Quais semelhanças e diferenças da atuação do professor coordenador evidenciadas entre as redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação, diante dos efeitos das avaliações em larga escala?

Para tanto, estabelecemos como objetivo geral deste trabalho compreender a atuação do professor coordenador na escola, diante da implementação e focalização das avaliações em larga escala no Brasil a partir da década de 1990. Como objetivos específicos definimos:

- Mapear as produções científicas (dissertações e teses) que tratam do professor coordenador explicitando se estão vinculados às redes Estadual ou Municipal de Educação.
- Analisar os documentos que instituem a função de professor coordenador nas redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação, evidenciando as atribuições que correspondem à função que

estão contidas nestes documentos e que guardam relação com as avaliações em larga escala.

- Identificar os efeitos da implementação das avaliações em larga escala na atuação do professor coordenador, evidenciando as semelhanças e diferenças das redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação, através de entrevistas com professores coordenadores no exercício da função.

Partimos do pressuposto que as avaliações em larga escala se intensificaram nas políticas educacionais passando a nortear o trabalho cotidiano na escola, a partir da década de 1990, com a reforma do Estado ocorrida durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

A partir deste marco, a busca por resultados e pela qualidade da educação culminou em políticas de controle e regulação, características de um estado neoliberal. Os testes padronizados e a implantação do currículo unificado no estado de São Paulo, por exemplo, foram resultantes das políticas educacionais implementadas neste período e seguem até hoje delimitando o trabalho de gestores, professores e alunos nas escolas pertencentes à rede Estadual Paulista (POLATO; BERTAGNA, 2013, p.13).

Quando os resultados das avaliações externas (Prova Brasil e Saresp) são baixos e os índices de desempenho (IDEB e IDESP) não atingem os patamares “projetados/exigidos”, professores e gestores são responsabilizados por esta situação. No caso nacional, a responsabilização da escola fica evidente quando esta não recebe um acréscimo de 50% no valor do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE – ao não atingir as metas do IDEB para ela proposta (BRASIL, 2009). No caso do estado de São Paulo, professores e gestores escolares recebem um bônus em dinheiro quando as escolas atingem as metas estipuladas no IDESP (POLATO; BERTAGNA, 2013, p.14).

No entanto, ainda que as avaliações mensurem a proficiência dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática, os resultados não são capazes de qualificar ou desqualificar uma escola ou os profissionais que nela atuam (FREITAS et al. apud POLATO; BERTAGNA, 2013, p.15).

É dentro desse contexto que o professor coordenador surge como um articulador entre a secretaria de educação e os professores, levando-os ao cumprimento das metas.

Com base nos apontamentos realizados através dos diálogos com os teóricos e diante das entrevistas, buscamos compreender a atuação do professor coordenador nas escolas públicas das redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação, diante da implementação e focalização das avaliações em larga escala no Brasil a partir da década de 1990 além de evidenciar as semelhanças e diferenças entre estas duas redes.

A pesquisa de natureza qualitativa teve como instrumentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico e o levantamento documental (ANDRÉ; LÜDKE, 1986) e as pesquisas semiestruturadas com duas Professoras Coordenadoras da rede Estadual Paulista de Educação e duas Professoras Coordenadoras da Rede Municipal Rio-Clarense de Educação, escolhidas conforme os critérios delimitados e expressos no capítulo 2. A metodologia de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2010) ofereceu os aportes necessários para nossas discussões.

Em seguida, especificaremos as temáticas abordadas em cada um dos capítulos:

No capítulo 2, abordamos as metodologias utilizadas para o desenvolvimento de nossa pesquisa, bem como a trajetória para a realização de cada uma delas.

No capítulo 3, destacamos as facetas da privatização endógena e da privatização exógena da escola pública, retomamos conceitos como gerencialismo e performatividade a partir dos diálogos com os diferentes teóricos e fazemos uma explanação acerca das características e implicações das mudanças do perfil do Estado de Bem-Estar Social para o Estado Gerencial que culminaram nas avaliações em larga escala.

No capítulo 4, apresentamos a análise realizada sobre os documentos que dispõem sobre a função de professor coordenador no Brasil, no estado de São Paulo e no município de Rio Claro, evidenciando características presentes nessa documentação que modificam a identidade do professor coordenador de

maneira que ele passe a atuar como um dos “pilares estruturais” da atual política educacional do estado. (SÃO PAULO, 2007, s.p.).

No capítulo 5, evidenciamos as vozes dos professores coordenadores a partir da análise das entrevistas realizadas, com base nas seguintes categorias de análise: a atuação do Professor Coordenador: do trabalho coletivo ao trabalho performativo, reflexões acerca das concepções de avaliação presentes na atuação do Professor Coordenador e reflexões acerca da atuação do Professor Coordenador diante das avaliações em larga escala.

No capítulo 6 apresentamos algumas conclusões a que chegamos a partir desta pesquisa.

2 MÉTODOS E INSTRUMENTOS

Esta pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida ao longo dos anos de 2017 e 2018, a fim de constituir a presente Dissertação de Mestrado, considerando como instrumentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico, o levantamento documental e as entrevistas semiestruturadas.

Para a realização das análises optamos pelo método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) por acreditarmos que as técnicas de análise desta metodologia contemplam de maneira ampla os dados obtidos por nossa pesquisa e nos permitem sistematizar as informações e inferir sobre elas, a fim de compreendermos a atuação do professor coordenador na escola, diante da implementação e focalização das avaliações em larga escala no Brasil a partir da década de 1990, buscando evidenciar as semelhanças e diferenças das redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação.

Severino (2000) afirma que a pesquisa qualitativa exige do pesquisador uma certa audácia, de maneira que ele arrisque-se e confie em seu instinto investigativo para que consiga avançar sobre suas ideias. Ou seja, a pesquisa

[...] em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação passa a fazer parte de sua vida; a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. Não, obviamente, num nível puramente sentimental, mas no nível da avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador, em vista de sua relação com o universo que o envolve (SEVERINO, 2000, p. 145).

Acreditamos, portanto, que a determinação do tema a ser pesquisado deve considerar a problemática enfrentada dentro das vivências do pesquisador, justificando assim, a necessidade da investigação e da descoberta científica.

Segundo Severino (2000, p. 36), “o homem é um ser culturalmente situado” e o saber somente se constitui a partir de suas reflexões acerca de informações adquiridas ao longo de suas experiências de aprendizado. Após a análise criteriosa de documentações pré-existentes, o pesquisador pode se dedicar a construir novas proposições que busquem contribuir para os mais distintos contextos sociais.

Em diálogos com Gil (2009), concordamos com sua afirmação acerca da pesquisa qualitativa e trazemos uma das reflexões sobre as quais nos ancoramos em nossa pesquisa:

[...] requer-se a reflexão crítica acerca dos assuntos estudados de maneira que seja possível identificar controvérsias entre os diferentes autores, identificar abordagens teóricas relevantes para o estudo de fenômeno e, se possível, optar por uma abordagem teórica capaz de fundamentar o trabalho. (GIL, 2009, pg. 63).

Para nós, a fim de transpor as barreiras impostas pelas pesquisas de cunho apenas reprodutivo ou mercadológico, cabe ao pesquisador ir ao encontro de métodos e técnicas que lhe possibilitem conhecer acerca do seu objeto de estudo, mas acima de tudo, ampliar o campo que se propôs a investigar, contribuindo de maneira significativa para a ciência e para a sociedade.

A partir destas premissas, a pesquisa bibliográfica nos apoiou à medida que permitiu “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2009, p. 45).

O levantamento de produções acadêmicas realizado a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com o intuito de mapear os dados relacionados ao trabalho do professor coordenador no contexto das redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação a partir políticas de avaliação implementadas no Brasil após a década de 1990, possibilitou uma cobertura de dados que se encontravam mais dispersos e o diálogo com outros pesquisadores que abordam a função de Professor Coordenador em suas pesquisas, nos mais diferentes âmbitos.

Através deste levantamento, nos deparamos com algumas produções que permitiram, ainda, uma melhor interpretação dos documentos – leis, resoluções e disposições – que nos propusemos a analisar, uma vez que muitas são as alterações ao longo dos anos, inclusive de denominação da função, o que dificulta o processo de localização das informações, bem como o claro entendimento de cada um desses dispositivos.

Sendo assim, a pesquisa documental ocorreu por meio de levantamento e análise dos documentos que instituem a função de Professor Coordenador no

Estado de São Paulo e no município de Rio Claro - SP, permitindo uma maior compreensão das atribuições do Professor Coordenador na escola, bem como os aspectos que permeiam o exercício de sua função, conforme apontam esses documentos.

O levantamento documental trata-se de uma técnica de análise de dados qualitativos, que pode ser utilizada para complementar outros tipos de técnicas ou abordar o tema desvelando diferentes aspectos (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 38).

André e Lüdke (1986) afirmam que o levantamento documental busca nos documentos informações que se relacionem com a hipótese da pesquisa, e que trata-se de uma fonte estável e rica, que pode ser utilizada em diferentes momentos históricos, aumentando ainda mais o grau de confiabilidade aos estudos e seus resultados.

As autoras argumentam que os documentos servem para fundamentar as hipóteses do pesquisador, uma vez que são a fonte das informações sobre um determinado contexto e, além do baixo custo ao seu acesso, o pesquisador ainda tem a vantagem de que os documentos não sofrem alterações em função de sua interação, ademais, raramente seu uso se torna impraticável.

André e Lüdke (1986) salientam que por se tratar de uma técnica exploratória, é aconselhável utilizá-la de maneira a complementar outras técnicas, em função dos problemas que pode apresentar, como a não representatividade da totalidade dos fenômenos estudados, a falta de objetividade e validade das informações e a arbitrariedade de sua escolha.

Para Evangelista (2012),

Se a posição do sujeito é fundamental no processo de pesquisa – tanto na coleta e seleção, quanto na análise do material coligido –, a da fonte também o é. Exterior ao sujeito, porta a objetividade que sua condição de evidência histórica lhe atribui. É produzida no tempo e suas possibilidades interpretativas são alteradas no tempo. Desse modo, constitui-se como evidência histórica e social única “num conjunto de evidências e só nesse conjunto encontra sentido” (THOMPSON, 1981, p. 59 apud EVANGELISTA, 2012, p. 58).

A autora explica que o documento não é determinante da realidade, por isso, sua interpretação é dependente do leitor. Ao interrogarmos o documento,

desconstruímos sua coerência interna, e separamos o que é essencial do que é secundário. Permitimos que expresse as determinações históricas que estão nas entrelinhas, e, por esse motivo, é importante que ao realizar um levantamento documental se estabeleçam local e período da pesquisa. (EVANGELISTA, 2012, p.59).

No caso de nossa pesquisa, o levantamento documental utilizado em conjunto com os demais instrumentos de coleta e métodos de análise de dados permitiu a triangulação dos dados obtidos, aumentando a confiabilidade das informações que serão apresentadas nesta Dissertação.

Com efeito, a escolha pela entrevista semiestruturada como um de nossos instrumentos de coleta de dados se deu a partir de uma busca pelo elo necessário para o entrelaçamento entre o que dispõem os documentos, os discursos declarados através das políticas educacionais e as práticas efetivadas pelos Professores Coordenadores nas escolas.

Dialogamos novamente com André e Lüdke (1986) para justificar que a entrevista trata-se de um dos instrumentos de coleta de dados mais utilizados em pesquisas das ciências humanas e sociais, justamente pela interação que provoca entre o entrevistador e o entrevistado, resultando em

[...] uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 33).

A escolha pelo formato de entrevista semiestruturada se deu por concordarmos com as autoras, que afirmam que este é o tipo mais adequado para as pesquisas em educação, por oferecer um esquema básico, mas que pode ser modificado, desenrolando-se conforme as adaptações necessárias pelo pesquisador.

André e Lüdke (1986) afirmam que

Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções,

esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 34).

Apesar de ser considerada pelas autoras como uma das técnicas de coleta de dados mais dispendiosas, em função do tempo e da qualificação exigidos do pesquisador, vimos nesta a oportunidade de trazer à tona as experiências vividas pelos profissionais da escola, confrontando através de suas falas o que apontam os documentos.

Munidos das informações obtidas, o trabalho de análise de conteúdo (BARDIN, 2010) nos possibilita ir além da superficialidade e inferir sobre as minúcias que surgem a cada fala dos entrevistados.

Para Bardin (2010), o analista é como um arqueólogo, trabalha com vestígios, analisa as mensagens e após seu tratamento infere conhecimentos sobre seu emissor e sobre seu meio de produção.

Ainda segundo esta autora, as entrevistas devem ser integralmente transcritas, incluindo as hesitações, silêncios, risos do entrevistado, além de estímulos do entrevistador.

Por esse motivo justificamos a escolha de quatro entrevistados, representando cada um deles um tipo de escola conforme os critérios que serão especificados a seguir, a fim de que possamos transcrever pessoalmente cada uma das entrevistas e analisar com afinco cada uma das expressões (verbais ou não verbais) trazidas por esses participantes.

Ainda em função destes critérios, consideramos validadas as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade apresentadas por Bardin (2010).

Definimos desta forma, o *corpus* de nossa pesquisa, ou seja, “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.” (BARDIN, 2010, p. 122).

Em seguida, Bardin (2010) argui que

Em primeiro lugar, é preciso “ler”. Mas não basta ler e compreender “normalmente”. É possível usar perguntas como auxílio: “O que está esta pessoa a dizer realmente? Como é

isso dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que não diz ela? Que diz sem o dizer? Como é que as palavras, as frases e as sequencias se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista?, etc.". (BARDIN, 2010, p. 94).

Transcorridas as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação acontecem à medida que o pesquisador se lança ao desafio de produzir novos dados, a fim de transcender o que está posto.

A inferência é “a razão de ser” da análise de conteúdo (FRANCO, 2007, p.29).

Corroborando com Bardin (2010), Franco (2007) afirma que encontrar “vestígios” durante todo o processo de pesquisa leva o investigador a inferir sobre a mensagem (emissor, processo da transmissão da mensagem, detector, processo de decodificação da mensagem), e tendo que esses vestígios resultam de um determinado contexto, a inferência deve extrapolar o conteúdo explícito da mensagem, ou seja, deve considerar também aquilo que não foi dito.

Muito além da descrição, a inferência promove a relação entre dados obtidos sobre um mesmo conteúdo, ou seja, implica comparações de dados. Por esse motivo exige do pesquisador um arcabouço teórico muito maior. (FRANCO, 2007, p. 30-31).

Já a interpretação, trata das significâncias contidas nas características descritas dos dados obtidos, ou seja, quanto maior o repertório teórico do pesquisador, melhor será a interpretação da análise de conteúdo.

A interpretação a partir dos dados obtidos e das inferências realizadas pode levar a uma nova análise ou à utilização dos resultados com fins teóricos ou pragmáticos, além disso, deve permitir uma correspondência entre as estruturas semânticas e as estruturas psicológicas, sociológicas, políticas ou históricas (BARDIN, 2010, p. 128).

Com a finalidade de cumprirmos todas essas premissas, estabelecemos algumas categorias de análise em nosso trabalho, as quais serão apresentadas posteriormente, no capítulo que trata das entrevistas.

2.1 O levantamento bibliográfico

Um dos primeiros passos para a realização desta pesquisa foi um levantamento bibliográfico que se deu ao longo do ano de 2017 e que foi inclusive apresentado como trabalho final da disciplina de Seminários de Pesquisa em Educação, com o propósito de constituir a base desta dissertação.

Este levantamento também deu origem ao mapeamento que apresentaremos nos apêndices, com as produções científicas (dissertações e teses) que tratam do Professor Coordenador explicitando se estão vinculados às redes Estadual ou Municipal de Educação.

Os critérios para seleção dos trabalhos que serão contemplados em nossa pesquisa foram estabelecidos conforme demonstraremos a seguir.

Utilizamos primeiramente as três palavras-chave do anteprojeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, a fim de verificarmos a existência de trabalhos relacionados com a temática, sendo elas: **professor coordenador, avaliação em larga escala, políticas educacionais**. A busca se deu por meio da PALAVRA-CHAVE NO TÍTULO, de forma aberta, ou seja, sem filtros e sem um período delimitado.

Escolhemos em função de sua importância e abrangência, o Banco de Teses e Dissertações da Capes, disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> onde indicamos no campo de busca da página inicial primeiramente a palavra chave “professor coordenador”, entre aspas. Apareceram 146 resultados, sendo 111 dissertações de mestrado acadêmico e 19 teses, 15 dissertações de mestrado profissional e 01 trabalho profissionalizante.

As publicações foram selecionadas inicialmente a partir da PALAVRA-CHAVE NO TÍTULO e após esta etapa, a partir da leitura dos resumos.

Dos 146 trabalhos resultantes desta primeira busca, 56 trabalhos foram selecionados para a leitura dos resumos, a fim de especificarmos aqueles que poderiam ser utilizados em nossa pesquisa. Nos outros 90 trabalhos, foi possível identificar através da leitura do título que não apresentavam relação com a temática deste trabalho, por isso, não serão utilizados.

Dos 56 trabalhos selecionados para leitura dos resumos, apenas 24 estavam disponíveis na íntegra na Plataforma Sucupira e um deles, apesar de constar como disponível nesta Plataforma, não permitia o acesso devido a um erro no sistema.

Após a leitura dos resumos desses 24 trabalhos, foram selecionados 14 para a leitura na íntegra, por guardarem relação com a temática de nossa pesquisa.

Objetivando acessar os 32 trabalhos restantes, realizamos uma pesquisa no Google na tentativa de localizar os arquivos com os textos completos. Alguns deles não foram localizados a partir desta busca, por isso, fez-se necessário acessar individualmente as bibliotecas das instituições responsáveis pelas publicações, por exemplo, Unisantos, PUC, UNOESTE, Unimep, Uninove, entre outras. Foi necessário realizar um cadastro no site Domínio Público, já que algumas publicações só poderiam ser acessadas através deste site.

Três trabalhos, no entanto, não estão disponíveis em nenhuma base de dados e houve necessidade de um contato direto com as instituições de ensino via e-mail, no entanto, nenhuma delas disponibilizou o material solicitado.

Após leitura dos resumos dos 29 trabalhos localizados, selecionamos 21 para a leitura na íntegra, por tratarem de temáticas que guardam relação com nossa pesquisa.

Na sequência deste levantamento inicial realizado com termos específicos, contemplando apenas uma das palavras-chave em cada busca e conforme orientação dada no treinamento oferecido pela Biblioteca da Unesp de Rio Claro, refizemos as buscas através de combinações das palavras-chave da pesquisa a fim de utilizarmos os CONCEITOS DO TEMA a ser pesquisado.

A partir da busca com a combinação “professor coordenador” AND “avaliação em larga escala”, com ambas as expressões entre aspas, foram encontrados apenas 3 trabalhos, sendo que os três estavam presentes na busca anterior.

Utilizando a combinação “professor coordenador” AND “avaliação em larga escala” AND “políticas educacionais”, com todas as expressões entre aspas, nenhum trabalho foi localizado na base.

Alterando a palavra chave para “coordenador pedagógico”, entre aspas, foram localizadas 393 publicações, sendo 45 teses, 283 dissertações de mestrado acadêmico, 52 dissertações de mestrado profissional e 08 trabalhos profissionalizantes. As 05 restantes não foram especificadas pelo sistema.

Passando pelo mesmo processo anterior, após a leitura dos resumos, foram selecionados 09 trabalhos que serão lidos na íntegra, por guardarem relação com a temática da pesquisa em questão.

A partir da busca com a combinação “coordenador pedagógico” AND “avaliação em larga escala”, com ambas as expressões entre aspas, foi encontrado 01 trabalho, sendo que o mesmo também aparece nas buscas anteriores.

A partir da busca com a combinação “coordenador pedagógico” AND “avaliação em larga escala” AND “políticas educacionais” nenhum trabalho foi encontrado.

A realização deste levantamento bibliográfico durante o ano de 2017, com o apoio da equipe de documentação técnica da Biblioteca da Unesp Rio Claro e da docente responsável pela disciplina de Seminários de Pesquisa em Educação, foi de suma importância para a constituição desta dissertação, uma vez que nos possibilitou uma ampla cobertura de pesquisas realizadas acerca da gestão escolar, em especial da atuação do Professor Coordenador, foco de nosso estudo. Também nos permitiu a organização e tabulação dos dados obtidos, de maneira a nos auxiliar nas leituras e nas análises que serão apresentadas.

O levantamento bibliográfico realizado encontra-se no apêndice F deste trabalho.

2.2 O levantamento documental

A análise dos documentos que instituem a função de professor coordenador e dispõem sobre as diretrizes que norteiam os processos de escolha e as atribuições desse profissional foi de suma importância para estabelecermos uma retomada histórica da função e para compreendermos de que forma as transformações ocorridas na legislação ao longo dos anos corroboraram para que o PC se tornasse “um dos pilares estruturais” das

políticas educacionais implementadas no Brasil a partir dos anos de 1990. (SÃO PAULO, 2007, s.p.).

Para isso, inicialmente analisamos a LDB 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a LDB 5.692 de 11 de agosto de 1971 e a LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996 na busca por esboçarmos um histórico nacional da função de Professor Coordenador.

Posteriormente, foram analisadas as Resoluções SE 28/96, SE 76/97, SE 35/00 e SE 88/07 que dispõem sobre a função de Professor Coordenador na Rede Estadual Paulista, uma vez que a LDB 9.394/96 dispõe que cada estado e município são responsáveis por articular propostas locais para o trabalho pedagógico e, portanto, cada localidade estabelece critérios específicos para o processo de escolha e atuação dos profissionais da educação (BRASIL, 1996, p. 11-12).

Finalmente, analisamos a Lei 2.081, datada de 31 de outubro de 1986, que trata do Estatuto do Magistério Público no município de Rio Claro – SP e a Lei Complementar 024 de 15 de outubro de 2007 que revoga esta anterior.

Em suma, inferindo sobre as alterações legais e o percurso histórico dentro do qual foi se tecendo o perfil profissional do professor coordenador, podemos afirmar que apesar do surgimento da função ter sido a partir de lutas da classe docente pela democratização do ensino e melhores condições de trabalho, ao longo da história, contraditoriamente, constituiu-se como uma das mais estratégicas funções entre os profissionais da escola, justamente pela proximidade com as equipes de trabalho pedagógico e pela força das relações geradas entre a categoria.

2.3 As entrevistas

Conforme demonstrado anteriormente, nossa pesquisa apresenta natureza qualitativa e para a realização das análises das entrevistas com os Professores Coordenadores, optamos pelo método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) por acreditarmos que as técnicas de análise desta metodologia contemplam de maneira ampla os dados obtidos através das falas de nossos personagens principais.

Compreendemos que a realização de entrevistas semiestruturadas com Professores Coordenadores das redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clareense de Educação foi de extrema relevância para nossas reflexões, à medida que nos possibilitou trazer à tona a voz desses profissionais, suas angústias e inquietações, suas estratégias pessoais para o desempenho da função e suas opiniões acerca das avaliações em larga escala implementadas no Brasil a partir da década de 1990.

Para que pudéssemos delimitar o número de participantes das entrevistas, utilizamos como principal critério de escolha os índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) levantados a partir da realização da Prova Brasil no ano de 2015, com resultados divulgados no ano de 2016, tanto para as escolas da Rede Estadual Paulista de Educação como para as escolas da Rede Municipal Rio-Clareense de Educação. A amostragem foi definida com o objetivo de trazer à tona as semelhanças e as diferenças na atuação dos Professores Coordenadores diante das avaliações em larga escala.

Definimos que o convite para a participação nas entrevistas se estenderia para os Professores Coordenadores de **uma** escola com IDEB superior à meta estabelecida e **uma** escola com IDEB inferior à meta estabelecida para a Rede Estadual Paulista de Educação no ano de 2015 e também para os Professores Coordenadores de **uma** escola com IDEB superior à meta estabelecida e **uma** escola com IDEB inferior à meta estabelecida para a Rede Municipal Rio-Clareense de Educação no ano de 2015, totalizando assim **quatro** participantes.

Outro critério que estabelecemos para a escolha dos Professores Coordenadores participantes das entrevistas foi ser um professor vinculado à rede e estar atuando junto à escola selecionada de acordo com o critério anterior, até pelo menos o fim do ano de 2016, ano em que os índices foram divulgados.

Estabelecidos os critérios de escolha das escolas, iniciamos uma busca através do Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP a fim de acessar os dados do IDEB das escolas da Rede Municipal Rio-Clareense de Educação, assim como dos boletins digitais do

IDESP, disponíveis no Portal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Após a liberação pelo Comitê de ética em Pesquisas com Seres Humanos e de posse dos dados, definimos as escolas potenciais da Rede Municipal Rio-Clarense de Educação para a realização das entrevistas com os PCs e entramos em contato com a Coordenadora de Área Pedagógica (CAP) da Secretaria Municipal de Educação (SME) responsável pelas Escolas de Ensino Fundamental I, delimitadas como público alvo de nossa pesquisa por participarem das avaliações que compõem os índices do IDEB. A Coordenadora Pedagógica nos orientou a encaminhar um ofício ao Secretário de Municipal Educação, juntamente com cópia do Projeto de Pesquisa e do aceite do Comitê de Ética em Pesquisa, comprovando a liberação para o início das entrevistas.

O trâmite ocorreu de forma rápida e fomos atendidos pelo Secretário Municipal de Educação em torno de 10 dias. A partir da liberação da Secretaria Municipal de Educação, fizemos contato telefônico com os Diretores das duas escolas escolhidas e enviamos uma carta convite formalizando o pedido. Todos esses documentos serão apresentados nos apêndices de nossa pesquisa.

Apenas um dos diretores contatados não permitiu nossa entrada, alegando que o PC responsável pelo período determinado em nossa pesquisa não estaria mais atuando na escola e por esse motivo, a PC atual não poderia responder às nossas questões com a confiabilidade necessária para o rigor da pesquisa. Por esse motivo, fizemos a substituição imediata da escola, mais uma vez respeitando os critérios estabelecidos para nossa pesquisa.

Após substituição por uma outra escola que se enquadrava dentro dos critérios de escolha, obtivemos sucesso no contato estabelecido com a direção e também tivemos uma boa receptividade por parte das PCs, que se mostraram satisfeitas em poder falar sobre o seu trabalho.

Em seguida, definimos as escolas da Rede Estadual Paulista de Educação e iniciamos os contatos, primeiramente com as Supervisoras das Diretorias de Ensino, responsáveis pelos municípios aos quais as duas escolas estavam subordinadas e, posteriormente, conforme orientação da própria supervisão, com os Diretores das escolas, responsáveis locais pela liberação de nossa entrada para contato com as PCs.

Assim como na Rede Municipal, as PCs nos receberam prontamente e se mostraram dispostas a colaborar com o que fosse necessário.

Antes de iniciarmos as entrevistas formais, com a liberação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da Unesp de Rio Claro, realizamos um pré-teste (BARDIN, 2010) com uma Professora Coordenadora da Rede Estadual Paulista de Educação, a fim de verificarmos o alcance das perguntas em relação à obtenção das respostas que atenderiam aos objetivos de nossa pesquisa.

O pré-teste foi realizado na escola e com horário definido pela PC, de acordo com sua agenda e planejamento do dia. Vale ressaltar que desde os primeiros contatos procuramos esclarecer todas as dúvidas e inquietações acerca das perguntas e do andamento da pesquisa aos participantes, a fim de assegurar-lhes sobre o total anonimato e sigilo em relação às suas falas. Também procuramos realizar as entrevistas em locais reservados, que não oferecessem possibilidade de interrupções ou constrangimentos, com isso, pudemos observar ao longo das entrevistas que as quatro PCs sentiram-se confortáveis e à vontade para falar a respeito dos temas abordados.

Uma vez realizado o pré-teste, pudemos inferir sobre as questões e realizar os ajustes necessários, partindo então, para a elaboração do roteiro final de entrevistas, o qual apresentaremos no apêndice E deste trabalho.

Três entrevistas foram realizadas nas escolas, durante os horários de trabalho das Professoras Coordenadoras, contudo, sem grandes interrupções já que elas se dispuseram a avisar aos demais profissionais que precisavam dedicar sua atenção à pesquisadora. Uma das entrevistas foi realizada na residência da Professora Coordenadora, que se encontrava em período de gozo de sua licença prêmio, mas se dispôs prontamente a nos atender assim que realizamos os primeiros contatos.

As entrevistas tiveram entre 1h30 e 2h30 de duração e foram gravadas em áudio, um pouco acima do tempo previsto, em função da abertura que o roteiro semiestruturado nos permitiu. Além disso, foi possível perceber que as profissionais entrevistadas se sentiram à vontade para falar e argumentar acerca dos temas tratados, já que fazem parte do escopo de suas atividades que muitas vezes são realizadas de maneira solitária e indiscriminada.

Após a transcrição dos áudios, demos início a uma análise temática a fim de definirmos as categorias de análise (BARDIN, 2010). Nossa intencionalidade era fazer com que as discussões pudessem ir percorrendo as falas das quatro entrevistadas demonstrando assim, as semelhanças e as diferenças entre os trabalhos realizados por cada uma delas, dentro das realidades em que atuam.

Com o intuito de garantirmos o anonimato dos PCs entrevistados, bem como o sigilo em relação às escolas pesquisadas faremos uso das letras A para nos referir à escola da rede Estadual Paulista de Educação com IDEB superior à meta estabelecida, B para nos referir à escola da rede Estadual Paulista com meta inferior à meta estabelecida, C para nos referir à escola da rede Municipal Rio-Clareense de Educação com IDEB superior à meta estabelecida e D para nos referir à escola da rede Municipal Rio-Clareense com meta inferior à meta estabelecida, conforme orientação do Comitê de Ética da Unesp de Rio Claro. Por esse mesmo motivo, quando os nomes verídicos forem citados pelos entrevistados, faremos a substituição por suas respectivas letras.

Sabemos da importância dos dados em relação à localização, infraestrutura, atendimentos, equipes de trabalho administrativo e pedagógico e apesar destes terem sido levantados, optamos por não divulgar todas as informações, a fim de não comprometer nenhum dos participantes da pesquisa.

A maioria destas informações foi obtida através das entrevistas com os PCs, por meio de questões abertas, onde cada um dos entrevistados teve a liberdade para mostrar o seu olhar sobre a sua própria realidade e suas condições de trabalho, denotando o início de um diálogo crítico em relação à sua escola de atuação.

Salientamos mais uma vez que esses diálogos foram fundamentais para a nossa pesquisa e nos forneceram dados indispensáveis para pensarmos acerca de nossas proposições e compreendermos de fato a atuação do professor coordenador no contexto escolar.

3 PRINCÍPIOS GERENCIALISTAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Através dos discursos neoliberais sobre as reformas que se fazem necessárias na educação, percebemos que em todo o mundo novos sistemas educacionais estão sendo implementados nas escolas públicas levantando as bandeiras da qualidade, da competência e da eficácia. Entretanto, buscaremos mostrar neste capítulo que esta trata-se de uma lógica cada vez mais mercantilista que se apresenta declaradamente como “modernização”. (LEEUWEN, 2008 apud BALL; YOUDELL, p.2).

Os estudos de Ball e Youdell (2008) se embasam nos casos da Nova Zelândia, do Chile e dos Estados Unidos e demonstram as minúcias do processo de entrada do setor privado nos serviços públicos.

Algumas vezes a privatização aparece de maneira clara nas políticas que propõem soluções para os problemas da escola pública, por meio da entrada do setor privado em sua administração. Em outras, ela se dá de maneira encoberta, mas trazendo também como consequência direta a entrada efetiva do setor privado na educação.

Acerca disso, Ball e Youdell (2008) nos falam da privatização *na* escola pública, ou privatização endógena, aquela que promove a modificação das ideias, trazendo para a escola os métodos e práticas do setor privado, a fim de que esta se torne “tão eficiente como uma empresa”; e da privatização *da* escola pública, ou privatização exógena, ou seja, aquela em que o setor privado se torna o gestor e o provedor da educação.

Esas formas diversas de privatización modifican la manera en que se organiza, se gestiona y se imparte la educación, la manera en que se deciden y enseñan los planes de estudio, la manera en que se evalúan los resultados de los alumnos y, por último, la manera en se juzga a los estudiantes, profesores, centros docentes y comunidades locales. (BALL; YOUDELL, 2008, p. 8).

Essas mudanças de concepção impactam diretamente na forma como os professores são formados, em seu acesso aos cargos, nas suas atividades diárias em sala de aula, assim como na maneira em que se percebem como

profissionais, ou seja, na constituição de sua identidade (BALL; YOUDELL, 2008, p.8).

Nesse sentido, a formação continuada em serviço não poderia ser diferente.

Em nossas análises sobre os documentos que tratam da atuação do Professor Coordenador, vimos nitidamente essas mudanças de concepções permeadas pelas mudanças políticas pelas quais este profissional foi passando ao longo dos anos e pudemos evidenciar que dentro da atual lógica de mercado o Professor Coordenador passa a ser o corresponsável pela eficiência ou pela ineficiência de sua equipe.

A privatização representa ainda a forma como a sociedade percebe a escola. Representa a mudança de ideais que se inspiram em quais as habilidades são necessárias para que os alunos sejam inseridos no mercado de trabalho e não mais nos conhecimentos necessários para se formarem enquanto seres humanos críticos e reflexivos, participantes e ativos nesta sociedade.

Las presiones provocadas por la competencia (privatización endógena) también pueden tener repercusiones en las formas de pedagogía aplicadas en las aulas con un énfasis creciente en “enseñar para aprobar los exámenes” a través de la memorización y la repetición. Las actividades en clase de los alumnos se limitan y disminuyen, y el docente depende cada vez más de materiales prefabricados y “a prueba” de toda intervención personal del docente, de programas estatales preparados de antemano y de planes de estudios que controlan el ritmo de aprendizaje y requieren métodos directivos de enseñanza. Así, son precisamente los docentes con menos experiencia los que tienen más probabilidades de adoptar esos sistemas preceptivos de trabajo y, por tanto, los alumnos de centros de enseñanza “de bajos ingresos” son los que tienen más probabilidades de afrontar esos regímenes de enseñanza en las aulas. (BALL; YOUDELL, 2008, p. 10).

No bojo das reformas privatistas encontram-se muitas vezes projetos experimentais financiados pelo Banco Mundial e outras agências internacionais, que encontram nos países em desenvolvimento clima e ambientes favoráveis para sua entrada e propagação (BALL; YOUDELL, 2008, p.11).

La privatización es una herramienta política, que no sólo supone una renuncia por parte del Estado a su capacidad para ocuparse de los problemas sociales y responder a necesidades sociales, sino que forma parte de un conjunto de innovaciones, de cambios organizacionales y nuevas relaciones y asociaciones sociales, que en conjunto desempeñan un importante cometido en la reconfiguración del propio Estado. En este contexto, la reconfiguración de la educación otorga legitimidad al concepto de la educación como objeto de lucro, disponible mediante contrato y como una transacción de venta. (BALL; YOUDELL, 2008, p. 11).

Segundo Ball e Youdell (2008) as próprias políticas educacionais são privatizadas, a partir da participação cada vez mais efetiva de ONGs e do setor privado na elaboração e efetivação dessas políticas.

Ball (2014, p. 34) argui que “[...] novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade”.

Para o autor, essas redes constituem mudanças no funcionamento do Estado, onde “novas fontes de autoridades” compostas por membros do próprio Estado, da economia e da sociedade civil, organizam-se de maneira interdependente, criando relações complexas que constituem, individualmente ou em grupos, políticas alternativas para gerir o “fracasso do Estado” (BALL, 2014, p. 34).

Desta forma, o desmantelamento da escola pública se dá à medida que a sociedade passa a acreditar nas denúncias sucessivas relativas ao descaso do poder público em relação aos serviços prestados pelas instituições de ensino, de forma que isso demonstra a incapacidade do governo de coordenar tais serviços e justifica a entrada do setor privado já conhecido por sua dita competência gestora no que tange aos bens de consumo.

Entretanto, nos fica os seguintes questionamentos: a educação pode ser equiparada a um bem de consumo? Qual concepção de qualidade está por trás dos discursos privatistas? Podemos classificar de maneira generalizada a qualidade do ensino em diferentes níveis e estabelecer valores a eles de maneira que aqueles que podem pagar preços mais altos terão acesso aos melhores serviços e aqueles que podem pagar pouco terão acesso aos serviços de menor qualidade? Pensando na educação como direito, é possível precificá-la e vendê-la de acordo com a lógica de “quem dá mais”?

Para Ball e Youdell (2008),

La privatización en la educación pública y la privatización de la educación pública pueden tener un efecto muy importante en la igualdad del acceso educativo, en la formación y en los resultados. Sin duda alguna, pueden modificar el significado de la “igualdad” en el ámbito de la educación, con las consecuencias nefastas que ello puede entrañar en cuanto a la justicia social. Cuando los procesos de privatización se asocian a la competencia entre proveedores y a sistemas de gestión de los resultados, pueden dar lugar a una valoración diferencial de los estudiantes y a distorsiones en las pautas de acceso. Muy pocas veces la igualdad es un valor positivo en los sistemas proclives al mercado y, además, una consecuencia de la privatización es que la educación provoque casi inevitablemente el aumento de las diferenciaciones entre los centros de enseñanza y de la estratificación de los mismos, de modo que el logro de una escolarización común sea algo casi imposible. (BALL; YOUDELL, 2008, p. 18).

Esta nova gestão pública (PAULA, 2005; BALL; YOUDELL, 2008; GARCIA; ADRIÃO; BORGHI, 2009;) que começa a se aprofundar no Brasil a partir dos anos 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello (1989-1992) mas, se configurou de fato no governo de Fernando Henrique Cardoso a partir da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) comandado pelo economista Luiz Carlos Bresser – Pereira, que propõe a “[...] reforma orgânica do aparelho de estado sob a perspectiva assumida da administração gerencial” culminando na perda de espaço da democratização e do interesse público em troca de incentivos para a eficiência técnica. (GARCIA; ADRIÃO; BORGHI, 2009).

Apesar da inadequação das técnicas e práticas do setor privado no setor público, justamente em função da incompatibilidade entre as lógicas gerencialistas e as de interesse público, a reforma propõe uma “[...] simbiose entre a esfera pública e a privada” através das parcerias público-privadas, que dão origem aos “quase-mercados”. (GARCIA; ADRIÃO; BORGHI, 2009, p. 15).

Os quase-mercados têm como característica o aumento da importância da figura do gestor e do conceito de nova gestão pública. Com eles ganham força os conceitos de controle de resultados, responsabilização, recursos humanos, planejamento estratégico, entre outros, que passam a fazer parte do dia a dia das escolas públicas. (GARCIA; ADRIÃO; BORGHI, 2009, p. 18-19).

São esses novos gestores propostos pela reforma que se tornam os responsáveis pelos resultados da instituição, assim como por administrar recursos e pessoas. Esta mudança de concepções altera drasticamente a atuação do profissional da escola pública.

La idea de nueva gestión pública ha sido también el medio principal a través del cual se reestructuran la organización y la cultura de los servicios públicos con el fin de introducir y afianzar los mecanismos del mercado y las formas de privatización. De ese modo, la nueva noción afecta a la manera y al ámbito de adopción de las decisiones de política social y, sistemáticamente, margina y resta todo poder de decisión a los profesionales de la educación. Por otro lado, también les somete cada vez más frecuentemente a nuevas formas de control a través de métodos de gestión de los resultados y promueve entre ellos una nueva perspectiva propia mediante nuevas formas de compromisos y de prioridades, proceso que podría denominarse de “reculturización”. (BALL; YOUDELL, 2008, p. 27).

Mais do que proporcionar a mudança técnica da escola pública, a reforma modifica os profissionais e suas relações, à medida que modifica toda a subjetividade que compõe a ação docente. A reforma política insere nesta ação “novos valores, novas identidades e novas formas de interação”. (BALL, 2005b, p. 546).

A partir deste marco, a busca por resultados e pela qualidade da educação culminou em políticas de controle e regulação, características de um Estado gerencial. Os testes padronizados e a implantação do currículo unificado no estado de São Paulo, por exemplo, foram resultantes das políticas educacionais implementadas neste período e seguem até hoje delimitando o trabalho de gestores, professores e alunos nas escolas pertencentes à rede Estadual Paulista (POLATO; BERTAGNA, 2013, p.13).

Segundo Fernandes (2004),

A grande reforma da escola pública paulista, a “Escola de Cara Nova”, teve o início de sua implementação em 1995 e impôs aos professores mudanças como a progressão continuada, a avaliação externa, a reorganização escolar da rede física, as salas ambientes, a implantação de projetos, a flexibilização do ensino médio e outras medidas que foram incorporadas à rotina escolar, procurando com o seu discurso, convencer pais e professores que as escolas deveriam ser organizadas por

faixas etárias, deveriam funcionar em salas-ambiente, que os professores deveriam ser “professores reflexivos” e construtores do projeto pedagógico da escola. (FERNANDES, 2004, p.32).

Segundo a autora, a reforma se apropriou de uma série de bandeiras defendidas pelo movimento progressista nos anos 80, entre elas, a proposição legal da função de Professor Coordenador, ampliando a função que antes atendia apenas às escolas do Ciclo Básico para quase todas as escolas da rede pública de educação. (FERNANDES, 2004, p. 33).

É dentro desse contexto “em que se defendia a autonomia da escola, a importância do desenvolvimento profissional dos professores, o professor-reflexivo e a escola como locus da formação” que o Professor Coordenador surge como um articulador entre a Secretaria de Educação e os professores, atuando junto aos seus pares para o cumprimento das metas estabelecidas. (FERNANDES, 2004, p. 33).

Ball e Youdell (2008) afirmam que esse novo gestor não precisa necessariamente de uma formação ou experiência no campo da educação, mas sim, que esteja centrado nos resultados de sua unidade educacional, assim como das outras unidades de sua rede.

A responsabilização e os mecanismos de gestão de resultados, incluindo neste caso os bônus pagos aos professores e equipes gestoras nas escolas estaduais paulistas, por exemplo, são características desse processo de entrada do setor privado na administração pública. (BALL; YOUDELL, 2008, p. 28).

Nossa crítica se dá à medida que esses mecanismos promovem mudanças significativas em relação à orientação do trabalho pedagógico, o qual passa a ser pautado nos resultados e no cumprimento das metas estabelecidas. (BALL; YOUDELL, 2008, p. 28).

Para Ball e Youdell (2008), as principais mudanças que ocorrem nos sistemas de ensino geridos pela lógica de mercado dizem respeito à hierarquização por resultados:

En lo que respecta a los centros de enseñanza, podrían citarse los ejemplos siguientes: gobiernos que fijan parámetros de referencia y objetivos a cumplir para las escuelas y los sistemas de enseñanza; publicación de resultados escolares en

forma de “tablas de clasificación”; y vinculación de la financiación escolar a obligaciones de cumplimiento de resultados (como la legislación estadounidense denominada *No Child Left Behind* [en español, “Ausencia de niños rezagados”], en virtud de la cual se exige a los centros de enseñanza que sus alumnos obtengan mejores calificaciones en los exámenes de Lectura y Matemáticas, de lo contrario, pueden perder la financiación federal para la educación). (BALL; YOUDELL, 2008, p. 28).

Para os professores as consequências são o atrelamento dos salários aos resultados, condições e contratos de trabalho definidos pelos gestores e caracteristicamente muito mais flexíveis e com menores salários, fim da relação entre titulação e vagas, além da redução de docentes com titulações justamente a fim de baratear a mão de obra e por último, adoção dos sistemas de avaliação em larga escala e responsabilização do pessoal docente, através dos resultados dessas avaliações. (BALL; YOUDELL, 2008, p. 28).

Os efeitos da “mercantilização” da educação e dos profissionais docentes são sentidos à medida que as relações sociais são substituídas pela valorização do mercado. Os valores e as relações são transformadas em coisas e tudo passa a ser quantificado, conforme objetivos a serem atingidos ou esperados. (BALL, 2005a, p. 8).

Nesta lógica, a educação passa a ser administrada como um serviço e não mais como um direito (SANFELICE, 2005) e a escolha individual dos pais passa a ser defendida através da ótica da livre concorrência. A liberdade desta escolha é o “slogan” que encanta e garante, para os que dela fizerem uso, o pote de ouro ao fim do arco-íris.

Ser pai e mãe neste contexto é uma missão arriscada, já que as incertezas acerca de um futuro mais promissor são grandes. A competitividade e a imprevisibilidade geram riscos que oportunizam espaços para que o mercado da educação se desenvolva ainda mais, uma vez que os investimentos desses pais para garantir o êxito de seus filhos crescem a cada dia. (BALL, 2005a, p. 11-12).

Esse processo culmina na mercantilização do aluno, que passa a ser classificado conforme seu desempenho, disputado ou rejeitado pelas escolas conforme seu “valor”:

As exigências da concorrência, a 'informação' disponibilizada pelas Tabelas de Avaliação – 'Ranking' das Escolas -, as pressões por parte do Estado no sentido da melhoria do desempenho, do cumprimento dos objetivos e do financiamento *per capita*, numa época de contenção de custos, conjugam-se no sentido de criar 'economias [locais] do valor do aluno'. Com efeito, as escolas entram em competição para recrutar os alunos mais aptos a contribuir para o 'aperfeiçoamento' e para o 'desempenho', mais fáceis e mais baratos de ensinar e mais capazes de contribuir para atrair outros como eles. (BALL, 2005a, p. 14-15).

O valor do aluno, segundo Ball (2005a), transforma a criança em objeto, de maior ou de menor custo, o que determinará seu ingresso ou sua recusa através dos processos de seleção. Diante dessa conjuntura, eticamente nada impede que a classe social determine se uma criança tem maior ou menor valor para uma escola, pois, quando se trata de sobrevivência no mercado “[...] os escrúpulos relativos à dedicação e à igualdade de valor tornam-se rapidamente dispensáveis.” (BALL, 2005a, p. 16).

A performatividade presente na lógica de mercado amplia a necessidade de criação de políticas de controle e regulação do trabalho docente, culminando nos modelos atuais normativos e prescritivos, portanto, “[...] a educação para a competitividade econômica, pode transformar o que era um processo social de ensino, aprendizagem e investigação numa série de produtos padronizados e mensuráveis.” (BALL, 2005a, p. 19).

O que define a performatividade, segundo Ball (2005a) é o desempenho e a eficiência, ou seja, a capacidade operacional de cada indivíduo:

A performatividade [...] associa a instrumentalidade a tudo o que fazemos. E, neste processo, o que fazemos é não raras vezes esvaziado de todo o conteúdo substantivo. Escolhemos e avaliamos as nossas acções cada vez mais em termos de eficácia e de aparência. As convicções e os valores já não são importantes – é o resultado que conta. As convicções e os valores fazem parte de um discurso do serviço público obsoleto e cada vez mais deslocado. (BALL, 2005a, p. 21).

A performatividade altera então, o cerne das funções presentes na escola, uma vez que é legitimada pelas políticas públicas e educacionais, direcionando as atribuições e descrevendo os profissionais que atuarão na escola pública.

Diante da reforma, o professor precisa optar entre ter “boas práticas” ou ter uma “boa performance”. Aqueles que se arriscam a refutar a cultura normativa e optam pela autenticidade, passam a ser considerados “dinossauros morais – irrelevantes e inconvenientes”, já que “a autenticidade e a performatividade entram constantemente em conflito”. (BALL, 2005a, p. 22).

A reforma educativa ‘convoca’ um novo tipo de professor e novos tipos de saberes – um professor capaz de maximizar o desempenho, capaz de pôr de lado princípios irrelevantes ou compromissos sociais obsoletos, que encare a excelência e o aperfeiçoamento como força motriz do seu trabalho. A noção de ‘fazer um bom trabalho’ nesta perspectiva é reduzida a uma ‘ténue’ versão de profissionalismo assente na responsabilidade pelos resultados mensuráveis. (BALL, 2005a, p. 22).

Como evidencia a análise da documentação que apresentamos, com o Professor Coordenador não poderia ser diferente. No Estado de São Paulo, por exemplo, ele é o protagonista da reforma. Enquanto líder, a ele cabe o convencimento das equipes de trabalho pedagógico através da mediação das relações com vistas para os resultados da escola (SÃO PAULO, 2007, s.p.).

Para Ball (2005a), uma vez que as relações são substituídas por medidas de desempenho, a privatização da educação se torna mais fácil. Não se fazem mais necessários professores especialistas ou titulados, pois, o profissional genérico se aperfeiçoa em termos de qualidade e eficiência, independente de sua formação.

Em tudo isto, a própria atividade profissional passa a ser uma mercadoria. O valor substitui os valores. A reflexão moral é desnecessária, obstrutiva mesmo. O importante é a flexibilidade, em termos de competências, interesse, dedicação e moral. O novo profissional do saber não deve ser incomodado pelos escrúpulos. Predominam agora o cálculo frio e os valores exteriores. Este é o arquétipo do profissional ‘pós-moderno’ – definido pela superficialidade, flexibilidade, transparência e representado no seio do espetáculo, do desempenho. (BALL, 2005a, p. 23).

Emerge neste cenário o que Ball (2005b) denomina “pós-profissionalismo” docente, uma mudança de identidade que acomete o professor, uma vez que suas ações passam a ser definidas por determinantes externos à sua vontade e suas crenças, sempre em busca de melhores

resultados que são representados por meio de “espetáculos, em performances”. (BALL, 2005b, p. 558).

Professores e demais profissionais da escola se veem diante de uma “esquizofrenia de valores” e já não sabem se devem se comprometer com o aluno e com a sua aprendizagem, arriscando-se a serem vistos como rebeldes, ou destoantes daquilo que o sistema impõe, ou se devem apenas se render às pressões e se adaptar, voltando seu foco para a produtividade e para a excelência de seu trabalho, não importando a que custo. (BALL, 2005b, p.551).

O profissional autêntico, aquele que se compromete com a moralidade, com a consciência política e com as emoções, aquele que se abre ao diálogo e às reflexões é substituído pelo profissional competitivo:

“A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. [...] Durante o treinamento, o professor é “re-construído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão.” (BALL, 2005b, p. 548)

Em geral, a performatividade na educação é expressa pela luta constante por destaque, por visibilidade. Prevalece nesta perspectiva a individualidade em busca da eficiência, do máximo desempenho, da excelência. (BALL, 2005b, p. 547-548).

Como algo culturalmente construído, o gerencialismo transforma o íntimo dos profissionais da educação, pois, “busca incutir a performatividade na alma do trabalhador”, que passa a se sentir responsável não apenas pelos seus próprios resultados, mas pelo de seus pares, assim como de sua instituição. (BALL, 2005b, p. 545).

Nesta etapa do gerencialismo, o controle não precisa mais necessariamente ocorrer de maneira externa, já que a ideia de *ranking* já está impregnada nas escolas e em seus profissionais. Os bônus por desempenho podem até mesmo ser retirados, pois, como afirma Freitas (2018), trata-se de uma questão de fé alcançar bons resultados (informação verbal)².

² Informação fornecida por Luiz Carlos de Freitas, durante a palestra “Nova direita”: sua política educacional e o papel da pesquisa na resistência, na FE/Unicamp, Campinas, 2018.

As relações se modificam ao passo que professores de uma mesma instituição passam a competir entre si e a julgar o trabalho daqueles que não se esforçam o suficiente – de acordo com a lógica de mercado - para garantir uma boa imagem para a organização, em termos de resultados mensuráveis:

As atividades da nova intelectualidade técnica, do gerenciamento, direcionam a performatividade para as práticas rotineiras dos professores e para as relações sociais entre professores, tornando o gerenciamento onipresente, invisível, inevitável – parte de algo que está inserido em tudo o que fazemos. (BALL, 2005b, p. 554).

Cada vez mais as relações humanas e sociais são abandonadas em detrimento da lógica produtivista. A incerteza e a insegurança geram a cada dia mais doenças relativas a um ambiente instável e competitivo, já que “no âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver”. (BALL, 2005b, p. 549).

A crise do Estado difundida pelo pensamento neoliberal através de críticas ao sistema burocrático e supervalorização da eficiência do sistema privado abre espaço para os movimentos de reforma onde a nova administração pública passa a operar através do movimento gerencialista. (PAULA, 2005, p. 27).

Diante disso, o Estado, que deveria garantir a efetivação dos direitos fundamentais como a educação, passa a operar como fiscalizador, observando à distância, enquanto os grandes investidores se apropriam desse grande negócio. Paralelamente, o Estado influencia e é influenciado pelo mercado, uma vez que precisa necessariamente investir em seu capital humano para garantir a competitividade econômica exigida pela modernidade (BALL, 2004, p. 1109).

A performatividade permite ao Estado “governar sem governo”, através da inserção do “habitus” da produtividade no setor público. (BALL, 2004, p. 1116).

A livre concorrência permite a entrada de diferentes atores como prestadores de serviços, envolvendo a esfera pública e a privada. Através de parcerias com esses prestadores de serviços, o Estado transfere sua

responsabilidade de agir como provedor de direitos e passa a ser o gestor da mudança. Ao mesmo tempo em que financia serviços prestados por empresas privadas, recebe financiamento de investidores nos setores públicos (BALL, 2004, p. 1108-1110).

O Estado gerencial (NEWMAN; CLARKE, 2012) caracteriza-se pela transição do discurso do “Bem-Estar Social” para o “novo gerencialismo”, que implica basicamente na mudança de uma perspectiva centrada no aluno para uma perspectiva centrada na instituição, sugerindo que a busca pelos interesses do mercado levarão à realização dos interesses individuais do aluno. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 198).

Ball e Mainardes (2011) afirmam que

Dentre os discursos mais populares relacionados à educação no Estado de Bem-Estar Social, desde fins dos anos 1960, estão aqueles que giram em torno de compromissos ideológicos com igualdade de oportunidades, valorização de todas as crianças por igual, relações de igualdade e apoio, acolhimento, concepção centrada na criança, escola não seletiva, assimilacionismo, multiculturalismo, antirracismo, respeito à diversidade sexual, práticas não sexistas, desenvolvimento de cidadãos críticos, participação democrática e transformação social. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 198).

Em contrapartida, no novo gerencialismo, o gerente da escola pública recebe os objetivos que são estipulados fora da escola e os implementa sem questionar. São de sua responsabilidade o cumprimento das metas e o aumento dos padrões de desempenho, os quais são mensurados pela “[...] avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos – e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência.” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 199).

Ball e Mainardes (2011) demonstram de maneira clara e objetiva no quadro a seguir como o Estado atua diante das principais características do Bem-Estar Social e do novo gerencialismo:

Quadro 1 – Principais características do Bem-Estar Social e do novo gerencialismo

Bem-Estar Social	Novo Gerencialismo
Sistema de valores voltado ao serviço público	Sistema de valores orientado ao cliente
Decisões guiadas pelo comprometimento com “padrões profissionais” e valores, tais como: igualdade, assistência, justiça social	Decisões instrumentalistas guiadas pela eficiência, custo-eficácia, busca por competitividade
Ênfase nas relações coletivas com os funcionários – por meio dos sindicatos	Ênfase nas relações individuais mediante marginalização dos sindicatos e de novas técnicas gerenciais, tais como gerência da qualidade total (GQT) e gerência de recursos humanos (GRH)
Consultiva	Autoritária
Racionalidade substantiva	Racionalidade técnica
Cooperação	Competição
Gerentes socializados dentro da área e valores específicos do setor de Bem-Estar Social: educação, saúde, assistência social.	Gerentes socializados genericamente, dentro da área dos valores da “gerência”.

Fonte: BALL; MAINARDES, 2011, p. 200.

A partir do novo gerencialismo ideias como o empreendedorismo e a busca por excelência passam a ser difundidas como oportunidades de ascensão individual e progresso da economia nacional.

Apesar das promessas de liberdade e prosperidade sempre presentes no discurso neoliberal, segundo Paula (2005) a nova administração pública tem limitações muito plausíveis e denota que está em crise, já que desconsidera a “[...] elaboração de ideias e práticas administrativas específicas para o setor

público, a inter-relação entre administração e política e a democratização do Estado.” (PAULA, 2005, p. 81-82).

Esta mesma autora afirma que a adoção da nova administração pública não reduz de fato os gastos públicos, uma vez que sua implementação se dá mediante uma reestruturação do aparelho de Estado, incluindo nessa reestruturação os novos gestores e onerando os cofres públicos. (PAULA, 2005, p. 82).

Em sua análise sobre os autores que tratam da administração pública, Paula (2005) sintetiza que a complexidade da administração pública se dá diante de sua natureza multifuncional que envolve interesses sociopolíticos e estruturais, como “o atendimento dos interesses públicos e o provimento de bens e serviços”. (PAULA, 2005, p. 84).

As análises demonstram que o gerencialismo não gera uma interação entre os sistemas administrativos e de *management*, pois os “modismos” tendem a pactuar com uma visão esquemática do mundo e ignorar a complexidade da gestão, em especial os aspectos sociopolíticos. Assim, a transferência do conhecimento gerado no setor privado para o setor público se torna questionável. Primeiramente, porque as críticas revelam que os “modismos” não são necessariamente eficientes do ponto de vista administrativo, e segundo, porque foram criados para atender às imposições da flexibilização pós-fordista e não às necessidades de integração entre a administração e a política, que é inerente à gestão pública. Ou seja, ainda está em pauta a criação de formas de estruturação e gerenciamento organizacional adequadas à dinâmica política e sintonizadas com o interesse público. (PAULA, 2005, p. 93).

O Estado gerencial (NEWMAN; CLARKE, 2012) trata-se de “[...] um corpo político e administrativo permeado por movimentos simultâneos de descentralização e recentralização e também por relações competitivas, tanto horizontais como verticais, nas quais o poder é flexibilizado e se encontra disperso.” (PAULA, 2005, p. 98).

A atuação do Estado gerencial é direta, controlando ao mesmo tempo em que delega funções a outros personagens representantes dos setores público e privado. As decisões mais estratégicas, no entanto, são tomadas por esses representantes que desconsideram o papel da população e dos líderes

políticos, o que traz como consequência a despolitização, a erosão da inserção social e por fim, da democratização (PAULA, 2005, p. 98).

Sendo assim, apesar dos discursos voltados para a valorização das práticas administrativas, o Estado gerencial não consegue superar a complexidade da administração pública, justamente por se distanciar das demandas e da participação sociais.

Paula (2005, p. 179-180) demonstra em suas análises que a “nova administração pública” é um desafio para governantes e pesquisadores e, apesar de ter sido abarcada pelo movimento gerencialista, e segundo sua visão, trata-se de um projeto em construção que busca equilibrar questões sociopolíticas e questões técnicas presentes na lógica da administração pública.

Para isso,

Ela deve ser essencialmente não prescritiva e se orientar para o curso de ações e necessidades dos cidadãos em um dado momento, evitando os enfoques normativos e subordinando a teoria das organizações à teoria do desenvolvimento humano. Em outras palavras, a nova administração pública está sempre em processo de reinvenção e enquanto houver vitalidade democrática permanecerá como um projeto inacabado. (PAULA, 2005, p. 180).

Com base nesses apontamentos, apresentamos a seguir as análises dos documentos que norteiam a atuação dos Professores Coordenadores, a fim de elucidarmos de que forma a implementação e focalização das avaliações em larga escala no Brasil a partir da década de 1990 guardam relação com o exercício do trabalho desenvolvido pelo Professor Coordenador.

4 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS QUE DISPÕEM SOBRE O PROFESSOR COORDENADOR

A análise dos documentos e leis que tratam do Professor Coordenador evidencia que a função de Coordenação Pedagógica, apesar de existir desde as primeiras tentativas de organização do ensino no Brasil, ainda no período jesuítico, só ganhou destaque recentemente na história da educação em nosso país, o que justifica tantas incompreensões e a ausência de identidade que permeiam a atuação desse profissional na escola ainda nos dias de hoje.

Por esse motivo, fez-se necessário um levantamento minucioso a fim de contemplarmos nesta pesquisa os principais documentos da rede Estadual Paulista de Educação e da rede Municipal Rio-Clarense de Educação que estabelecem a criação e delimitam o espaço de atuação do Professor Coordenador na escola, a fim de alcançarmos os objetivos deste trabalho.

Para isso, analisamos a LDB 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a LDB 5.692 de 11 de agosto de 1971, para chegarmos à LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996 na busca por esboçarmos um histórico nacional da função de Professor Coordenador.

Posteriormente foram analisadas as resoluções e leis complementares que tratam do processo de escolha do Professor Coordenador no Estado de São Paulo e no município de Rio Claro, objetos de nosso estudo, uma vez que a LDB dispõe que cada estado e município é responsável por articular propostas locais para o trabalho pedagógico e, portanto, cada localidade estabelece critérios específicos para o processo de escolha e atuação dos profissionais da educação (BRASIL, 1996, p. 11-12).

Verificamos que todos os documentos contemplados apontam uma série de alterações das disposições ao longo dos anos, em um processo de transformação que influenciou no cerne da função e do cargo³, sobre as quais discorreremos a seguir.

³ Segundo o Estatuto do Magistério Municipal de Rio Claro, cargo é a unidade laborativa instituída por lei, que implica no desempenho, pelo seu titular, de uma função pública sócio-organizacional, objetivando proporcionar produtos e serviços próprios do Município e pertinente

4.1 O cenário nacional

Com base no levantamento que realizamos ao longo desta pesquisa, percebemos que a função do Professor Coordenador é cercada de dúvidas e incertezas em relação ao surgimento, espaço de atuação e objetivos desse profissional e para que pudéssemos compreender melhor a história da função no Brasil houve a necessidade de uma busca mais minuciosa e uma leitura aprofundada das leis que regem a educação no país.

A começar pelas divergências que surgem em relação à nomenclatura utilizada pela união, pelos estados e municípios. Em alguns casos encontramos a denominação de Professor Coordenador, como é o caso do município de Rio Claro ou do Estado de São Paulo, objetos de nossa pesquisa, porém, também nos deparamos com as expressões: Coordenador Pedagógico, Professor Coordenador Pedagógico, Orientador Pedagógico, entre outras.

Durante as leituras também percebemos que a maioria dos trabalhos que tratam do Professor Coordenador se tornam equivocados por considerar como similares o cargo da Coordenação Pedagógica e a função de Coordenador Pedagógico ou Professor Coordenador, já que os documentos que tratam desses profissionais claramente diferenciam os processos de ingresso e manutenção de suas atividades, mesmo que as propostas de trabalho sejam parecidas.

Ao analisarmos os documentos neste capítulo procuraremos elucidar cada uma das características eminentes ao cargo e à função, assim como nossa interpretação sobre os objetivos declarados de cada uma delas.

Oliveira (2009) afirma que as primeiras indicações que aparecem a respeito do Coordenador Pedagógico datam do período jesuítico, porém, somente a partir da década de 1960, período de grande impacto na educação brasileira em função da ditadura militar, temos a criação da legislação que estabelecerá as diretrizes da educação nacional.

às atribuições que lhe sejam outorgadas, cujo provimento se dá exclusivamente por aprovação em concurso público de provas e títulos; Função de Confiança de Suporte Pedagógico é a unidade laborativa instituída por lei, destinada ao preenchimento por titular de cargo do Quadro do Magistério através de designação; (RIO CLARO, 2007, p. 6).

Iniciamos nossa análise pela LDB 9.394/96, atualizada pela última vez em março de 2017, por se tratar da lei à qual as resoluções do Estado de São Paulo e leis complementares do município de Rio Claro se referem quando buscam salientar que existe um esforço no âmbito nacional para que o trabalho pedagógico seja realizado de maneira a garantir igualdade na educação para todos. Entretanto, as menções desta lei ao cargo de Coordenação Pedagógica são bastante superficiais tratando de maneira generalista todas as funções relacionadas à administração escolar e focalizando apenas na formação e nos pré-requisitos necessários para que o docente possa assumir tais funções, portanto, não esclarecendo quais os objetivos, espaço de atuação e atribuições dos profissionais da administração escolar.

Destacamos o Título VI da LDB 9.394/96 que discorre sobre os profissionais da educação, nos artigos 64 e 67, os quais ilustram nossa observação:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 43).

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da

docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996, p. 44).⁴

Vimos desta forma, a necessidade de percorrer o histórico da LDB em busca das alterações ocorridas ao longo dos anos e nos deparamos com a primeira menção que temos tratando dos profissionais que atuam na gestão da escola, na LDB 4.024 datada de 20 de dezembro de 1961, quando ela se refere aos cargos de Orientador de Educação e de Supervisor de Ensino, em seu título VII, capítulo IV intitulado “Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio”, artigos 52 a 61 e em seguida, pelo título VIII intitulado “Da Orientação Educativa e da Inspeção”, artigos 62 a 65.

O título VIII da Lei 4.024/61, dispõe:

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário.

Alguns pontos de convergência entre o cargo de Orientador de Educação com a função de Professor Coordenador podem ser observados.

Em sua próxima versão, a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, a LDB se volta para o ensino de primeiro e segundo graus, e no seu capítulo V discorre

⁴ O artigo 201 da Constituição Federal de 1988, citado neste parágrafo da LDB, em seu parágrafo 8, trata do direito à redução de cinco anos para aposentadoria de docentes que comprovem exclusividade de atuação nas funções do magistério na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio:

§ 8º Os requisitos a que se refere o inciso I do parágrafo anterior serão reduzidos em cinco anos, para o professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio. (BRASIL, 1988, s.p.).

sobre os professores e especialistas desta etapa, estabelecendo em seus artigos 33 e 34 a formação mínima e a forma de ingresso:

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Art. 34. A admissão de professôres e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei. (BRASIL, 1971, s.p.).

A partir da década de 1960, podemos observar através dos textos da LDB a inserção de um profissional na escola cujo trabalho se aproxima da atual coordenação pedagógica, porém, ao analisarmos as resoluções do Estado de São Paulo vimos que esse profissional atuava em diversas escolas diferentes, em uma função mais voltada para a supervisão escolar.

O professor que era designado para esta função era chamado de Orientador de Educação. Ao longo dos anos o perfil desse profissional se modifica e ele passa a atuar em uma única escola, com o objetivo de orientar os professores e auxiliá-los tecnicamente, de maneira a aperfeiçoar os métodos de ensino (OLIVEIRA, 2009, p. 24). Somente neste momento, talvez possamos estabelecer uma primeira relação com a atual função de Professor Coordenador.

Entretanto, o Orientador de Educação atuava prioritariamente junto aos alunos e junto à comunidade, através de ações pontuais e individualizadas. Seu trabalho era voltado ao atendimento das famílias e ao suporte psicológico e social necessários para que o aluno pudesse se adaptar às regras e ter um bom desempenho escolar. (OLIVEIRA, 2009, p.28)

Para a autora, destaca-se neste mesmo período o papel de Supervisor Escolar, o qual deveria atuar em uma posição mais voltada ao controle e fiscalização do trabalho docente, visando a eficiência técnica dos processos pedagógicos. (OLIVEIRA, 2009, p. 30).

Ainda no título VIII, capítulo V da LDB 5.692/71, a Lei determina que cada sistema de ensino (os quais explicitaremos a seguir) crie de maneira autônoma e complementar à lei principal, um estatuto do magistério que possa contemplar as características da região em que se insere.

Art. 36. Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estructure a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema. (BRASIL, 1971, s.p.).

Ao longo dos anos isso se mantém, como mostra a LDB 9.394/96, onde cada estado e município é incumbido de elaborar propostas norteadoras do trabalho pedagógico, conforme descrito a seguir:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;

VII – assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI – assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL, 1994, p.13-14, grifo nosso).

Desta forma, a LBD 9.394/96 prevê que cada estado e município constitua de maneira autônoma o seu sistema de ensino e atenda às características e especificidades de cada comunidade a ser atendida:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, p. 15).

Em seguida, explicita como se dá a composição de cada sistema de ensino:

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I – as instituições de ensino mantidas pela União;

II – as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I – as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II – as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III – as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV – os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

- I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
- II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III – os órgãos municipais de educação. (BRASIL, 1994, p. 16).

Neste percurso entre as alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passamos a compreender de que forma se inter-relacionam os sistemas de ensino, assim como, de que forma se estruturam os documentos que os regem, e ainda, como se estabelecem os cargos e funções do magistério público, sejam no âmbito nacional, estadual ou municipal.

Essa compreensão se fez necessária para que pudéssemos compor historicamente a função de Professor Coordenador, já que desde a sua criação até os dias atuais, trata-se de um profissional que reflete em suas ações o cenário político em que está inserido.

4.2 O cenário no estado de São Paulo

Assim como ocorre no âmbito nacional, no estado de São Paulo, a coordenação pedagógica também passa por diversas transformações históricas acompanhando as evoluções que ocorreram diante das LDB 4.024 de 1961, LDB 5.692 de 1971 e, por fim, com a atual LDB 9.394 de 1996.

Primeiramente, faz-se necessário compreender que

É necessário um esclarecimento sobre a coordenação pedagógica, uma vez que o Estado de São Paulo priorizou, no início da década de 70, a separação legal e técnica entre supervisão escolar, coordenação pedagógica e professor coordenador pedagógico, diferentemente de outros Estados brasileiros. O trabalho do supervisor é centrado em unidades de trabalho (Diretorias de Ensino) e no acompanhamento de um número variado de escolas, enquanto a coordenação pedagógica é um cargo previsto legalmente, mas praticamente extinto desde o final da década de 70. Já a função de professor coordenador pedagógico (PCP) é ocupada por professores eleitos entre os seus pares que realizam nas escolas o trabalho de coordenação e acompanhamento das ações pedagógicas. (FERNANDES, 2009, p. 3).

Analisando os documentos que tratam da função, pudemos observar que algumas destas alterações denotam o percurso que a função de Professor

Coordenador seguiu ao longo dos anos, até se transformar em um dos “pilares estruturais” da atual política educacional do estado. (SÃO PAULO, 2007, s.p.).

Contudo, foi somente a partir da LDB 9.394/96 que pudemos observar uma mudança das concepções que estrategicamente começam a ser implementadas na educação, no que tange à orientação do trabalho pedagógico, influenciando diretamente no processo de escolha e na atuação do Professor Coordenador.

Fernandes (2009) afirma que

A partir de 2006, a função passou a ser denominada apenas Professor Coordenador (PC). Com a Resolução nº 66/2006, foram alteradas também a forma de escolha dos candidatos e as atribuições destinadas ao cargo. (FERNANDES, 2009, p. 3)

Iniciando uma análise mais detalhada pela Resolução SE 28 datada de 04 de abril de 1996, mesmo ano da LDB, vimos que a mesma faz referência à função de Professor Coordenador⁵ – terminologia adotada pelo Estado de São Paulo – no entanto, este documento sofreu uma série de alterações, culminando na atual Resolução SE 75 de 2014, a qual encontra-se em vigor até hoje.

A Resolução SE 28/96 trata da importância do Professor Coordenador como um articulador junto à equipe escolar e afirma que sua atuação deverá ocorrer em torno da construção do Projeto Pedagógico de maneira a favorecer o trabalho coletivo para a constituição do mesmo. A Resolução SE 76 de 13 de junho de 1997, com algumas alterações, substituiu a anterior.

Nesta resolução, os critérios para designação do professor para a função de coordenação pedagógica são apresentados, assim como o processo para escolha, sendo que para a participação no processo um dos pré-requisitos é a apresentação de uma proposta de trabalho, não esclarecendo, entretanto, quais serão as principais atribuições do Professor Coordenador:

⁵ A denominação de Professor Coordenador pode variar de acordo com o Estado ou Município, como: professor coordenador, coordenador pedagógico, professor pedagogo, pedagogo, auxiliar pedagógico. Optamos por respeitar os termos conforme os documentos os trazem.

4 – Da Proposta de Trabalho:

A Proposta de Trabalho deverá:

a – conter: **diagnóstico dos pontos críticos do processo ensino de aprendizagem; sugestões de atividades coletivas para sua superação e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico; e, propostas de acompanhamento e avaliação do projeto pedagógica da escola;**

b – **ser apresentada pelo candidato ao corpo docente das unidades escolares indicadas pela Delegacia de Ensino.**

c – **o corpo docente das escolas indicará a Proposta que melhor atenda suas expectativas e a encaminhará para ratificação do Conselho de Escola.** (SÃO PAULO, 1997, s.p., grifo nosso).

Tais critérios evidenciam que, neste momento, a educação ainda representava uma resposta das lutas da classe docente ocorridas nos anos anteriores por melhores condições de trabalho e valorização dos profissionais. O trabalho coletivo e o envolvimento dos docentes nos processos decisórios são contemplados por esta legislação, legitimando as ações que ocorriam dentro da escola.

Para Fernandes (2009),

[...] a função nasceu junto com a inovação educacional, com a perspectiva democrática de trabalho e com a possibilidade de concretização de uma escola com projetos diferenciados e inovadores. A atuação do coordenador pedagógico no interior dessas escolas foi fruto de uma concepção progressista de educação em que uma nova forma de gestão escolar e do processo ensino-aprendizagem foi colocada em prática. O papel dos coordenadores nessas escolas não tinha relação com a centralização burocrática e com a hierarquização do poder defendida pelo tecnicismo (muito em voga naquele contexto histórico), pois a coordenação era eminentemente uma função de articulação pedagógica. (FERNANDES, 2009, p. 4-5).

Na Resolução 35 de 07 de abril de 2000 são apresentadas algumas alterações, sendo que a principal delas é a inclusão dos objetivos que se esperam do docente que assuma a função de Professor Coordenador. O artigo 2º as especifica, conforme demonstramos:

Artigo 2º - Ao docente designado para o exercício das funções de Professor Coordenador caberá:

I - assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade, incluindo as de todas as telessalas e as classes vinculadas;

II - auxiliar a direção da escola na coordenação dos diferentes projetos, inclusive os de reforço da aprendizagem;

III - assessorar a direção da escola na relação escola/comunidade;

IV - subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes;

V - potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das HTPCs;

VI - executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico da escola. (SÃO PAULO, 2000, s.p., grifo nosso).

As atribuições do Professor Coordenador nesta resolução explicitam o posicionamento da Secretaria da Educação diante das políticas educacionais que começam a ser implementadas no país, visando a gestão participativa e democrática. O Professor Coordenador será responsável por articular a aproximação entre a escola e a família.

Para Fernandes (2009), a influência das reformas que ocorrem no Brasil a partir dos anos de 1990 começa a se mostrar através da escolha do Professor Coordenador:

No impacto dessas reformas educacionais de cunho neoliberal, promovidas, em grande parte, com o financiamento de agências internacionais (Banco Mundial, BIRD), a educação pública paulista vivenciou, no final dos anos 90, a imposição de reformas que alteraram profundamente o cotidiano de suas escolas. A “Escola de Cara Nova”, nome dado ao pacote inicial de reformas, promoveu alterações sem precedentes na rede pública de ensino, impondo aos professores mudanças, como a progressão continuada, a reorganização escolar, as salas-ambiente, a implantação de projetos, a flexibilização do ensino médio e outras. Entre as medidas que chegaram às unidades escolares, estava a implantação da função de professor coordenador pedagógico em todas as escolas públicas com mais de dez classes em funcionamento. (FERNANDES, 2009, p. 3).

A partir da Resolução SE 88 de 19 de dezembro de 2007, percebemos que a inserção de um modelo gerencialista de controle e regulação das práticas pedagógicas e do trabalho docente, modelo este, característico das políticas de um estado neoliberal com o discurso da melhoria da qualidade da educação básica, ganha o suporte necessário para sua implementação através da atuação do Professor Coordenador (FREITAS, 2014, p. 1086).

Segundo Freitas (2005),

É importante notar que o termo “regulação” está relacionado à ação de privatização do Estado no âmbito das políticas neoliberais. Ao privatizar, o Estado desresponsabiliza-se por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de “regulação do mercado”. Porém, esse controle visa a retirar do Estado uma eventual capacidade de intervenção sobre tais serviços, deixando que sejam afetados apenas pelas leis de mercado [...]. (FREITAS, 2005, p. 913).

Entretanto, concordamos com Barroso (2005) que explica que o termo regulação está relacionado a amplas mudanças na concepção do Estado, sua estrutura e administração e, que essas mudanças se mostram principalmente nos países onde os princípios conservadores ou neoliberais são mais influentes e tratam não apenas de uma forma de regulamentação ou normatização de procedimentos relacionados à educação. Nestes países o que se percebe não é apenas a “[...] alteração dos modos de regulação pelo Estado, mas a substituição parcial da regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada através da criação de quase-mercados educacionais”. (BARROSO, 2005, p. 732-733).

O Estado não se retira da educação. Ele adopta um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com actores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo. (LESSARD, BRASSARD & LUSIGNAN, 2002 apud BARROSO, 2005, p. 732).

A Resolução SE 88/2007 afirma que os objetivos dos Professores Coordenadores diante da política de melhoria da qualidade do ensino são:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, **elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;**
- **intervir na prática docente**, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- **promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho** (SÃO PAULO, 2007, s.p., grifo nosso).

A partir do texto desta resolução, percebemos claramente que a função de Professor Coordenador passa a ter uma conotação fiscalizadora e a base de sua atuação será pautada nos critérios estabelecidos pelas políticas implementadas, conforme determinação dos organismos internacionais, onde a qualidade almejada é mensurada por instrumentos de avaliação padronizados que desconsideram as especificidades locais, as quais são contempladas pela própria LDB.

O trabalho docente também passa a ser objeto da “intervenção” do Professor Coordenador, já que por meio da regulação das atividades e práticas escolares, conduzidas em sua maioria pelo profissional docente, pode ser possível o sucesso das políticas em questão.

Em relação ao perfil profissional do Professor Coordenador, Fernandes (2009) salienta:

Podemos afirmar que o exercício da função em contextos progressistas, como os apresentados nas décadas de 60 e 80, assentava-se em uma concepção de professor-sujeito, capaz de constituir sua profissionalidade docente. Diferentemente, o contexto das reformas neoliberais (re) cria a função com o olhar centrado no papel do professor como objeto, a quem cabe a regulação pelas formas burocráticas de controle e de tarefas determinadas externamente. Dessa forma, a função pode ter sido necessária nas atuais reformas da Secretaria de Educação como uma alavanca para que as propostas presentes na “Escola de Cara Nova” saíssem a contento. Ao PCP coube o controle e a implantação das reformas educacionais no âmbito escolar, numa clara proximidade com os aspectos tecnicistas da educação, o que se constituiu em

uma armadilha neoliberal ao processo de profissionalidade docente e de profissionalização das escolas públicas. (FERNANDES, 2009, p. 7).

A Resolução SE 88 de 2007 sofre alterações ainda mais específicas em relação às reformas do ensino, e estabelece que os Professores Coordenadores passem a atuar junto ao Diretor da Escola e à Supervisão de Ensino, e não mais em parceria com os docentes, em busca do trabalho coletivo.

A Secretaria da Educação considera, neste momento, que “a coordenação pedagógica se constitui em um dos **pilares estruturais** da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política” [...]. (SÃO PAULO, 2007, s.p., grifo nosso) Desta forma, a Secretaria explicita o importante papel de articulador das políticas neoliberais que o Professor Coordenador assume diante de seus pares na escola, uma vez que os pré-requisitos e os critérios para escolha dos docentes que irão atuar sob essa égide, determinam o perfil do profissional a ser designado para a função.

Concordamos com Fernandes (2008) que afirma

A preocupação da atual resolução com a atuação dos PCs aponta mais claramente que os coordenadores deverão ser os “gerentes” da reforma, os responsáveis por incutir nos professores uma cultura de envolvimento pessoal e de responsabilização por resultados julgados externamente (Ball, 2005). Os próprios termos utilizados na última resolução, tais como desempenho, eficácia e avaliação externa demonstram o domínio do gerencialismo e da performatividade nas políticas educacionais paulistas. (FERNANDES, 2008, p. 127).

As atribuições do Professor Coordenador presentes na Resolução 88 de 19 de dezembro de 2007, especificadas pelo Artigo 2º da mesma, corroboram com esta afirmação:

Art. 2º O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições:

I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;

II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;

III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;

IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;

V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;

VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;

VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis. (SÃO PAULO, 2007, s.p., grifo nosso).

O processo de escolha e designação envolve ainda a apresentação de uma proposta de trabalho pelo candidato a Professor Coordenador, a qual será avaliada pelos Supervisores de Ensino e pelos Diretores de Escola, sendo desconsiderada a opinião dos docentes na escolha, uma mudança que culmina em um claro retrocesso nas conquistas da classe pelos direitos de participação e democratização dos processos decisórios.

No parágrafo 1º do artigo 5º da Resolução 88/07, são explicitados os componentes básicos do projeto a ser apresentado, conforme demonstramos a seguir:

§ 1º O projeto a ser apresentado deverá explicitar os referenciais teóricos que fundamentam o exercício da função de Professor Coordenador e conter:

1. identificação completa do proponente incluindo descrição sucinta de sua trajetória escolar e de formação, bem como suas experiências profissionais;

2. justificativas e resultados esperados, incluindo diagnóstico fundamentado por meio dos resultados do SARESP ou outras avaliações externas, do segmento /nível no qual pretende atuar;

3. objetivos e descrição sintética das ações que pretende desenvolver;

4. proposta de avaliação e acompanhamento do projeto e as estratégias previstas para garantir o seu monitoramento e execução com eficácia. (SÃO PAULO, 2007, s.p., grifo nosso).

Podemos observar com clareza nas últimas resoluções a inserção dos instrumentos e critérios empresariais de performatividade nas ações do Professor Coordenador. As atribuições passam a ser mais direcionadas e descrevem um profissional que se voltará especificamente para o alcance de resultados.

Ball (2004) argui que

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. Paralelamente, esses agentes da economia continuam agindo para influenciar o Estado a que este se responsabilize por e suporte os custos de seu interesse por uma mão-de-obra devidamente preparada, ainda que a repartição desses custos varie entre os países. Isso não significa que o Estado seja menos ativo ou menos intruso, mas que age de modo diferente (BALL, 2004, p. 1.109).

Diante da mudança de concepção do Professor Coordenador, este passa a ser aquele que tenta conquistar os seus pares e que busca construir uma relação de confiança, pois, a conquista dessa força de trabalho garantirá que se cumpram os resultados esperados. Ele é o líder das transformações que só serão possíveis se o professor acreditar que são possíveis, acreditar na figura de liderança do Professor Coordenador.

Uma vez que a escolha dos professores que atuarão na função se dará diante da apresentação da proposta de trabalho e não mais mediante a aprovação das equipes docentes, garante-se que só estarão aptos a assumir aqueles que se enquadrarem nos requisitos apresentados e aceitarem fazer parte desta engrenagem.

Em suma, problematizando as alterações legais e o percurso histórico dentro do qual foi se tecendo o perfil profissional do Professor Coordenador, podemos afirmar que a função sempre esteve atrelada à implementação de

projetos e políticas educacionais, de maneira a garantir que saíssem a contento.

Ou seja, apesar das reformas neoliberais retoricamente afirmarem o oposto, a implantação dos PCP pode ter (re) criado a função pressupondo o papel do professor como objeto e não como sujeito, a quem cabe a regulação pelas formas burocráticas de controle e de tarefas determinadas externamente. (FERNANDES, 2008, p. 124)

Entretanto, a análise histórica também nos permitiu corroborar com os autores que afirmam que a função surgiu a partir dos ideários progressistas e das lutas da classe docente pela democratização do ensino. Acerca disso, concordamos com a seguinte afirmação de Fernandes (2008):

Infelizmente, parece que as novas políticas colocam a função de professor coordenador, símbolo da democratização das relações de trabalho, em um beco sem saídas. Depois de alguns avanços, o que vemos é um retrocesso em relação ao fato do professor ser sujeito de seu próprio trabalho. Sujeito e ao mesmo tempo objeto de controle, a função adquire novas atribuições, afastando-se gradativamente dos ideais progressistas gestados nos anos 80. Assim como as políticas neoliberais se apropriaram de outras bandeiras progressistas, tais como a autonomia e a gestão participativa, transformando-as em mecanismos de controle e regulação, talvez o mesmo esteja ocorrendo com a função de coordenação pedagógica. (FERNANDES, 2008, p. 142).

A partir da mudança de cenário, a figura do Professor Coordenador é evocada para atuar em parceria com as secretarias, através de medidas práticas que excedem sua proposta articuladora e formativa, modificando e direcionando o trabalho pedagógico da escola de maneira que seu foco seja o alcance das metas estabelecidas.

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis

de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (accountability), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. “Conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção e de fornecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade” (Boyles, 2000, p. 120 apud BALL, 2004, p. 1.116).

Esses dados nos mobilizam a refletir sobre alguns aspectos que serão abordados posteriormente, no capítulo que demonstraremos a análise das entrevistas.

4.3 O cenário no município de Rio Claro – SP

No município de Rio Claro, a primeira lei que trata do Estatuto do Magistério Público é a Lei 2.081 e data de 31 de outubro de 1986. Neste estatuto, a função de Professor Coordenador ainda inexistia, no entanto, os cargos de Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico fazem parte do quadro de especialistas em educação, tratando-se de cargos de provimento efetivo, ou seja, com acesso apenas através de concursos públicos.

Somente onze anos depois, a Lei Complementar 024 de 15 de outubro de 2007 revoga esta anterior, sendo que nesta última, os cargos de Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico são extintos a partir da vacância - a qual se dá mediante exoneração ou aposentadoria - e a função de Professor Coordenador passa a fazer parte do Suporte Pedagógico no que se denomina Função de Confiança.

Vale ressaltar que entre as legislações analisadas que tratam do Professor Coordenador, o Estatuto do Magistério Público de Rio Claro em seu título I, capítulo II – Dos conceitos básicos, é o único que torna explícita a diferenciação entre cargo e função, diminuindo assim as contradições e incertezas acerca desse profissional para esta rede:

II – Cargo: é a unidade laborativa instituída por lei, que implica no desempenho, pelo seu titular, de uma função pública sócio-

organizacional, objetivando proporcionar produtos e serviços próprios do Município e pertinente às atribuições que lhe sejam outorgadas, cujo provimento se dá exclusivamente por aprovação em concurso público de provas e títulos;

III – Função de Confiança de Suporte Pedagógico: é a unidade laborativa instituída por lei, destinada ao preenchimento por titular de cargo do Quadro do Magistério através de designação; (RIO CLARO, 2007, p. 6)

A função de Coordenador Pedagógico também passa a fazer parte das Funções de Confiança, porém, passa a ser definida por uma legislação específica, a qual trata do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP), órgão ao qual esse profissional é vinculado.

O Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP), criado pela Lei Orgânica do Município, que data de 06 de abril de 1990, em seu artigo 262, da seção IV – Da Educação, é um órgão de apoio do sistema municipal de ensino, ligado diretamente à Secretaria de Educação e é responsável pela promoção e coordenação de ações formativas e de suporte às práticas pedagógicas no município de Rio Claro. Os Coordenadores Pedagógicos do CAP atuam como coordenadores pedagógicos do currículo de Educação Básica (Educação Infantil e Educação Fundamental) e suas modalidades (Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial). (RIO CLARO, 2006, s.p.).

Desta forma, o Estatuto delimita que o espaço de atuação do Professor Coordenador é a escola, enquanto o Coordenador Pedagógico deverá atuar junto à Secretaria Municipal de Educação, sendo responsável pelas atividades de suporte pedagógico e formação para as equipes das escolas da rede.

Um dos critérios para a designação para as funções de confiança é ser professor em caráter efetivo no município de Rio Claro, com experiência mínima de três anos de exercício como docente da área em que irá atuar. Além disso, ao Professor Coordenador será necessário:

- a) credenciamento junto à SME para apresentação de trabalho à Unidade Educacional na qual esteja lotado, e ou em outra de seu interesse, estando a função em vacância;
- b) elaboração e apresentação de proposta de trabalho junto às unidades de credenciamentos;
- c) eleição com votos do corpo docente e Classe de Suporte Pedagógico da U.E. pretendida, com acompanhamento técnico pedagógico da Secretaria Municipal da Educação, com aprovação de 50% (cinquenta por cento) mais 1 (um) do total de votos;

d) a cada 2 (dois) anos haverá avaliação pelo corpo docente e direção da unidade de lotação e pela Secretaria Municipal de Educação, de acordo com regulamento. (RIO CLARO, 2007, p. 16).

Sendo assim, o Estatuto garante a participação dos professores no processo de escolha do Professor Coordenador, uma vez que ela se dará através de análise do plano de trabalho apresentado pelo candidato e votação sigilosa.

De acordo com o Estatuto, são atribuições do Professor Coordenador no município de Rio Claro:

ATRIBUIÇÕES GERAIS: coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da unidade educacional;

ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS

- a. **coordenar as atividades de planejamento, organização, coordenação, controle e avaliação da ação docente;**
- b. assistir o Diretor de Escola na coordenação e elaboração do planejamento didático-pedagógico da escola, de modo a garantir a sua unidade e a efetiva participação do corpo docente e dos demais servidores da unidade;
- c. **coletar informações e sistematizar dados específicos que subsidiem as tarefas do acompanhamento, avaliação, controle e integração do currículo;**
- d. promover reuniões periódicas com professores para avaliação do trabalho didático e levantamento de situações que reclamem mudanças de métodos e processos, bem como aprimoramento das funções docentes;
- e. coordenar , orientar , acompanhar e avaliar as atividades relacionadas ao cumprimento das horas de trabalho pedagógicos dos docentes no local de trabalho;
- f. colaborar no processo de identificação das características básicas da comunidade e clientela escolar,
- g. colaborar no processo de integração escola-família-comunidade. (RIO CLARO, 2007, p. 49).

Podemos inferir através da redação deste documento que na rede Municipal Rio-Clarense de Educação, apesar dos Professores Coordenadores terem suas atribuições voltadas para o trabalho pedagógico, o controle e a fiscalização do trabalho docente são legitimados e priorizados neste texto, em detrimento do suporte, da mediação e do trabalho coletivo, práticas de fato formativas. Conforme este documento, podemos afirmar que o trabalho pedagógico não tem centralidade no aluno.

Se na rede Estadual Paulista de Educação foi possível observar um percurso de mudança nas concepções da função de Professor Coordenador desde o ano de 1996, onde suas atribuições buscavam contemplar a articulação entre as equipes docentes e a construção do Projeto Político Pedagógico, até o ano de 2007 quando o modelo gerencialista de controle e regulação das práticas pedagógicas entra definitivamente em vigor, aqui observamos que as políticas educacionais nortearam a constituição do Estatuto do Magistério, no que tange ao direcionamento do trabalho e dos profissionais da escola.

5 AVALIAÇÃO: (DES)CAMINHOS E (IM)POSSIBILIDADES

5.1 Diálogos acerca da avaliação de aprendizagem e da avaliação institucional

Ao falarmos sobre avaliação com crianças de séries correspondentes aos finais de ciclos dos anos iniciais da Educação Básica - 3ºs e 5ºs anos - a primeira reação que temos é sumariamente dada pela tensão expressa nos olhares e nas perguntas que nos são dirigidas: “Vai valer nota?” “O que vai cair na prova?” “Quem não ‘tirar’ nota vai reprovar?” “Vai ter outra chance?”.

Esses questionamentos, além de demonstrarem uma concepção equivocada da avaliação de aprendizagem, concebida a partir de critérios de competitividade e hierarquização, de resultados e de quantificação de saberes – como se nos fosse possível quantificar algo tão sutil somente a partir de números – os quais sabemos que regem atualmente os sistemas educacionais no Brasil, além da própria sociedade capitalista, denotam uma fragilidade presente nos processos de ensino e aprendizagem, encoberta por práticas de poder que controlam as ações pedagógicas no interior da escola e em especial, nas salas de aula. Fragilidade esta, que se dá algumas vezes em razão da incompreensão e, tantas outras, em função da não sensibilização das equipes de trabalho e dos docentes em relação à sua função social. Fragilidade que nos tem submetido à mera reprodução de práticas excludentes de ensino, onde as crianças com maiores dificuldades e que necessitam de mais suporte, são justamente aquelas abandonadas à própria sorte.

Para Luckesi (2000) as avaliações de aprendizagem são confundidas com testes de desempenho e por esse motivo são tão tiranizadas. Porém, ao contrário dos testes excludentes e classificatórios, a avaliação da aprendizagem deve ser inclusiva, dinâmica e construtiva. (LUCKESI, 2000, p.1).

O autor afirma que o ato de avaliar sugere uma disposição para o acolhimento, diante de qualquer que seja o resultado da avaliação. A partir disso, “[...] avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado”. (LUCKESI, 2000, p.2).

Neste sentido, avaliar não implica aprovar ou reprovar, mas sim, orientar permanentemente o aluno para seu melhor desenvolvimento.

Em diálogos com Freitas et al. (2009), ao questionarmos e problematizarmos a função social da escola e dos sujeitos que nela atuam, estabelecemos algumas relações entre o processo pedagógico e a maneira em que a avaliação se dá, corroborando com as políticas públicas que cada vez mais buscam controlar e regular pessoas e sentidos dentro do universo escolar.

Compreendemos que a avaliação da aprendizagem, importante ferramenta de suporte ao trabalho docente, em sua mais importante representação, é aquela que oferece subsídios ao professor para a escolha de metodologias e para a reorganização do trabalho ao longo do ano, com vistas ao alcance dos objetivos estabelecidos em seu planejamento. A avaliação é um meio e não um fim em si mesma. É percurso e não linha de chegada.

Acerca disso, Freitas et al. (2009) afirmam que a avaliação deve caminhar junto aos objetivos estabelecidos e deve possibilitar ao professor a escolha dos melhores métodos para que os conteúdos sejam trabalhados de maneira que todos os alunos sejam atingidos, nos mais diferentes níveis de aprendizagem. A avaliação não pode ser “considerada de forma isolada”, pelo contrário, deve estar sempre no “interior das demais categorias” do processo de ensino e aprendizagem. (FREITAS et al., 2009, p. 14).

O modelo de avaliação que temos segue um processo linear descrito por Freitas et al. (2009):

Para uma visão linear do processo pedagógico, o planejamento didático é uma sucessão de etapas que começa com a definição dos objetivos do ensino, passa pela definição do conteúdo e dos métodos, pela execução do planejamento e finalmente pela avaliação do estudante. A avaliação alimenta o processo dando dicas ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido. Dentro desta concepção, para melhorar o processo, basta a otimização de cada uma das etapas (FREITAS et al., 2009, p. 14).

Neste modelo de avaliação subentende-se que caso a aprendizagem não ocorra, ou não se mostre suficiente dentro dos termos estabelecidos, basta a intervenção sobre qualquer uma das etapas. A responsabilização ocorre no sentido de culpabilizar professores ou alunos por sua incompetência.

Para os autores, uma proposta de ruptura com este modelo apresenta a avaliação entrelaçada aos objetivos, de maneira que ambos orientem o trabalho pedagógico:

Uma forma alternativa de ver a organização do trabalho pedagógico em sala de aula abandona esta visão linear e a substitui por outra baseada na natureza dinâmica e contraditória das categorias, o que permite organizar o processo de ensino-aprendizagem em dois grandes núcleos ou eixos interligados: os objetivos/avaliação e o conteúdo/método. (FREITAS et al., 2009, p. 14).

Hoje nas escolas os discursos dizem muito sobre uma avaliação processual, que considera as especificidades do aluno e promove diferentes estratégias de ensino que busquem a efetiva aprendizagem, e que é calcada em instrumentos de avaliação também diferenciados, que entretanto, desvelam um único objetivo: a classificação.

Para Freitas et al. (2009), da maneira que está posta, a avaliação regula o acesso dos alunos aos novos conteúdos, impedindo-os de avançar caso não apresentem bons resultados. Neste caso, a avaliação determina os métodos de ensino.

Mesmo em seu âmbito mais informal, a avaliação seleciona os alunos que estão aptos a aprender mais e aqueles que não estão aptos e devem “se esforçar mais”, seja através da reprovação ou da retomada de conteúdos. Segundo os autores, a organização da escola em ciclos não acabou com essa forma de exclusão, já que a avaliação informal se mantém intacta, a despeito das políticas públicas. (FREITAS et al., 2009, p. 16, nota de rodapé).

Entendemos por avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados da avaliação podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, compreenderemos a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição será encoberto e é aparentemente assistemático e nem sempre acessível ao aluno (PINTO, 1994 *apud* FREITAS et al., 2009, p. 27).

Concordamos com Freitas et al. (2009) e Bertagna (2010) que demonstram que a avaliação se constitui em um tripé definido pela avaliação instrucional, avaliação disciplinar e avaliação atitudinal.

A avaliação instrucional diz respeito aos conteúdos propriamente ditos que se encontram dentro de um contexto de avaliação formal, que envolve instrumentos explícitos e resultados claros, enquanto, a avaliação disciplinar e a avaliação atitudinal envolvem práticas avaliativas mais informais, no campo das ideias e dos juízos de valor. (FREITAS et al., 2009, p. 26-28).

A sala de aula abrange de uma maneira muito peculiar cada uma dessas práticas, de maneira que elas podem se alternar, com predominância de uma em detrimento de outra, dependendo do nível de ensino considerado. (FREITAS et al., 2009, p. 24).

Entretanto, escola e professores atuam predominantemente em função da instrução, esquecendo que a função formativa da escola é tão importante quanto e se dá mesmo que de forma não planejada.

Para Freitas et al. “[...] o ambiente da escola e da sala de aula não é ingênuo e sem propósito.” Os alunos são retirados da realidade e levados a “um mundo artificializado, através de manuais e livros”, e o conhecimento se torna mercadoria, moeda de troca entre alunos e professores, uma vez que é quantificado e qualificado pela nota. (FREITAS et al., 2009, p. 22).

Tudo isso nos mostra que, para além de sua realização processual e dinâmica, a avaliação deve ter “[...] a finalidade de orientar a inclusão e o acesso contínuo de todos a todos os conteúdos.” (FREITAS et al., 2009, p. 17).

Inclusão ou exclusão? Afinal, impregnada em pequenas ações e intenções não reveladas, percebemos que a avaliação não se dá apenas no âmbito formal representado pela prova, pelo seminário ou pela chamada oral, mas, também se dá de maneira sutil, informalmente, pelos corredores da escola, entre os cafés na sala dos professores e as reuniões pedagógicas. Rótulos ou “juízos de valor” são colocados nos alunos “menos comportados”, nas crianças “problema” e esse julgamento certamente afetará de maneira significativa a vida dessas crianças por toda sua vida escolar.

A avaliação, a despeito do conteúdo e do método, impõe um “modelo de raciocínio”, uma “forma de pensar”, uma forma de o professor se relacionar com o aluno, embutida em suas práticas específicas. Estes modelos também se tornam objeto de avaliação e, portanto, definem a aprovação ou não, a continuidade ou não, o acesso ao conhecimento sistemático ou não. (FREITAS et al., 2009, p. 17).

Segundo Freitas et al. (2009, p.25) são as classes mais populares que estão mais sujeitas a esse tipo de julgamento, já que ele pode definir sua permanência ou não no interior da escola. É a autoimagem que advém de suas origens, unida à sensibilidade do professor que são mobilizadas para definir o trabalho e como o aluno será tratado.

Esse mecanismo de avaliação foge ao controle das políticas públicas, já que faz parte de algo não assumido pelas escolas e professores.

[...] o problema da avaliação não se resolve no âmbito da avaliação formal e de sua técnica (p. ex., como fazer melhor uma prova). O problema de fundo diz respeito a como o juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula e sua interação com este aluno. *É a relação que aprova ou reprova.* A partir de alguns elementos objetivos, o professor constrói todo um processo interno de análise cuja manifestação final é a nota ou o conceito. (FREITAS et al., 2009, p. 17).

Ao falarmos de avaliação, não podemos ainda esquecer que ela denota todo um sistema de crenças e valores morais, sociais, políticos e históricos que estão por trás das práticas do professor e da escola e, a escola por sua vez, denota em seu funcionamento o sistema no qual está inserida.

A avaliação, como mecanismo de controle, evidencia algo que vai muito além da sala de aula, além até dos muros da escola:

A escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções – mesmo sob o rótulo de contínua e processual. Ainda que se admita que isso ocorre em um processo conflitivo e cheio de contradições e resistências, não se elimina a relação que os processos didáticos e de avaliação mantêm com os objetivos que emanam dessas funções “impostas” socialmente. (FREITAS et al., 2009, p. 18).

Os autores se reportam a Mészáros (1981) e Tragtenberg (1982) para afirmar que em uma sociedade capitalista, a educação tem como objetivos fundamentais a capacitação das pessoas para o funcionamento da economia e uma formação em que seja possível o controle político, ou, mais especificamente, a exclusão e a subordinação dos estudantes. Diante disso,

por mais que exista resistência, o papel da instituição não muda, assim como as intenções da sociedade também não mudam. (FREITAS et al., 2009, p. 18).

Diante disso, uma forma de enfrentamento e de sensibilização das equipes de trabalho da escola é proposta pelos autores, a partir da avaliação institucional, a qual se volta para a concretização do projeto político pedagógico e visa garantir que seus objetivos sejam atingidos através de uma melhor organização do trabalho pedagógico.

A avaliação institucional 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 este processo bilateral de responsabilização, chamamos “qualidade negociada”. (FREITAS et al., 2009, p. 36, grifos do autor).

O conceito de qualidade é crivado de significados, muitas vezes apropriados para legitimar estratégias liberais de hierarquização de resultados. No entanto, é aqui apresentado a partir da ideia de negociação, a partir da ideia de um “[...] debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que tem responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo [...]”. (BONDIOLI, 2004, p.14 apud FREITAS et al., 2009, p. 36).

A partir da compreensão do conceito de qualidade negociada o projeto político pedagógico da escola passa a ter a importância devida para os que nele estão envolvidos. Nesse contexto, a avaliação institucional oferece amparo às decisões, uma vez que possibilita que “[...] o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria”, conscientizando-se de sua responsabilidade não apenas na realização, mas na cobrança sobre o poder público para que o projeto tenha condições de ser realizado. (FREITAS et al., 2009, p. 36-38).

Por conseguinte, a avaliação institucional é apontada pelos autores como uma forma de contra-regulação necessária para que a avaliação deixe de ser encarada de maneira tão reducionista.

Compreendemos que

Contra-regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. Contra-regulação não é a mera obstrução ou um movimento de “fechar as fronteiras da escola” com relação às políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público. (FREITAS, 2005, p. 912).

5.2 Diálogos acerca da avaliação em larga escala

É possível afirmar até aqui, que o enfoque das políticas públicas na educação está na garantia de acesso e não na permanência ou na qualidade. No momento em que o empresariado descobre que precisa “[...] abrir a torneirinha da instrução um pouco mais, pois, o processo produtivo se complexificou e o trabalhador precisa saber um pouco mais”, as contradições sociais se tornam ainda mais palpáveis, e passam a se configurar também no interior da escola. (FREITAS, 2016, p. 208).

A ampliação da escola fundamental através da escola de nove anos a partir dos anos de 1990 ocorre sob essa égide.

Naquele momento da História em que a escola passa a ser percebida como elevador social, as questões do fracasso escolar, da desigualdade social face à escola e dentro da escola, da “igualdade de oportunidades” impõem-se, logicamente, como temas principais de debate sobre a escola. Não se fala da qualidade da escola, questiona-se a justiça da escola (CHARLOT, 2013, p. 40).

Segundo Freitas et al. (2009) e Freitas (2016), as políticas públicas de acesso que foram implementadas a partir dos anos de 1990 colocaram 97% das crianças em idade escolar na escola, porém, não garantiram que a qualidade fosse igual para todas.

A partir da ampliação da oferta, surge a necessidade de um maior controle dos resultados, e por isso, é neste período que a escola começa a incorporar as lógicas de mercado e, com efeito, passa a ser cobrada pela sua qualidade em termos de produtividade.

Neste sentido, a ênfase nos resultados das avaliações externas envolve uma tentativa de controlar o processo de ensino e aprendizagem em busca dessa qualidade. A partir deste marco, torna-se ainda mais evidente o caráter de exclusão das políticas de avaliação externa, presente nos *rankeamentos* e na hierarquização através dos resultados.

A escola não declara a incorporação de tal função seletiva em sua prática, antes a esconde e oculta. Em geral, neste contexto, a avaliação tem sido utilizada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia. A ideologia do esforço pessoal explicaria a diferença entre ser bem-sucedido ou não. Na raiz do problema está o fato de os teóricos liberais da escola não poderem aceitar a igualdade de resultados nos processos educacionais; o máximo que eles aceitam é a igualdade de acesso [...]. Este é o limite do projeto liberal. (FREITAS et al., 2009, p. 19).

Pouco a pouco passamos a conviver com a padronização imposta pelas avaliações externas, que não apenas passaram a nortear as ações pedagógicas, mas também a atuar como mecanismo de fiscalização e controle dessas ações, a partir das denúncias implícitas nos índices que, como já dissemos, resultam do modelo hierárquico neoliberal, ideologia que desconsidera as diferenças e as relações com o saber que emergem de nossos alunos.

As avaliações externas, ou avaliações em larga escala, são instrumentos de acompanhamento do desempenho de redes e sistemas de ensino, a partir das quais é gerado um histórico das tendências de aprendizagem dos alunos – destaque-se, em Português e Matemática – objetivando a definição e a reorientação das políticas públicas. (FREITAS et al., 2009, p. 47).

Mello (2014) mostra que, no Brasil, as avaliações externas são realizadas para aferir o desempenho dos alunos em conteúdos básicos das

disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. São caracterizadas por testes ou provas padronizadas em nível internacional, nacional, estadual ou municipal. (MELLO, 2014, p. 49).

Um exemplo é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), ou *Programme for International Student Assessment*, que tem como objetivo avaliar os sistemas de ensino e “[...] produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico.” Essas avaliações ocorrem a cada três anos e o público alvo são estudantes com idade de quinze anos, que são selecionados em aproximadamente 65 países, incluindo o Brasil. Os conteúdos aplicados abrangem as áreas de Leitura, Matemática e Ciências. (INEP, 2015, s.p.).

Também são aplicados questionários específicos para que alunos, professores e equipe gestora forneçam informações acerca de indicadores contextuais que possam influenciar o desempenho dos alunos nas avaliações, como “[...] variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais”. (INEP, 2015, s.p.).

Conforme o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no Brasil, é composto de um conjunto de avaliações em larga escala e visa em âmbito nacional “[...] realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado”. (INEP, 2015, s.p.).

Ressaltamos que o INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) “[...] que articula-se com instituições nacionais e internacionais, por meio de ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral.” Atua internacionalmente junto ao Instituto de Estatística da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e ao Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais Nacionais da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) – INES, entre outros. (INEP, 2015, s.p.).

O Saeb foi criado no ano de 1990 e desde então passou por reestruturações. No ano de 2005 envolvia a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, “[...] que foi criada com o objetivo de **avaliar a qualidade do ensino ministrado** nas escolas das redes públicas”. (INEP, 2019, s.p., grifos nossos).

No ano de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb visando “[...] **aferir os níveis** de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática” e em 2017, o Saeb passou a avaliar escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental ao Ensino Médio que passaram a compor os índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). (INEP, 2019, s.p.).

Em 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixarão de existir e todas as avaliações passarão a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passarão a ser avaliadas. (INEP, 2019, s.p.).

O estado de São Paulo acompanha esse mesmo ritmo e implementa no ano de 1996 o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), “[...] com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional”. (SEE-SP, 2019, s.p.).

Para Mello (2014),

Esse estado também se adéqua ao modelo gerencial de governar adotado nacionalmente (e pela lógica do capitalismo), instrumentalizando-se para o controle de resultados. Ao buscar dados locais para uma investigação mais aprofundada sobre estratégias de melhorias baseadas nas propostas do Banco Mundial, o que podemos notar é que tem havido uma regulação mais incisiva dos resultados educativos no âmbito estadual, o que reforça a cultura avaliativa. (MELLO, 2014, p. 51).

Segundo a autora, a partir do ano de 2007, o Saeb passa a estabelecer as referências sobre os níveis de proficiência a partir dos resultados nas avaliações externas, tanto em nível nacional quanto em nível estadual, sendo que ambas as instâncias passam a operar conjuntamente conforme os critérios de produtividade definidos pelas metas de ensino. (MELLO, 2014, p. 51).

Para Freitas et.al. (2009), a avaliação de redes pode ser uma interessante ferramenta de diagnóstico, quando elaborada e realizada no âmbito municipal. Por outro lado, quando ela ocorre no âmbito federal, muito se perde em termos de participação dos grupos locais tanto nas decisões que antecedem a avaliação propriamente dita, quanto na elaboração de estratégias a partir dos resultados que são apurados. (FREITAS et al., 2009, p. 47).

Para nós, a questão chave é mais uma vez a concepção de avaliação que está norteando as ações. Se avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro, assim como a avaliação institucional, a avaliação de redes de ensino quando realizada localmente, poderia ser capaz de mobilizar a participação dos diferentes atores da escola para a reflexão sobre o trabalho pedagógico, sensibilizando-os sobre a responsabilidade do poder público na criação de políticas públicas que visem a melhoria desse trabalho.

Consideramos que da maneira que é realizada, a avaliação externa promove índices de desempenho que são utilizados apenas para culpabilizar professores e alunos do fracasso escolar, justificando assim a entrada e a implementação de políticas de austeridade.

Como alegam Freitas et al. (2009),

O controle social sobre o professor deve ser uma responsabilidade do coletivo da escola, no processo de avaliação institucional. Cabe à avaliação institucional realizar esta mediação e à avaliação de redes cabe conferi-la. (FREITAS et al., 2009, p. 53).

Cada um de nós é apenas um tijolo a mais neste muro⁶. Um sistema padronizante que determina os lugares que ocuparemos já no dia em que nascemos.

A escola, neste contexto, recebe a incumbência de “modelar” as mentes de nossas crianças a fim de que se encaixem em seu lugar no muro. Para que esse sistema seja eficiente e eficaz, dentro do conceito de qualidade total, as avaliações externas surgem a fim de fiscalizar e garantir que os resultados esperados sejam alcançados.

Quando esses resultados não são atingidos, a responsabilidade recai sobre aqueles que estão mais vulneráveis e diretamente ligados ao processo, ou seja, professores e alunos.

As políticas de premiação por bônus e *rankings* passam a constituir importantes ferramentas de controle e regulação do trabalho docente.

Acerca do termo regulação, compreendemos:

[...] o termo “regulação” está relacionado à ação de privatização do Estado no âmbito das políticas neoliberais. Ao privatizar, o Estado se desresponsabiliza por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de “regulação do mercado”. Porém, este controle visa a retirar do Estado uma eventual capacidade de intervenção sobre tais serviços, deixando que sejam afetados apenas pelas leis de mercado. (FREITAS et al., 2009, p. 55).

A figura do professor passa a ter mais notoriedade, à medida que programas de capacitação e aperfeiçoamento são lançados em busca de um “professor mais reflexivo”, propagando “a ideia de que a mudança da ‘cultura’ do professor através de maciças doses de formação continuada, levaria a escola a modificar-se também.” (FREITAS et al., 2009, p. 33).

Segundo Freitas (2016), em entrevista concedida à Revista Crítica Educativa:

A avaliação externa sobredetermina a própria avaliação interna que o professor costuma fazer, a qual passa a ficar em

⁶ Fazemos referência ao clip “The Wall”, o qual conta a história de uma estrela do rock à beira da total insanidade. O pai morto na guerra, a mãe protetora, os fãs mais doentes e o sistema educacional britânico são os fatores que acumularam para que o protagonista construísse “o muro” sem acesso à comunicação a sua volta. A música de Pink Floyd apresenta uma letra raivosa que faz crítica ao sistema educacional, especialmente aos internatos da época e fez com que os roqueiros e frequentadores de discotecas se reunissem a implorar que os professores os deixassem em paz.

segundo plano. E o que toma seu lugar é a avaliação externa. O professor passa a ser cobrado em função dos resultados dos alunos e não em função do que ele acha que seu aluno precisa. (FREITAS, 2016, p. 206).

A avaliação externa passa a determinar os objetivos, os métodos utilizados pelos professores e inclusive os conteúdos. “Essa retransmissão de poder da avaliação interna para a externa envolve o controle político e ideológico da própria escola [...]”, modificando as relações e a forma de atuação dos profissionais. (FREITAS, 2016, p. 207).

Em suma, a maioria dos diálogos até aqui nos levou a refletir sobre a influência das políticas de responsabilização nas práticas pedagógicas, as quais tornaram a escola e seus atores cúmplices de inúmeras inverdades, difundidas através dos discursos de que uma educação de qualidade só é possível mediante o alcance das metas estabelecidas externamente e que tomam por base padrões de comportamento e de ensino que desconsideram completamente as realidades locais e a individualidade de nossos alunos e nossos professores.

Como aponta Freitas (2014),

Importa para este novo ciclo observar se ao longo do tempo as médias descem ou sobem e não se as formas de organização das práticas pedagógicas das escolas evoluem em direção a concepções avançadas de educação e de participação social da juventude (FREITAS, 2014, p. 1088).

Diante do exposto, acreditamos que cabe à sociedade a resistência e a luta pela mudança dessa visão e pela garantia de que a escola seja um espaço de promoção de saberes, de construção de conhecimentos e, porque não, de confrontos ideológicos.

A avaliação, neste sentido, deve permitir a democratização da escola, deve produzir subsídios para que o processo de ensino e aprendizagem seja melhor compreendido e estruturado, e para que sejam possíveis intervenções que potencializem a construção de uma escola para todos. Deve, enfim, contribuir para o avanço do conhecimento.

A avaliação de aprendizagem deve ser construída cotidianamente, em um processo entrelaçado aos objetivos e métodos de ensino, priorizando e permitindo o acesso de todos a todos os conteúdos, apoiando decisões e transformando o trabalho pedagógico, já que não se trata de algo meramente

técnico, mas sim, que expressa postura política, valores, princípios e responsabilidades.

Podemos afirmar que, para que esta transformação ocorra, faz-se necessária uma nova organização do trabalho escolar, partindo de uma avaliação da instituição escola no sentido de refletir e redirecionar suas ações, suas práticas pedagógicas, em busca de conscientizar alunos, pais e professores de sua responsabilidade no processo educativo, a fim de que possam se organizar e demandar do poder público, a elaboração de políticas públicas que forneçam subsídios para a criação de um sistema de ensino onde a coletividade, a reflexão e a construção de novas práticas aconteçam de forma a democratizar o ensino.

6 A VEZ DA ESCOLA

6.1 As escolas da Rede Estadual Paulista de Educação

6.1.1 A Escola A

A “escola A” localiza-se na região central de um município de grande porte do interior paulista, com população estimada em 400.949 habitantes pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2018.

Segundo dados do IBGE, a taxa de escolarização deste município na faixa etária entre 6 e 14 anos de idade é de 97,5% e no ano de 2015, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3^{os} e 5^{os} anos) da rede pública obtiveram nota média de 6.6 no IDEB colocando o município na posição 127 de 645 municípios contemplados no Estado de São Paulo, segundo o ranking publicado pelo INEP, enquanto os alunos dos anos finais (7^{os} e 9^{os} anos) obtiveram nota 5, colocando o município na posição 229 de 645.

Em 2017, existiam 135 escolas de Ensino Fundamental neste município e o número de matrículas nesta etapa era de 46.782.

Neste contexto, a escola A é considerada uma escola de porte grande, atendendo cerca de 1.100 alunos, que são divididos entre 14 turmas de Ensino Fundamental e 15 turmas de Ensino Médio. Os horários de atendimento são manhã e tarde.

A escola A foi escolhida por apresentar no ano de 2015, IDEB igual a 6,5 para os anos finais do Ensino Fundamental, acima da média do Estado de São Paulo que ficou em 4,7 e acima da meta projetada para o estado que era de 5,0, além da meta projetada para a própria escola que era de 6,4.

A equipe gestora é composta de uma Diretora, uma vice-diretora, duas Professoras Coordenadoras, sendo que uma é responsável pelo Ensino Fundamental e uma pelo Ensino Médio, uma Professora Mediadora e 55 docentes em média.

A PC desta escola possui 25 anos de experiência no magistério público, sendo 17 anos como Professora Coordenadora. Desde o início do seu trabalho junto à coordenação e até os dias atuais, atuou sempre na mesma escola, a qual se trata da escola pesquisada.

Pedimos à PC para fazer uma breve descrição da estrutura física da escola e sua fala demonstra uma estrutura física privilegiada em relação a outras escolas do estado:

PC da escola A - Olha, a escola A é uma escola central, então é ponto de passagem, então ali nós recebemos alunos da cidade toda. Uma vez fizemos uma pesquisa, abrangeu acho que 101 bairros, porque os alunos preferem pagar uma Van escolar, pegar um ônibus, porque ali é uma via de acesso, então é muito fácil para os alunos pararem ali de ônibus, e os pais que trabalham no entorno, no centro. Então é uma escola que a gente fala que é uma escola de passagem. Uma escola assim com uma estrutura física muito bacana. São 3 quadras, sala de informática, sala de vídeo, um salão nobre grande onde tem data show, tem lousa digital, material didático também acho que nunca faltou, porque como a escola administra sua cantina, a gente não depende do dinheiro do Estado, porque a escola é muito grande então só de material de limpeza...então como a escola administra a cantina, a cantina dá um bom dinheiro, então com esse dinheiro a gente faz simulado, a gente fornece o papel...

Alguns outros aspectos também são evidentes em sua fala, como a independência financeira em relação às verbas do estado, porém, ampliaremos nossas discussões acerca desse assunto mais adiante, quando esmiuçarmos as categorias de análise.

A PC também salienta que a participação das famílias dos alunos e mesmo do corpo docente favorece questões estruturais, como por exemplo, a disponibilidade dos materiais de uso e consumo:

PC da escola A - Mas a escola A tem uma estrutura boa, o professor que quer trabalhar, de repente os alunos também, se a gente precisar de algum material eles também colaboram, não todos, mas...mas, assim, nos últimos anos o que eu tenho visto, com a verba que vem do governo, mais a verba que a escola produz, dava sim, às vezes, ficava meio apertado, mas...às vezes, por exemplo os simulados, eu levava para imprimir fora. Teve época que a gente começou a imprimir ali mesmo.

Portanto, podemos evidenciar que a escola A contempla um público diversificado, que envolve alunos de diferentes bairros do município, porém, ainda assim conta com a participação das famílias e das equipes docentes para a obtenção de verbas, o que garante seu bom funcionamento.

6.1.2 A Escola B

A escola B localiza-se a aproximadamente 1,8 km da região central de um município de pequeno porte do interior paulista, com população estimada

em 24.221 habitantes pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2018.

Segundo dados do IBGE, a taxa de escolarização deste município na faixa etária entre 6 e 14 anos de idade é de 96,7% e no ano de 2015, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3^{os} e 5^{os} anos) da rede pública obtiveram nota média de 6.3 no IDEB colocando o município na posição 255 de 645 municípios contemplados no Estado de São Paulo, segundo o ranking publicado, enquanto os alunos dos anos finais (7^{os} e 9^{os} anos) obtiveram nota 4,9, colocando o município na posição 295 de 645.

Em 2017, existiam 11 escolas de Ensino Fundamental neste município e o número de matrículas nesta etapa era de 2.964.

A escola B, inserida neste contexto, é considerada também uma escola de grande porte, atendendo em torno de 1.200 alunos, que são divididos entre 18 turmas de Ensino Fundamental e 14 turmas de Ensino Médio. Os horários de atendimento são manhã, tarde e noite.

A escola B foi escolhida por apresentar no ano de 2015, IDEB igual a 4,7 para os anos finais do Ensino Fundamental, se equiparando à média do Estado de São Paulo que ficou também em 4,7, ou seja, abaixo da meta projetada para o estado que era de 5,0 e por ter ficado abaixo da meta projetada para a própria escola que era de 5,5.

A equipe gestora é composta de uma Diretora, uma Vice-diretora, dois Professores Coordenadores, sendo um deles responsável pelo Ensino Fundamental e um pelo Ensino Médio, uma Professora Mediadora e cerca de 60 docentes em média.

A PC da escola B tem 15 anos de experiência no magistério público, mas lecionou também em escolas da rede privada de ensino. Atua como Professora Coordenadora há 4 anos na escola pesquisada e não teve experiência em cargos de gestão anteriores a este.

Também pedimos que a PC fizesse uma breve descrição da escola em que atua e sua fala também demonstra uma boa estrutura, porém, certa inquietação em relação ao reduzido número de funcionários:

PC da escola B - Nós temos dois blocos. Esse é o bloco principal que a gente tem aqui 10 salas de aulas, secretaria, diretoria, coordenação, a sala do Acesso Escola, fica

aqui, sala de projeção de vídeo. Temos um outro prédio que fica afastado que só tem aula lá de manhã, tarde e noite não tem. Lá temos mais 5 salas de aula, porque de manhã tem um número maior de alunos, então lá tem mais salas, temos uma biblioteca grande, com um acervo maravilhoso, mas ela vive fechada, ela não funciona porque não tem funcionário! Faz 4 anos que eu estou aqui e ela nunca funcionou nesses quatro anos, já funcionou no passado mas nesses quatro anos ela nunca abriu. E é uma biblioteca maravilhosa! Temos uma quadra coberta, uma quadra descoberta, um refeitório bem grande, um auditório com capacidade para mais de 1000 pessoas, que é feita nossa sessão solene de formatura e nesse auditório tem laboratório de ciências todo completo de material de ciências, os banheiros para educação física, mas não ficam abertos, a gente não tá...e mais algumas salas de aula fechadas agora, porque né, porque com a redução de salas que o governo está fazendo a gente está trazendo... cada vez reduzindo mais o espaço da escola. Por exemplo, ano passado à tarde, tinha aula no bloco de lá, esse ano já não tem, só tenho período da manhã, e é isso, uma escola grande de espaço.

Questionamos, então, à PC o motivo da redução de turmas e ela explica que isso está ocorrendo de uma forma gradativa, e quando perguntamos se o número de alunos também diminuiu sua resposta foi bastante incisiva:

PC da escola B - Porque tá aumentando a quantidade de aluno por classe né! É, mas ele diz, a fala do governador é que tá diminuindo a quantidade de criança, mas não é verdade. Está só lotando mais as salas de aula, para diminuir a quantidade de salas. Mas você sabe, para o professor é ruim porque são menos salas, menos aulas, menos possibilidades de trabalho, mas para gerir a escola é melhor, porque, por exemplo, nós temos 1200 alunos e apenas um agente escolar que é o inspetor de meio expediente, e ela não trabalha todo o período, ela vem 8 horas diárias, a escola trabalha das 7 às 23h, então, para uma escola que funciona em outro bloco, com um funcionário só, difícil! Ano passado a gente tinha uma sala mais, nós tínhamos 33, hoje temos 32 e a gente está lutando para não fechar mais, porque se fechar mais uma, a gente perde um coordenador.

Essa colocação da PC demonstra a preocupação com a mudança estrutural que vem ocorrendo nas escolas da Rede Estadual de Educação e que, em sua opinião, pode dificultar ainda mais o trabalho da escola.

A PC também afirma que o público que é atendido pela escola é “muito difícil”, e que em geral são crianças de famílias desestruturadas e não participativas, assunto que abordaremos em seguida, nas categorias de análise.

6.2 As escolas da Rede Municipal Rio-Clarense de Educação

6.2.1 A Escola C

A escola C localiza-se no município de Rio Claro, um município de médio porte do interior paulista, localizado na região centro-leste do estado,

com população estimada em 204.797 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2018.

Segundo dados do IBGE, a taxa de escolarização do município na faixa etária entre 6 e 14 anos de idade é de 98,2% e no ano de 2015, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3^{os} e 5^{os} anos) da rede pública obtiveram nota média de 6.6 no IDEB colocando o município na posição 127 de 645 municípios contemplados no Estado de São Paulo, segundo o ranking publicado pelo INEP, enquanto os alunos dos anos finais (7^{os} e 9^{os} anos) obtiveram nota 4,4, colocando o município na posição 556 de 645.

Observamos que os anos iniciais do Ensino Fundamental, que são responsabilidade das escolas vinculadas à rede Municipal Rio-Clarense de Educação, apresentam médias altas em comparação com os anos finais do Ensino Fundamental, que são de responsabilidade das escolas vinculadas à rede Estadual Paulista de Educação. Ainda assim, o município posiciona-se entre os 20% com índices mais baixos no Estado de São Paulo, segundo o ranking do INEP.

Em 2017, existiam 60 escolas de Ensino Fundamental no município e o número de matrículas nesta etapa era de 22.611.

Neste contexto, a escola C atende cerca de 750 alunos, divididos entre os períodos de atendimento da manhã e da tarde.

A escola C foi escolhida por apresentar no ano de 2015, IDEB acima da média do município que ficou em 6,6, além da meta projetada para a própria escola⁷.

A equipe gestora é composta de uma Diretora, uma vice-diretora, uma Professora Coordenadora e 38 docentes em média.

A PC desta escola possui mais de 20 anos de experiência no magistério público e atua há mais de 5 anos como Professora Coordenadora. Desde o início do seu trabalho junto à coordenação e até os dias atuais, atuou sempre na mesma escola, a qual se trata da escola pesquisada.

⁷ Optamos por não apresentar o IDEB das escolas da Rede Municipal Rio-Clarense de Educação, escolas aqui denominadas C e D, a fim de garantir o anonimato das Professoras Coordenadoras participantes das entrevistas.

Pedimos à PC para fazer uma breve descrição da estrutura física da escola e sua fala demonstra uma estrutura física apropriada ao atendimento dos alunos nela matriculados:

PC da escola C – Então, nossa escola tem um prédio que tem uma estrutura boa, as salas são amplas, arejadas, uma quadra poliesportiva coberta, são 28 turmas atendidas, sendo 14 no período da manhã e 14 no período da tarde, uma sala de recursos, uma sala de informática, uma sala multimídia, então, esses são os pontos positivos da escola. Pontos negativos, sempre vão ter numa estrutura antiga, parte de fiação, goteira, estrutura de chão, mas isso são coisas que a APM tem trabalhado junto com a comunidade, então, a gente faz o que está dentro das possibilidades, o que não está dentro das possibilidades a gente encaminha solicitação para que a SME faça.

Em relação ao público atendido a PC conta que hoje em dia a escola atende crianças oriundas de todos os bairros da cidade, graças ao transporte escolar que é oferecido gratuitamente, porém, segundo ela essa diversificação originou algumas dificuldades em relação à aprendizagem que serão abordadas posteriormente.

6.2.2 A Escola D

A escola D também se localiza no município de Rio Claro, atendendo cerca de 260 alunos em período integral.

A escola D foi escolhida por apresentar no ano de 2015, IDEB abaixo da média do município que ficou em 6,6 e abaixo da meta projetada para a própria escola.

A equipe gestora é composta de uma Diretora, uma vice-diretora, uma Professora Coordenadora e 32 docentes em média.

A PC desta escola possui mais de 20 anos de experiência no magistério público e atua há mais de 5 anos como Professora Coordenadora. Desde o início do seu trabalho junto à coordenação e até os dias atuais, atuou sempre na mesma escola, a qual se trata da escola pesquisada.

Pedimos à PC para fazer uma breve descrição da estrutura física da escola e sua fala denota uma preocupação com problemas estruturais:

PC da escola D - Nós temos 16 salas de aula, mas todas com problemas estruturais, no forro, no telhado, os corredores, o laboratório de ciências que está interditado, agora nós liberamos, mas foi feito uma gambiarra, entendeu, para conseguir liberar...

Os alunos atendidos pela escola D são, em sua maioria, moradores da área rural de Rio Claro, além de crianças atendidas pelas Aldeias Infantis SOS, uma associação que atua através de convênio com a Prefeitura Municipal de Rio Claro através da Secretaria Municipal de Ação Social e que por meio de subvenção oferecida pela Prefeitura Municipal desenvolve projetos voltados ao desenvolvimento das famílias de crianças em situação de risco, acolhimento integral e proteção infantil.

A PC afirma ainda que a escola conta com uma boa participação das famílias e da comunidade em geral nas atividades e eventos que desenvolve.

O quadro abaixo sintetiza o primeiro bloco de perguntas do roteiro de entrevistas, com as informações que obtivemos de cada uma das entrevistadas em relação às suas experiências na carreira docente.

Quadro 2 – Síntese da experiência profissional das entrevistadas

Entrevistada	Rede de atuação	Etapa de Atendimento	Experiência Profissional	Tempo na Coordenação	Tempo na escola atual	Formação Inicial	Formação Complementar
PCA	Estadual	Anos Finais do EF e EM	25 anos	17 anos	17 anos	Sociologia e Geografia	Não
PCB	Estadual	Anos Finais do EF e EM	15 anos	4 anos	4 anos	Matemática	Licenciatura em Pedagogia, Mestrado em Física
PCC	Municipal	Anos Iniciais do EF	35 anos	10 anos	13 anos	Pedagogia	Não
PCD	Municipal	Anos Iniciais e Anos Finais do EF	23 anos	7 anos	7 anos	Letras e Pedagogia	Pós-graduação em Linguística

Fonte: A própria autora com base nos dados levantados.

6.3 À luz das teorias, os diálogos com as Professoras Coordenadoras

Conforme explicitado anteriormente, optamos pelo método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) a fim de sistematizar os dados obtidos nas

entrevistas e inferirmos sobre eles, na tentativa de compreendermos a atuação do professor coordenador na escola, diante da implementação e focalização das avaliações em larga escala no Brasil a partir da década de 1990, buscando evidenciar as semelhanças e diferenças das redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação.

Vale ressaltar que o questionário semiestruturado foi de fundamental importância para a obtenção de informações valiosas acerca do trabalho das entrevistadas, pois, permitiu uma abertura e um ir e vir entre os questionamentos, trazendo à tona fatos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

A partir das transcrições das falas, conseguimos identificar algumas minúcias que serão exploradas ao longo de nossa análise.

O quadro a seguir, apresenta as três categorias de análise elegidas como as principais a serem desenvolvidas neste trabalho. Em seguida discutiremos sobre cada uma delas.

Quadro 3 – Categorias de Análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE
A atuação do Professor Coordenador: do trabalho coletivo ao trabalho performativo
Reflexões acerca das concepções de avaliação presentes na atuação do Professor Coordenador
Reflexões acerca da atuação do Professor Coordenador diante das avaliações em larga escala

Fonte: A própria autora com base nos dados levantados.

6.3.1 A atuação do Professor Coordenador: do trabalho coletivo ao trabalho performativo

Em nossas discussões acerca das influências privatistas na atuação dos profissionais da escola, vimos que as mudanças ocorridas nas políticas

educacionais a partir dos anos 1990 no Brasil foram alterando lentamente o perfil e a identidade desses profissionais, de maneira que suas ações passaram a corresponder aos ideais da nova gestão pública.

Ao analisar os documentos que norteiam o trabalho dos PCs, claramente observamos que ao longo dos anos foram inseridas em suas atribuições instrumentos e critérios da performatividade, de maneira que suas ações se voltassem para o alcance de resultados. As palavras de ordem passaram a ser excelência e eficácia.

Vimos nos capítulos teóricos, que essas mudanças de concepção impactam desde a formação dos professores até o acesso aos cargos, as atividades em sala de aula, enfim, sua atuação profissional.

Nas falas de nossas entrevistadas, algumas minúcias podem ser evidenciadas diante de uma análise mais aprofundada sobre essas influências, mostrando que algo muito mais íntimo do que o controle de resultados passou a nortear o trabalho das escolas e de seus profissionais.

O segundo bloco de perguntas de nosso roteiro, trata das concepções que cada uma das PCs tem acerca de sua função. Devemos ressaltar que, em alguns momentos não obtivemos as respostas de imediato, o que nos levou a tecer novos questionamentos ao longo das entrevistas. Por esse motivo, as perguntas nem sempre serão iguais para as quatro participantes.

Pesquisadora: Como você definiria a função de “Professor Coordenador/Coordenador Pedagógico”?

PC da escola A - [...] o que me marca bastante é a questão da articulação, às vezes, o professor quer alguma coisa, mas ele não quer ir falar com o diretor, ele fala com você para você...(risos) ir pedir. Eu falo “vai lá, fala com a diretora”, eles “ai não”, então, eu acho assim, essa articulação é bacana, porque eu me sentia útil...eu gosto muito de trabalhar com gente, então, às vezes o professor sai da aula e eu pergunto “e aí, professor, como foi?” Às vezes ele sai chorando, às vezes ele sai frustrado, às vezes sai muito contente porque foi uma boa aula, a indisciplina atrapalha muito, então, às vezes o professor prepara uma bela aula, tem vontade, chega lá e não consegue, então, isso que eu falo que não tem rotina, cada dia é um dia diferente.

A PC explica sobre a importância de sua presença constante por todos os ambientes da escola:

PC da escola A - [...] acompanhar o período é estar assim presente, porque também se você for coordenador de sala, se você ficar sentado lá no computador, você não vê

nada do que acontece, então eu acho que o coordenador tem isso de bom, você tem acesso a tudo, a todos os lugares da escola [...] e os alunos percebem que, eu acho que os gestores tem que estar presentes, tem que aparecer, sabe, tem que estar no pátio, tem que estar no meio dos alunos, porque o aluno, como eu vou te dizer, eles gostam de limites, eles gostam de regras, pode dizer que não, mas assim, resumindo eu acho que a escola A é uma escola organizada [...].

É fato inegável que uma equipe gestora presente e participativa possibilita o fortalecimento dos vínculos e conquista, não só as equipes de trabalho como também os alunos. No entanto, não podemos deixar de observar que de certa forma, essa presença também pode atuar como um mecanismo de controle, à medida que se atrela à fiscalização das atividades que estão sendo realizadas e ao cumprimento ou não das regras estabelecidas.

Em algumas falas da PC, limites e regras são relacionados ao cuidado, à organização e, até mesmo à importância que cada um possui dentro da escola, o que nos leva a pensar nas mudanças das subjetividades provocadas pelo gerencialismo que são apresentadas por Ball (2005a). Subjetividades que já estão presentes nas ações, uma vez que foram culturalmente construídas e que muitas vezes impedem o professor, o PC, a equipe gestora de se comprometerem com a consciência política e com as emoções. Afinal, “[...] a eficácia prevalece sobre a ética”. É o que Ball e Youdell (2008) denominam de “reculturização”. (BALL; YOUDELL, 2008, p. 27).

São essas subjetividades que irão definir “novos valores, novas identidades e novas formas de interação” na escola. (BALL, 2005, p. 546).

Quando questionamos sobre as atribuições que os documentos definem, se na prática elas se concretizam, a PC demonstra que o grande número de atividades relacionadas ao seu trabalho cotidiano, impede que muitas de suas atribuições principais sejam realizadas. Algumas vezes, essas atividades nem mesmo fazem parte de suas atribuições, mas lhe roubam um tempo precioso:

PC da escola A - Olha, eu acho que tudo não, 100% você não consegue, porque é muito, é bastante atribuição, eu acho que não dá para conseguir tudo. Mas eu acho que a função principal do coordenador é a formação do professor.

Para a PC da escola B:

Pesquisadora: Como você definiria a sua função de Professora Coordenadora?

PC da escola B - A minha função é de formador dos professores, através dos ATPCs fazer a formação continuada do professor, conforme a demanda do professor e conforme a demanda da escola. Essa é a função primordial, acompanhar a aprendizagem do aluno, porque o foco principal de qualquer escola é aprendizagem do aluno, então, eu me vejo como, fazendo de tudo, ajudando o máximo possível para que ocorra a aprendizagem do aluno. Então eu ajudo os professores, com a formação dos professores, para que a aprendizagem dos alunos aconteça.

A PC é convicta ao dizer que o foco do seu trabalho está no acompanhamento da aprendizagem dos alunos e que procura auxiliar os professores para que a aprendizagem ocorra.

Porém, em seguida, perguntamos se suas atribuições na prática se concretizam, principalmente o trabalho de formação, pergunta à qual ela respondeu com certo cansaço sobrepujando a sua fala.

Pesquisadora: Você acha que suas atribuições, na prática, se concretizam?

PC da escola B - Olha, é difícil...é difícil por causa do desvio de função, é complicado, porque se o coordenador fizer só o trabalho do coordenador mesmo, que é o correto, outras áreas vão ficar descobertas por causa da falta de funcionário, mas não é que eu deixo de fazer uma coisa para fazer outra, na verdade o que acontece com o coordenador hoje em dia é que ele faz tudo, tá muito sobrecarregado, tá muito cansativo sim, porque o coordenador além dele fazer as coisas de coordenador ele faz de agente, e faz de vice ele faz de tudo, por exemplo, no momento a Nossa vice-diretora está de férias, então eu estou respondendo pelo período da tarde, então eu estou fazendo o papel de coordenadora e de vice diretora.

Para que pudéssemos compreender melhor sua realidade pedimos à PC que descrevesse um dia seu de trabalho:

Pesquisadora: Como é um dia seu de trabalho aqui na escola?

PC da escola B - Um dia atípico, mas que acontece semanalmente, é... por que, aqui é uma escola de crianças difíceis, eu não sei se eu posso dizer (pausa). Aqui é uma escola de usuário de droga, as crianças utilizam bebida alcoólica, são extremamente agressivos, física e verbalmente, eles se agredem, todo dia tem briga, mas, não é briga de assim dizer, é briga de soco, de se machucar, de cortar. Então tem muita briga, tem problema de drogas de manhã, então, assim, toda semana eu tenho que apagar esses incêndios, aqui também tem muita falta de professor, por exemplo, hoje de manhã nós tínhamos cinco classes sem professor... Aqui é muito difícil de conseguir professores, nessa região, porque aqui [...], não está nem em Rio Claro, nem em Limeira, então, o professor que vai faltar, se ele mora em Rio Claro ele vai preferir faltar, lógico, em [...], porque ele não vai precisar pegar a pista, e a mesma coisa que o de Limeira. Para professor substituto é difícil também, porque o professor eventual, se ele se deslocar de Limeira, de Rio Claro para cá, o que ele vai ganhar não vai compensar, então, é muito difícil para Professor Substituto, fica muita sala sem professor.

Acerca desta fala, Nogueira (2014) afirma que a construção da identidade do PC se dá diante do acúmulo de atribuições, conflitos e resistência por parte dos docentes e ainda de sua solidão profissional. A atuação do coordenador pedagógico na maioria das vezes é cerceada por uma série de contradições e atividades desordenadas que transformam sua rotina em algo frenético.

A autora afirma que uma série de prejuízos foram historicamente construídos junto ao cargo de coordenador pedagógico, uma vez que as constantes mudanças nas políticas educacionais e nas legislações que consideram a formação docente não deram suporte para a consolidação desta função.

Pesquisadora: E o que acontece quando eles ficam sem professor?

PC da escola B - Ficam de aulas vagas. Até o ano passado eles ficaram de aula vaga, este ano nós temos uma diretora nova, ela assumiu dia 28 de fevereiro, ela veio com uma proposta diferente, que ela não queria mais aluno de aula vaga, o que que ela queria, que eu e o outro coordenador ficássemos dando as aulas. Aí que que aconteceu, tudo bem, porque ela está vindo de uma realidade diferente, uma escola diferente, então não tinha muita noção de que não é assim esporádico uma falta de professor, é uma coisa rotineira e de muitos, que nem hoje tinha cinco classes vazias, foi muito difícil quando ela chegou, porque ela queria que eu e ele ficássemos na sala de aula, e lógico ela é nossa superior a gente ficou...e aí o que aconteceu, não tinha mais coordenador pedagógico a escola. Porque nós chegávamos 7 horas, trancávamos a porta e íamos para sala, e aí foi virando uma bola de neve, nós estamos quase encerrando segundo bimestre, eu e o outro coordenador ainda não lemos os planos de ensino dos professores, que fizeram no planejamento escolar. Agora se a gente não lê o plano de ensino do professor, ele percebe que eu e o outro coordenador não lemos, ele não vai querer fazer o próximo, porque ele vai falar, eu vou ficar fazendo à toa, e nós ficamos assim, nesses dois primeiros meses em sala de aula, e começou o trabalho de coordenação ficar de lado, virar mesmo bola de neve, só que assim...E aí tem problema de relacionamento, meu e dela, porque eu cheguei para, tem dia que, que você não está bem, e ela “vai para sala de aula” e eu falei não, não vou...sabe, você vai uma vez, vai outra, mas dois meses depois...e aí foi muito difícil, porque ela ficou muito brava, muito brava, disse que eu não cumpro ordens, que eu não obedeco hierarquia, que eu tenho que obedecer. Foi difícil. Aí ela falou que não respeitava hierarquia, que não obedecia, que eu tenho que fazer o que ela mandar, e o outro coordenador iniciando na coordenação, para ele foi um balde de água fria isso, ele falou “isso é coordenação? Isso eu não quero”, ele falava, porque se for para ficar na sala de aula, eu dava as minhas aulas, que eu domino, porque ele falava “como é que eu vou para a sala de aula dar aula de matemática?” Então a gente passou por um momento muito difícil, ela chamou a supervisora, fez reclamação de mim, que eu não obedecia hierarquia, mas depois...eu obedeco...

Em nossa compreensão, esta fala denuncia as relações de poder presentes nas escolas através da atuação dos gestores, neste caso, da

diretora que destitui os PCs de suas funções a fim de suprir uma necessidade imediata, como a falta de professores.

Quando a PC se recusa a continuar realizando uma função que não lhe compete, a diretora percebe esta recusa como um descumprimento de tarefas, uma afronta à hierarquia estabelecida. Sua postura pode inclusive denotar o desconhecimento em relação às atribuições oficiais do PC, já que segundo a entrevistada, na escola em que esta diretora atuava anteriormente, era uma prática comum o PC substituir os professores faltosos.

Neste contexto, as relações passam a ser permeadas pelo poder e pela hierarquização, uma vez que, como Ball (2005a) afirma

O importante é a flexibilidade, em termos de competências, interesse, dedicação e moral. O novo profissional do saber não deve ser incomodado pelos escrúpulos. Predominam agora o cálculo frio e os valores exteriores. Este é o arquétipo do profissional 'pós-moderno' – definido pela superficialidade, flexibilidade, transparência e representado no seio do espetáculo, do desempenho. (BALL, 2005a, p. 23).

Apesar de se efetivarem diante de duas realidades muito distintas, podemos inferir que as duas PCs da rede Estadual Paulista de Educação denotam em suas falas que as práticas de controle características do gerencialismo estão presentes em suas ações e nas ações de seus pares na escola.

No entanto, compreendemos que tais práticas refletem o cenário em que as PCs foram se constituindo como profissionais, sendo assim, demonstram mais do que a simples racionalidade técnica, mas um sistema de crenças e de valores, além de um ideário político que está por trás da história de vida de cada uma delas.

Nos reportamos novamente à Ball (2005b, p.551) que denomina essa mudança de “pós-profissionalismo docente”. O conceito se comprova pela fala da PC, quando se vê diante da incerteza de se comprometer com seu trabalho na coordenação, se rebelando contra a hierarquia imposta, ou se render às pressões e se adaptar, voltando seu foco para a produtividade e para a excelência de seu trabalho, ou ainda, se equilibrar entre as duas situações.

Na opinião da PC da escola C:

PC da escola C - A pior função dentro da escola é a minha, por que é a função de cavar poços pra ver se sai água boa, porque o diretor está lá para dar as regras, dar comandos, o vice-diretor caminha com ele, aí eu tenho que fazer a ponte entre professor e vice-diretor e diretor. Eu tenho a parceria delas né, no caso a vice e a diretora. Tudo eu levo para elas e tenho que fazer uma parceria com as professoras, porque eu também sou professora né! Então essa ponte, depende muito do meu equilíbrio, como eu faço, porque se eu levar tudo para as professoras cria-se intrigas com a direção e se eu levar tudo para a direção, então, eu também tenho que ser maleável com as professoras. Estar dentro da sala de aula, às vezes, é estar sozinho, então, quando tem alguém de parceria é muito importante. Eu sempre estou do lado do professor, eu não esqueço que o professor lá dentro tem a família, tem um monte de coisa, a gente tem que estar sempre ao lado dele...

A relação verticalizada entre a diretora e as equipes de trabalho fica evidente nesta resposta, assim como o papel de mediação da PC diante disso.

Pesquisadora: Você poderia descrever um dia seu de trabalho?

PC da escola C - Já é planejado, você vem com o planejamento de adiantar alguns encaminhamentos, preparar um HTPC, fazer uma leitura, mas nada ocorre né, nenhum dia ocorre do jeito que você planejou. Às vezes, eu adentrar na escola, eu já tenho um pai esperando, tem uma família que está desejando falar, vem alguma criança, algum professor que traz um problema e você precisa sentar resolver aquilo, aí chegam da SME direcionamentos, projetos, coisas para se fazer, aí você para aquilo que você está fazendo, você vai, aí o professor vem manda o encaminhamento, aí você senta para fazer encaminhamento, depois você corrige o encaminhamento, passa para direção, então, o dia é muito tumultuado. Uma boa parte dele é arrumando conflito, mediando conflitos, ligando para pais que não vem. A parte pedagógica mesmo fica pro finalzinho do dia.

Mais uma vez podemos destacar o grande número de atividades em que a PC está envolvida em seu dia a dia, dificultando sua atenção para as questões pedagógicas e a formação docente, que acabam ficando “para o finalzinho do dia”.

Apesar disso, a PC demonstra o cuidado e a preocupação que tem com sua equipe de professores e faz questão de salientar que sua prioridade é com relação a eles, já que ela também é professora e sendo assim, compreende essa realidade e as dificuldades enfrentadas diariamente em sala de aula.

A articulação também se destaca na fala da PC da escola D:

Pesquisadora: Como você define a sua função?

PC da escola D - Eu acho que seria articulação. Não dá para pensar em outra palavra [...] Quando eu entrei, eu sabia do que os colegas precisavam, porque assim, eu sempre pensei nisso, eu vou entrar lá, porque eu preciso de um coordenador e eu não esqueço de onde eu sou, porque eu sou de lá! Eu sou de lá, eu sou professora, tá,

então, isso é um ponto muito importante, a gente saber quem a gente é, tá? Eu sou professora e enquanto professora o que eu esperava da coordenação? É esse o meu ponto, tá, eu penso que eu estou aqui para auxiliar, contribuir, que seja com a história do cubo, com o que for, mas para contribuir, porque por mais que o trabalho não seja bom, às vezes você dá uma sugestão e a pessoa vai atrás, entendeu? Mas, não assim “você tem que fazer isso”, não, é uma sugestão, ou “olha, eu pesquisei isso, o que que você acha? Você não acha que tem a ver”, então eu acho que é bacana, é uma conversa né...

Ao pedirmos que nos descrevesse um dia seu de trabalho suas expressões nos mostram que não existe uma rotina possível de ser descrita claramente:

PC da escola D - Hummm...(risos) então, eu tenho o meu cronograma de HTPI, mas acontecem mil e uma coisas, então, apesar dos professores terem cada um o seu horário, eles me procuram o tempo todo, então, às vezes eu sigo isso e às vezes eu falo, olha, agora é o horário do fulano então você espera ciclano, porque eu estou no horário dele, e eles ficam aí aguardando (risos). Então a gente senta, conversa, eu aproveito e já olho diário de bordo, já tiro uma dúvida, devolvo, já conversamos sobre esse diário, porque foi uma estratégia que eu arrumei para falar com aqueles que pouco falam, tá, porque tem gente que não é muito de falar, aí, com o caderno na mão, com o registro na mão, foi uma estratégia de conseguir tirar alguma coisa da pessoa que fala menos.

A PC nos explica ainda que os diários de bordo são utilizados para que o professor organize sua rotina, conforme um modelo proposto pela SME, e para que ele faça um registro reflexivo semanal acerca de suas práticas, apontando as que funcionaram e as que não funcionaram além de outras questões pontuais que o professor julgue necessário registrar. Apesar disso, suas falas denotam uma relação horizontal com os professores, através das trocas e das mediações.

Refletindo sobre as respostas das PCs percebemos que o grande número de atividades que são atreladas ao trabalho da coordenação muitas vezes torna a rotina desconexa e distante do que elas acreditam ser o ideal, sendo que sua maior queixa é em relação ao trabalho pedagógico, que segundo as entrevistadas, acaba não sendo priorizado.

Entretanto, percebemos ainda que, ao priorizar a articulação com as equipes docentes existe uma formação intrínseca às suas práticas sendo realizada fora dos espaços e horários formais pré-estabelecidos, como os

HTPCs e HTPIs⁸. Sendo assim, as PCs atendem a principais atribuição da função, também por elas definida, que é a formação dos professores.

Nas respostas das quatro PCs observamos que as relações interpessoais na escola são permeadas por expectativas e interesses individuais que, muitas vezes, dificultam os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a subordinação hierárquica retira do PC a autonomia necessária para que ele priorize a formação dos professores fazendo com que atue de maneira a evitar conflitos e levando-o a realizar atividades que não lhe competem. Ainda assim, a formação docente acontece, mesmo nos espaços não institucionalizados.

A partir dessas observações, dialogamos mais uma vez com Fernandes (2004), para ressaltar que esse é o perfil do profissional da coordenação pedagógica que surge após a reforma do Estado, pois, à medida que conquista seus pares, o PC se torna responsável por mediar as relações entre a Secretaria de Educação e a escola, articulando as ações pedagógicas para que as metas estabelecidas externamente se cumpram.

Neste contexto, podemos afirmar que a identidade profissional do PC tendo se constituído no período pós-reforma, é permeada por incompreensões e contradições – suas e de seus pares – uma vez que, apesar da função ter sua origem nos ideais progressistas serve de sustentação para as políticas gerencialistas e performáticas.

Ainda tratando do bloco de perguntas que se referia diretamente ao trabalho do PC, algumas questões relacionadas ao controle do trabalho docente emergiram principalmente das perguntas relacionadas às orientações do trabalho pedagógico e formações realizadas.

⁸ O Estatuto do Magistério Municipal Rio-Clarense dispõe que a jornada de trabalho da Classe de Docentes compõe-se de horas-aula diretamente com alunos e horas de Trabalho Pedagógico. As Horas de Trabalho Pedagógico compõem-se de: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): tempo é atribuído ao professor para preparação e avaliação do trabalho pedagógico, em colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, estudo, articulação com a comunidade e planejamento de acordo com a proposta pedagógica da escola e as normas da Secretaria Municipal da Educação; Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI): tempo destinado ao docente para preparação de aulas, material didático, correção de exercícios e outras atividades definidas na proposta pedagógica da escola; e Hora de Trabalho Pedagógico em Local Livre (HTPL): tempo destinado ao docente para fins de cumprimento das atividades inerentes às práticas de ensino aprendizagem, em local e horário de livre escolha. (RIO CLARO, 2007, p. 17).

A prática de assistir as aulas dos professores, por exemplo, é uma atividade comum às PCs entrevistadas das quatro escolas. No entanto, nas escolas da Rede Estadual Paulista de Educação podemos dizer que o avanço dessa estratégia de controle do trabalho docente é mais evidente, uma vez que existem orientações específicas da SEE aos PCs sobre como devem proceder e sobre quais aspectos devem ser avaliados.

Para a PC da escola A, no entanto, assistir às aulas dos professores acontece apenas quando eles a convidam e a prática tem objetivo formativo:

PC da escola A - [...] eu jamais entraria em uma sala de aula sem permissão do professor, sem bater na porta, sempre pedindo, mas assim, pelos corredores, às vezes você conhece o estilo de um professor só de você olhar pelo corredor, então eu acho que o que me prende mais assim seria o como acontecem as aulas, por exemplo, eu acho super interessante o professor ir dar aula em um laboratório e me chamar, porque eu penso assim, olha que legal, eu não preciso ir assistir uma aula, ele está me chamando para ver o trabalho dele, eu acho que isso é tão gratificante para ele quanto para mim [...].

Quando perguntamos se existe alguma forma de avaliação sobre o trabalho dos professores, a PC nos conta que a equipe gestora que estava à frente da escola até o término do ano de 2016 era muito próxima e participativa, por isso, conseguia cobrar efetividade de sua equipe de trabalho.

PC da escola A - Olha, eu já passei por algumas gestões, mas nesse caso, a diretora acompanhava muito de perto a parte pedagógica, porque tem diretor que é técnico, ele só cuida da...agora, o diretor, o vice, todos tem que trabalhar na parte pedagógica! [...] essa diretora que era mais firme e que acompanhava! Então o professor querendo ou não ele tinha que trabalhar!

Seguimos com o roteiro:

Pesquisadora: Como ocorrem as orientações para o professor? E as formações?

PC da escola A - Então, cada um lá com sua matriz de referência na mão, bom, então cada um vai procurar na sua disciplina em qual momento, em qual assunto, em qual série, qual bimestre está pedindo essa habilidade, isso em ATPC. Porque o professor tem que perceber que aquela habilidade que está sendo cobrada na Geografia, está aparecendo na Matemática, está aparecendo, por exemplo, trabalhar com escala em Geografia, o que você usa? Física, o que você precisa da Matemática? Então, eu acho que se não tiver esse entendimento que não é só disciplina de Português e de Matemática que é responsável pelo resultado do SARESP, e das outras provas externas também né...

Pesquisadora: Mas e o trabalho de formação, você consegue realizar?

PC da escola A - Olha, como eu disse, acho que 100% não dá, porque às vezes a pessoa não quer...como o aluno, às vezes, não quer aprender, também tem os adultos que...então. Eu fazia muitos cursos, aprendia muitas coisas, e às vezes tentava repassar para eles, todas as reuniões, todas as experiências que eu tive, eu tentava passar para eles, e preparava as ATPCs, preparava formação, preparava palestras, a gente sempre foi de trazer pessoas de fora, porque santo de casa não faz milagre, porque coordenadora há tantos anos, você fala tanto que as pessoas nem te olham mais, então, eu me preocupava muito nesse sentido [...] só que eu vou te falar uma coisa, o coordenador pode ser o mais experiente, se não tiver uma boa equipe, não adianta...você tem que ter sim a parceria, e assim, não tem problema de muitas pessoas pensarem diferente, acho que isso faz a gente crescer, o que não pode é não se comprometer, falta de comprometimento [...] então é uma caixinha de surpresas mesmo, envolve muita coisa, mas eu vejo assim, que o papel do coordenador é importante, eu sinto assim, só que a ponta é o professor, uma aula de qualidade, uma aula aproveitando o tempo de aula, e essa estrutura quem dá é o coordenador.

Apesar de demonstrar uma preocupação com a aprendizagem e com o trabalho coletivo, as falas da PC evidenciam que o controle das ações docentes ocorre tanto interna quanto externamente, através da equipe gestora que acompanha “muito de perto” e garante que os professores “trabalhem”, gerenciando e cobrando por meio de um modelo de relação hierárquico, bem como através da atuação da coordenação, à medida que os espaços formativos como as ATPCs são utilizados para direcionar o trabalho pedagógico para a Matriz de Referência.

Existe uma preocupação em sua fala que se refere aos resultados das avaliações externas e o direcionamento dos professores para a Matriz de Referência sugere um currículo voltado para essas avaliações.

Sobre este aspecto, dialogamos com Ball e Youdell (2008) quando argumentam que são característicos da privatização endógena os “materiais pré-fabricados e à prova de toda intervenção pessoal do docente, de programas estatais preparados de antemão e de planos de estudos que controlam o ritmo de aprendizagem e requerem métodos diretos de ensino.” (BALL; YOUDELL, 2008, p. 10, tradução nossa).

Freitas (2012) nos alerta que as padronizações curriculares acabam provocando o estreitamento curricular, uma vez que os testes focam conteúdos básicos de determinadas disciplinas que acabam tendo atenção privilegiada por parte dos professores em suas práticas, em detrimento de outras dimensões formativas. (FREITAS, 2012, p. 389).

Segundo o autor,

A argumentação de que o básico é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica, ou seja, nos leva a acreditar que “o básico é bom porque é básico”. O efeito é que, a partir deste estereótipo, não pensamos mais. Com esta lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação”. Mas o básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “standards” centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico. (FREITAS, 2012, p. 390).

A PC da escola B nos conta que as formações acontecem conforme a “necessidade da escola”, porém, o que observamos é o oposto:

Pesquisadora: Você me falou que vocês montam temáticas para as ATPCs⁹, como elas surgem?

PC da escola B - Hoje, por exemplo, nós temos a ATPC. Já está pronto, vamos falar sobre “histórico de colaboração” que é a documentação que norteia o professor coordenador para assistir a aula do professor. Então, hoje eu vou apresentar para eles, por exemplo, toda essa documentação. Vou mostrar para eles tudo, tudo documentado para que a gente comece já assistir aula deles. Eles (SEE) fizeram uma orientação técnica, já tinha feito no passado. Agora o coordenador que entrou esse ano, já fizeram com ele, então tá tudo padronizado para todas as escolas né, chama “histórico de colaboração”. E hoje nós vamos apresentar para os professores, fazer alguns combinados né, disso sobre isso para que a gente possa começar...

Pesquisadora: Qual é o foco desse trabalho, você falar um pouquinho mais sobre o histórico de colaboração?

PC da escola B - Ele norteia três blocos e também você não precisa observar os três de uma vez, você pode observar um só, você pode focar a aprendizagem que é a interação entre os alunos e o conteúdo, aí tem algumas dicas de o que verificar, por exemplo, se o professor demonstra conhecimento do material e domínio do conteúdo, se informa os alunos sobre os objetivos da aula, se promove contextualização, mas, eu não vou na sala de aula olhar tudo. Dentro desse tema eu escolho, por exemplo, três. Mas, assim, eu escolho uns três, por exemplo, eu vou naquela aula e vou analisar se o professor usa a proposta do caderno do professor, se o professor monitora o desenvolvimento das atividades ou se estimula o aluno, três coisinhas só. Agora, se aconteceu outras coisas, não é que eu não vou olhar, mas, eu não vou documentar, e a orientação é avisar com antecedência o que vai ser visto, jogar limpo, esse é o foco. Eu posso verificar também a dinâmica, que é interação entre o professor e os alunos, se utiliza o caderno do aluno como registro em sala de aula, se o professor aguarda os alunos terminarem o raciocínio ou demonstra ansiedade para dar as respostas finais, se propicia momentos para que os alunos possam verificar e analisar, então eu escolho alguns. E o terceiro foco é de interação de aluno com aluno, aluno com colega, se eles se sentem à vontade para colocar as opiniões e como que a classe é

⁹ Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) é o tempo estabelecido pelas escolas da rede Estadual Paulista de Educação, com o intuito de reunir professores e coordenadores para a discussão, análise e proposição de soluções que possam atender as necessidades educacionais coletivas apresentadas periodicamente. (SÃO PAULO, 2019, s.p.).

organizada, se eles escutam uns aos outros, e o legal é que eu não preciso ir com um foco aqui, um aqui, um aqui. Se eu quiser ir só com esse, pode ir mesclando conforme as turmas, mas, tudo tem que ser combinado. A gente combina antes, e na hora da observação, eu faço, eu preencho, também vem tudo da DE, tá? Da Diretoria de Ensino. Então, esses indicadores são os que eu escolhi aqui, aqui foi o que eu observei em relação aqui, aqui o encaminhamento inicial, é a minha dica, encaminhamento acordado o que a gente discutiu e ficou acordado, o professor assina e eu assino, então isso que a gente vai mostrar hoje.

Pesquisadora: E depois, quais os encaminhamentos? Você faz uma devolutiva para DE?

PC da escola B - Faz a devolutiva para o professor, que nem, eu tenho uma coordenadora que é a coordenadora dos coordenadores, ela vem depois olhar a documentação, porque ela vem me orientar como dar esse feedback para o professor, de maneira que não seja uma maneira invasora, agressiva, porque tem professor que tem 30 anos de Magistério, e você vai chegar e falar que a aula dele é assim, assim, assado, então, eles orientam muito os coordenadores sobre como chegar nesse professor, então, ela analisa a minha documentação para entender como que foi que cheguei a esse professor, e a gente treina...

Pesquisadora: existe algum tipo de avaliação sobre o trabalho do professor?

PC da escola B - Não faço, mas eu acho que deveria existir, porque infelizmente, eu sou muito sincera e muito honesta, professor disposto mesmo são poucos, são poucos. Lógico os alunos não querem saber de nada, se tivesse aluno que fala assim, professora tem cinco minutos, dá para passar mais um exercício? Acredito que eles vão passar, mas o professor tira muito o corpo fora, ele tira fora, ele se tira, não se coloca como parte daquela realidade.

Observamos nas colocações da PC da escola B que a cada dia novas ferramentas são introduzidas na escola pública, a fim de controlar as práticas através do discurso da eficiência e da ordem. Por mais que ela afirme que as formações são organizadas conforme a necessidade da escola, na verdade, não existe uma consulta aos professores sobre as demandas de formação, mas sim, uma imposição dos projetos enviados pela DE. O controle se dá, sobre sua atuação, mas também através dela.

Segundo Ball (2004) nesta etapa do gerencialismo não é necessário que ocorra mais nenhum controle externo, pois, o “habitus” da produtividade já tomou conta dos profissionais e da escola.

Essa teoria se reforça pela resposta da PC quando indagamos se existe alguma resistência por parte dos professores e se existe a opção de não aderirem ao projeto:

PC da escola B - Até tem, mas nunca aconteceu. O que aconteceu é assim, ele pode falar assim essa semana não vai tá legal, não vou dar uma aula legal e escolher uma aula, escolhe uma aula que de repente mexe mais com os alunos, eu sei que não vai ser a realidade, às vezes, porque ele preparou aquela aula para eu ir, não é a mesma coisa de eu ir numa aula de surpresa, mas a minha PCNP dizia o seguinte, se ele preparou aquela aula especial, que bom! Que bom, pelo menos ele vai dar uma aula especial, então, tudo é que eu te disse, tudo a gente tem que ver um lado bom.

Diante dessa realidade, o aluno passa a não ser mais o foco dos processos de ensino e aprendizagem e as avaliações de resultados apenas encerram um ciclo de objetivos e metas que extrapolam os muros da escola e que são implementados sem muitos questionamentos.

Portanto, as PCs das duas escolas da Rede Estadual Paulista de Educação denotam em suas falas que as estratégias de controle e regulação do trabalho docente estão fortemente vinculadas ao trabalho da coordenação e mesmo que essas estratégias não sejam percebidas a priori como algo que nega o aluno como centro das ações pedagógicas, elas já estão amplamente enraizadas nas práticas, tanto das PCs quanto dos próprios docentes, de maneira que não são percebidas como algo negativo para a aprendizagem.

Voltando nossa análise para as escolas da Rede Municipal Rio-Clareense de Educação, A PC da escola C evidencia em sua fala uma preocupação com os aspectos humanos, denotando uma perspectiva de coletividade, onde o outro não deixa de ser valorizado e reconhecido, ainda assim, ela não deixa de atuar em função das cobranças e dos resultados.

Pesquisadora: Como é a sua relação com os professores e como ocorrem as formações?

PC da escola C - [...] tem dia que ele (o professor) está bem, tem dia que ele não está bem. Tem dia que ele precisa de mim, tem dia que ele não quer nada de mim, entendeu? Não quer ver a pessoa, não quer nem papo. Tem dia que a gente senta para conversas estritamente pedagógicas, o que eu faço com esse aluno, que eu deixo de fazer, chama família, não chama família e, às vezes, a gente joga conversa fora e esse jogar conversa fora, às vezes, são momentos bastante ricos. Porque está pondo o lado dele para fora. Lógico que eu faço a cobrança profissional, mas eu tenho que olhar que, às vezes, sempre deixei claro, que dentro do possível tem que deixar os problemas para fora da escola e chegar aqui e ser um profissional, ter olhar para o aluno, ter olhar para olhar aquela família, o que tá ali por trás daquilo, mas, às vezes, o professor também precisa ser olhado.

Dentro dessa mesma perspectiva, questionamos a PC da escola D:

Pesquisadora: Você assiste às aulas dos professores, tem esse hábito, ou não?

PC da escola D - Olha, às vezes, assim, eu dou algumas sugestões, então, quando eu estou olhando seu diário de bordo, olha que legal isso, então, às vezes, eu sei que o professor está indo super bem, está super dando conta e tal, mas você vê assim, cada um tem um olhar diferente, então, sei lá, você está falando de repente da árvore tal, então, me vem uma ideia que naquela árvore pode ser colocada uma orquídea, então, eu pego, busco alguma coisa e no outro HTPI eu trago, 'olha, eu achei que tem a ver' e tal, e, às vezes, quando acontece isso o professor convida, 'olha, você não quer ir lá ver a aula?', ou 'você não quer ir lá participar?', então, o professor convida...assim, ir por conta, invadir eu nunca fui, não gosto. Então, tem situações que, às vezes, eu estou aqui e eles (os alunos) vem e dizem 'o professor está esperando', 'é pra você ir logo pra gente começar a aula', entendeu? Mas, por meio de convite, de conversa e isso é muito legal, a gente vai se formando juntos...

Suas práticas remetem a uma preocupação com o diálogo e a mediação, atribuição que julga ser sua principal função, e dentro dessa concepção a formação acontece à medida que as relações são estreitadas pelos vínculos entre a PC e seus pares.

Considerando as realidades das quatro entrevistadas, mais uma vez percebemos que as escolas da Rede Estadual Paulista de Educação estão mais adiantadas no processo de privatização endógena, uma vez que as práticas de controle e fiscalização já estão enraizadas nas equipes de trabalho e estas, mesmo diante de novas políticas de regulação oferecem pouca resistência.

Apesar disso, a PC da escola com maior índice no IDEB ainda denota em suas falas que o aluno é o centro de todas as ações que ocorrem na escola. Os resultados são consequência de um trabalho parceiro, que conta com o envolvimento de toda a equipe.

Na Rede Municipal Rio-Clarense de Educação, também percebemos a entrada das estratégias de controle do trabalho docente, porém, ainda estão mais relacionadas aos resultados nas avaliações externas. Entretanto, ao priorizarem a formação docente e a aprendizagem, as PCs se voltam para a mediação das ações pedagógicas e a escola permanece com uma perspectiva centrada no aluno.

Diante dessa conjuntura, algumas resistências à performatividade podem surgir em função dos espaços reflexivos e formativos que são propostos entre os pares.

Ao longo de todas as entrevistas, três de nossas quatro entrevistadas manifestaram insatisfações em relação às equipes de docentes. Diversas foram as críticas, mas, suas falas destacaram a todo momento a falta de comprometimento e envolvimento dos professores. Ou por estarem próximos da aposentadoria, ou por serem inexperientes, ou por morarem em outro município, ou por não estarem dispostos a enfrentar os desafios de uma escola com “alunos difíceis”.

O absenteísmo e a rotatividade dos professores são apontados pelas PCs como uma das maiores dificuldades que precisam administrar. Segundo elas, isso acaba dificultando a continuidade do trabalho e influenciando os resultados negativos de desempenho dos alunos.

Compreendemos que a cultura da culpabilização é uma das estratégias utilizadas pelos mecanismos empresariais para dismantelar a escola pública e seus profissionais, desmoralizando-os através de denúncias sucessivas relativas ao descaso do poder público e sua incapacidade de gerir esses sistemas. (CHARLOT, 2013).

Entretanto, concordamos com Freitas et al. (2009) quando tratam da importância do compromisso dos professores com a educação como possibilidade de transformação social. A escola é local de formação e por isso, independentemente das condições, é sua responsabilidade atuar na contra-regulação, assumindo as dificuldades e reivindicando do poder público que cumpra seu papel. (FREITAS et al., 2009, p. 43-44).

À guisa de outros significados, traremos as falas das PCs entrevistadas a fim de problematizar um pouco mais esta questão.

A PC da escola A, por exemplo, enfatiza a necessidade do professor “dominar seu conteúdo” e de se comprometer, mas também diz que o estado não oferece uma carreira atrativa e por esse motivo, muitos professores não se dedicam como deveriam.

Pesquisadora: você está satisfeita com o trabalho que realiza como Professora Coordenadora?

PC da escola A: então eu tive sorte de trabalhar com um grupo muito bom, mas neste último ano, como eu sempre fui comprometida, eu acho que é da pessoa, não tem como você ensinar, [...] mas, a partir do momento que eu tenho que ligar para a casa de um professor para saber se ele vai trabalhar aquele dia, eu não consigo sabe,

chegar na escola e ter três, quatro professores faltando! Um professor não ter a capacidade de pegar um telefone para avisar se aconteceu alguma coisa, sabe de ter algo assim, sempre tem uma classe mais difícil do que a outra e o professor só faltar naquela classe lá, poxa, o seu pior aluno é aquele que mais precisa de você, e é o que você falta toda semana...Então, é assim, muito complicado porque tem que funcionar, porque senão, a aprendizagem não acontece. E quando a aprendizagem não acontece, eu fico assim, muito frustrada, porque o que você vai fazer como coordenador? Então, quando você tem um grupo onde mais da metade não está comprometido, aí fica difícil demais. E uma andorinha só não faz verão mesmo, porque, não adianta, você acha que vai dar conta, você não dá conta. Precisa de um bom grupo, precisa de uma boa equipe para as coisas funcionarem, principalmente na organização da escola.

Pesquisadora: O que você acredita que levou a escola a atingir as metas do IDEB?

PC da escola A - Essa meta que nós atingimos foi um conjunto de ações, não que foi uma ou outra, agora se você não tiver, assim, professores completamente envolvidos e comprometidos com a escola, você não consegue, porque em outros anos, comparando, a gente tentou fazer a mesma estratégia e não deu certo, porque o professor tem que dominar o seu conteúdo e tem que usar uma metodologia acessível aos alunos, porque existe professor super inteligente, super...mas, na hora de passar não consegue, engraçado né? Eu não sei se é o que sabe mais, ou o que se relaciona melhor, eu não sei...porque é um pouco de cada que você tem que ter, agora, tem que ter a preocupação de querer que o aluno aprenda, e você sabe, no estado tem muita gente empurrando com a barriga, porque no estado é uma carreira que não atrai bons profissionais, que nem você vai querer dar aula no estado? Você vai querer alçar voos maiores, então, o estado não atrai profissionais competentes ao nível de se envolver e a escola A também tem muitos professores de escolas particulares que são bons (ênfase) professores, e tem muitos professores que a mesma aula que ele dá na particular ele dá no estado! Eu acho que é o justo! E é claro, um ou outro encara o estado como um "bico", né! Tem de tudo, tem aquele que na particular faz de tudo e na escola A, escola pública, qualquer coisa está bom. E não é assim né? Então, a escola A, é que assim, 17 anos é muito tempo né? Eu já vi muita coisa.

Para a PC da escola C o comprometimento também é fator de sucesso para os índices de desempenho:

PC da escola C - Acredito que a responsabilidade e o empenho da equipe, a seriedade do corpo docente, não que não tenha corpo docente que tem seriedade. Mas eu vejo que há uma dificuldade, muitas vezes, nas questões de permanência de um corpo docente na escola, a rotatividade do corpo docente ela influi muito na vida da escola [...]. Porque eu acho que o nível de conteúdo de qualidade vem caindo, o tempo que a gente está tendo, de professor dentro da sala de aula entendeu, um terço fora, dois terços dentro, eu acho que isso vem, vem perdendo, o professor começa uma aula para pra aula de artes, para pra aula de inglês, aí às vezes o professor fica no conteúdo básico dos básicos, que antigamente a gente se aprofundava mais algumas coisas, agora ele restringe.

A PC da escola D foi a única entrevistada que não fez menção de questionar o trabalho dos professores, ao contrário, mostra em suas falas que apesar de algumas trocas que ocorrem anualmente em sua equipe, existe um

vínculo muito forte entre os pares e um envolvimento grande com a proposta de trabalho da escola e apesar das avaliações externas não mostrarem bons resultados, as avaliações que realizam internamente mostram que a aprendizagem está ocorrendo.

A rotatividade dos docentes também foi uma das considerações feitas por uma das PCs durante as entrevistas. Segundo ela, a dificuldade em dar continuidade aos trabalhos iniciados por professores que se afastam pode ser um dos fatores que leva a escola a uma queda de qualidade. Importante atentarmos que a qualidade em todas as falas esteve sempre relacionada às notas dos alunos, seja nas avaliações externas, seja nas avaliações internas.

A PC da escola C explica que a escola atrai os profissionais mais antigos da rede em função de sua história, entretanto, a maioria desses profissionais está em cargos de gestão e por isso, as turmas são atribuídas para o cargo de PEBI Quadro II, que é um cargo de substituição.

Pedimos, então, para que ela nos falasse um pouco mais sobre a qualidade que ela menciona, sobre quais as possíveis causas que ela acredita influenciar uma melhoria ou uma queda dessa qualidade:

PC da escola C - Olha eu acho que tudo envolve, eu acho que a geração, a formação, o comprometimento da família, o comprometimento do professor, e as responsabilidades que são dadas para estas crianças, a gente vê que tem criança que é responsável, que traz tudo, que é organizado, que o professor se desdobra, dá um currículo dentro do esperado, aí o que é bom acompanha e aquele que não, não tem tanta habilidade, ele demora para processar e para seguir aí em alguns momentos eu tenho professor que tem esse olhar de voltar, em outros momentos eu tenho professor que se afasta, aposenta, vem outro, vem outro substituto, a classe vai para atribuição, vem outro...substitui, troca três, quatro vezes, então, nessa classe eu vou falar para você que o culpado não é nem a família nem o aluno, é a própria estrutura que o professor que pegou já saiu e veio outro, e até o outro inteirar daquilo, e a culpa fica sendo do Professor Substituto. Não que ele não tenha vontade de trabalhar, mas prejudica demais, e por outro momento eu percebo que a questão da escola ter a fatia de vários HTPIs também prejudica.

Os HTPIs são os Horários de Trabalho Pedagógico Individualizado e foram ampliados desde o ano de 2016 para 5 horas/aula por semana para professores do Ensino Fundamental I e 4 horas/aula por semana para professores da Educação Infantil, após uma série de reivindicações da categoria. As aulas são atribuídas aos PEBI¹⁰, que ministram as disciplinas de

¹⁰ Segundo a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Professor de Educação Básica I (PEB I) atua nos anos iniciais do

Arte, Educação Física e Inglês no Ensino Fundamental I e também aos professores que ampliam sua jornada através dos Projetos Especiais para a Educação Infantil.

A colocação da PC evidencia que uma conquista tão importante da categoria pode ser erroneamente encarada pelos gestores como algo negativo para a aprendizagem dos alunos, uma vez que esses horários são momentos extremamente ricos para a formação dos professores, seja através de pesquisas e elaboração de planos e atividades, seja através de oportunidades de acesso à coordenação.

Podemos deduzir que o conceito de qualidade trazido pela PC faz menção à qualidade negociada, um processo bilateral de responsabilização da escola e do Estado em relação à educação. (FREITAS et al., 2009, p. 36).

Quando aborda a importância da avaliação institucional como uma forma de contra-regulação, Freitas et al. (2009, p. 43) remete a Saviani (1982) para nos alertar sobre o compromisso social da educação, o compromisso de escolas e professores com a transformação social:

A educação não enfrenta somente a desresponsabilização do Estado, mas também há uma parcela do funcionalismo público da educação que se desresponsabiliza igualmente pela educação das crianças – a despeito das condições de trabalho. Este círculo vicioso precisa ser rompido em algum ponto: gestores acusam os professores pela má qualidade da educação, professores acusam os gestores pela falta de condições de trabalho. Ambos acusam os sucessivos governos pelos descasos. Enquanto isso, gerações inteiras de alunos passam pelas escolas. As camadas populares são as principais prejudicadas, pois dependem unicamente da escola para aprender. (FREITAS et al., 2009, p. 43).

6.3.2 Reflexões acerca das concepções de avaliação presentes na atuação do Professor Coordenador

Um dos blocos de perguntas mais importante de nosso questionário trata especificamente das avaliações.

Inicialmente, é importante compreendermos as concepções acerca da avaliação que permeiam o trabalho da escola e dos PCs para que possamos

traçar um perfil desses profissionais, a fim de elucidar valores e crenças presentes em suas falas.

Pesquisadora: como você definiria avaliação?

PC da escola A - Olha para mim avaliação não é para punir, você tem que atribuir uma nota né, as internas, as externas não, mas é para o professor decidir o caminho que ele vai tomar, eu acho que é isso, é fazer um diagnóstico, se você deu a sua aula, você aplicou uma avaliação, e grande parte dos alunos foram mal... "ah, eles não aprenderam, mas eu ensinei"? Eu acho que avaliação é para o professor refletir e para o professor nortear o caminho dele, onde que ele tem que ir, se ele tem que voltar com algum assunto, então eu acho que é um norte, é um diagnóstico que o professor precisa e para nortear o trabalho dele e para ele tomar decisões, para ele decidir, até que tipo de questão ele vai por numa próxima avaliação. Porque, eu sempre falo, numa avaliação você tem que ter uma questão muito difícil, você tem que ter questões médias, você tem que ter uma fácil, porque você tem que atender a todos da sala, não é? Se você fizer uma prova extremamente difícil, nem um aluno de graduação vai fazer, né, você tem que colocar e tem que ter vários instrumentos de avaliação, eu acho que um único instrumento não atinge, por exemplo, se você dá só prova, o aluno tem branco sim, ele não consegue escrever, ele fica nervoso, simulados eu já cheguei a fazer quatro ou cinco simulados diferentes na mesma sala, assim, para eles não poderem "colar", porque só fazer um "x" também, para mim não é avaliação. E tem muitos testes, que o professor a gente começou a fazer isso também, ele tem que justificar a resposta dele, ele faz a alternativa, mas ele tem que justificar. Então eu acho que o instrumento de avaliação, ele é muito importante. Ora prova, ora seminário, ora teste, ora em dupla, ora em grupo, sabe, mas o instrumento de avaliação é o mais importante...

A fala da PC demonstra que a avaliação na escola em que atua é compreendida como um diagnóstico, uma ferramenta para o professor refletir sobre suas próprias práticas. A avaliação acontece cotidianamente, processualmente, apoiando decisões e transformando o trabalho pedagógico. (SOUZA; ALAVARSE, 2003).

Ela ressalta a importância dos instrumentos de avaliação e da variedade dos mesmos a fim de que todos os alunos sejam contemplados em suas especificidades, e denota assim a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem presentes nessas práticas.

Sobre essa mesma questão, a PC da escola B tem o seguinte posicionamento:

PC da escola B - Para mim, vem na minha cabeça prova.

Como a PC não se alonga na questão, resolvemos modificar a pergunta:

Pesquisadora: como as avaliações ocorrem aqui na escola? Como os alunos são avaliados?

PC da escola B - Nós avaliamos de três métodos, que é padronizado, todos os professores tem que fazer assim: uma avaliação conceitual que é uma prova, uma nota procedimental, que é o que o aluno produz em sala de aula, e a atitudinal. Os professores podem dar várias conceituais, mas ele vai apresentar no diário uma nota para mim conceitual, mas ele pode registrar no final do diário, quantas eles quiserem. E aí ele dá a média final.

Pesquisadora: Mas como funciona essa avaliação conceitual? Me explique um pouco mais.

PC da escola B - Pode ser um seminário, uma prova oral, pode ser um trabalho na conceitual, desde que o professor deixe claro que aquilo ali é uma avaliação, vai como nota conceitual, e a procedimental são atividades em sala de aula, que pode também ser um seminário. Então aí desde que ele apresente esses três critérios, ele pode...E a recuperação. A recuperação é só conceitual, porque você não vai fazer uma recuperação de atitude. Tem também a avaliação de aprendizagem em processo, que é a avaliação que vem da SEE, a AP. Os professores aplicam e a gente faz questão que as notas sejam inseridas, mas aí entra também como conceitual.

Apesar da fala da PC também faz referência a instrumentos de avaliação diferenciados, desde a primeira pergunta ela demonstra que suas concepções, assim como da escola, são pautadas em um modelo de avaliação classificatório. Compreendemos que esta é uma concepção de avaliação de caráter puramente seletivo e hierárquico, em que, à medida que desconsidera a desigualdades sociais entre os estudantes, promove uma exclusão sutil convertida no fracasso escolar. (SOUZA; ALAVARSE, 2003; FREITAS et al., 2009; BERTAGNA, 2010; FREITAS, 2016).

Apesar de fazerem parte da mesma rede de ensino, as falas das PCs demonstram distinções muito fortes em relação às concepções de avaliação que estão presentes nas práticas pedagógicas das duas escolas, o que enxergamos como uma possibilidade de resistência, já que essas concepções entram constantemente em disputa.

A primeira, com foco na aprendizagem, oferece liberdade de escolha e permite ao professor promover ações avaliativas que levem em consideração o contexto do aluno, suas inseguranças e seus pontos fortes. A segunda, com foco na classificação, promove práticas padronizadas que desconsideram o professor e o aluno como os atores principais no processo de ensino e aprendizagem.

Vislumbramos, ainda, na fala da PC da escola B, o tripé avaliativo apresentado anteriormente por Freitas et al. (2009) e Bertagna (2010), que se constitui pela avaliação instrucional, avaliação disciplinar e avaliação atitudinal. A avaliação conceitual à qual a PC se refere estaria relacionada à avaliação de aprendizagem, ou avaliação instrucional.

Concordamos com Souza e Alavarse (2003) e com Freitas et al. (2009) que afirmam que a avaliação não é um processo meramente técnico, mas, expressa uma postura política, valores e princípios, portanto, podemos afirmar que faz-se necessário aqui uma reavaliação da própria escola, a fim de que sejam garantidas condições para que educadores, alunos e pais possam trabalhar por uma escola onde a coletividade, a reflexão e a construção de novas propostas aconteçam de forma a democratizar o ensino.

Direcionamos as perguntas para a PC da escola C:

Pesquisadora: como você definiria avaliação? O que é avaliação para você e como ela se dá dentro da proposta da escola?

PC da escola C - A atual que está na nossa proposta e que a gente quer é, esgotou um conteúdo, avalia para ver o nível de andamento, de acertos e dificuldades do conteúdo. Quando entrei num conteúdo novo, você dá, porque a nossa proposta é dentro dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser¹¹, e você vai se construindo junto com o outro, então as avaliações são dadas trimestralmente, principalmente, para todos os anos, mas a avaliação mensal do crescimento do aluno se dá no primeiro e segundo ano. Terceiro, quarto e quinto ano fazem as avaliações para nota, digamos assim, provas para mostrarem para os pais, trimestrais, as avaliações de conteúdos. Ao término de um conteúdo já se aplica um exercício.

Pesquisadora: Um único tipo de avaliação ou aí cada professor define um tipo de instrumento?

PC da escola C - Então, essa é uma dificuldade que a gente vem enfrentando desde que entrou, a proposta é um único tipo de avaliação entre os pares, monta-se uma avaliação entre eles para que eles entrem em um acordo do conteúdo a ser trabalhado, e quando já foi trabalhado, aplique-se aquela avaliação. Mas cada professor dentro da sua classe faz as atividades extras, porque uma classe não é igual a outra. Tem professor que fala, essa atividade minha classe não vai dar conta ainda, mas a gente pede que faça tá, porque a gente, a minha proposta é que se trabalhe em rede, mas é uma dificuldade ainda...

¹¹ A PC faz referência aos quatro pilares da educação presentes na obra de DELORS, Jacques (org.). Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

Pesquisadora: Trabalhar em rede você quer dizer, os professores se reúnem e trabalham juntos a mesma avaliação?

PC da escola C - Avaliação e as atividades, porque, tem professor que está chegando e não tem o mesmo olhar, a mesma direção daquele professor mais velho, então, a gente vê que eu trabalhei tanto escola particular como escola municipal onde a gente trabalhava nessa troca, mas às vezes essa troca tem uma dificuldade porque leva em conta as questões pessoais, aí eu tenho que brigar e falar assim, olha as avaliações vão ser as mesmas para todos os anos, aí alguém fala assim, 'eu vou montar a minha de história, mas eu não vou passar para ela', ou 'eu já trabalhei esse conteúdo, ela não'. Mas eu quero pelo menos uma trimestral. Há dificuldades entre professor. Eu não vou com a cara dele, eu não vou passar a prova para ele. Então o meu desejo é porque quando você trabalha em rede, trabalha todo mundo no mesmo ritmo.

No início da fala da PC da escola C, há indícios de que as avaliações são realizadas com fins diagnósticos, uma vez que o foco está na aprendizagem do aluno. Também demonstra uma preocupação com a mediação e com o trabalho coletivo e, apesar de fazer referência à nota, ela aparece em segundo plano, como que para cumprir um processo burocrático. Apesar disso, também podemos perceber que o processo linear de avaliação demonstrado por Freitas et al. (2009) está evidente na sua descrição de como ocorrem as avaliações. A avaliação acaba sendo reduzida ao final do processo de ensino e aprendizagem e com isso ela perde sua potencialidade.

A proposta de trabalho em rede, segundo a fala da PC, deveria priorizar o trabalho em parceria e a criação por parte dos docentes de uma ferramenta que contemple as especificidades de cada turma. No entanto, algumas dificuldades são evidenciadas em relação ao trabalho coletivo e às trocas, uma vez que, as relações no dia a dia da escola são muito complexas e, muitas vezes, não existem os vínculos necessários entre as equipes de trabalho para que essas trocas aconteçam. Além disso, da maneira que é colocada, a avaliação não é construída coletivamente, mas padronizada internamente.

Esse comportamento pode ser justificado por Ball (2005b) quando trata dos efeitos da performatividade na educação, que conforme explicitamos anteriormente, se expressa por uma busca constante por visibilidade, por eficiência, pelo máximo desempenho, pela excelência. As relações são substituídas pela individualidade. A competição passa a fazer parte da alma do trabalhador. Vale lembrar que, como o foco das avaliações externas está no currículo mínimo, o máximo desempenho aqui se refere ao básico necessário.

Freitas (2012) também coloca a competitividade como um dos efeitos negativos das políticas de controle do trabalho docente e demonstra como todo o processo de ensino e aprendizagem é afetado por essas práticas:

A colocação dos profissionais de educação em processos de competição entre si e entre escolas levará à diminuição da possibilidade de colaboração entre estes. A educação, entretanto, tem que ser uma atividade colaborativa altamente dependente das relações interpessoais e profissionais que se estabelecem no interior da escola (Bryk & Schneider, 2002). Nem mesmo a ação didática de um professor se esgota apenas no tempo em que ele passa com o aluno. Afeta outros professores, pois o aluno é o mesmo. Se um deles destrói a autoestima do aluno, todos serão atingidos por este fato. (FREITAS, 2012, p. 390).

Apesar de denotar uma organização das práticas avaliativas de maneira a padronizá-las, podemos perceber que o objetivo declarado da PC da escola C é oferecer subsídios para que todos os alunos tenham acesso aos mesmos conteúdos, e para que todos os professores caminhem no mesmo ritmo, a fim de que nenhum aluno seja prejudicado.

Como vimos anteriormente, quando a avaliação está aliada aos objetivos de aprendizagem e quando ambos são entrelaçados aos métodos e conteúdos na organização do trabalho pedagógico, torna-se possível ao professor elaborar estratégias que privilegiem o acesso de todos os alunos a todos os conteúdos. As dificuldades expressas na fala da PC denotam uma incompreensão acerca dessa concepção de avaliação mais dinâmica, mas também denotam certa intencionalidade de colocá-la em prática.

Já para a PC da escola D,

PC da escola D - Avaliação gente não tem como fugir, avaliação é para avaliar, para ver ponto, para ver nota né, não tem como você mesclar isso, é o que pontua, o que classifica.

Pesquisadora: como acontecem as avaliações aqui na escola?

PC da escola D - Desde o primeiro ano até o último ano a gente trabalha com relatório descritivo, essas aqui eu mandei para Secretaria porque o pessoal ainda não conhece nosso trabalho, essa é a avaliação, tá, esse é o boletim dos alunos, então eles entram com conceitos, escrito, conceito inicial e conceito final, tudo com texto, no ano passado o diretor fez questão que a gente colocasse números e aí nós atribuímos os números [...].

Pesquisadora: Você acredita que existe alguma diferença entre as notas e os conceitos? Qual sua opinião acerca dos dois modelos?

PC da escola D - Avaliação é para classificar né? O conceito ele quebra, rompe um pouco com isso né? Eu acho melhor a gente não classificar, só que aí a gente entra na questão: e na avaliação externa? Eu não concordo, não concordo. Por outro lado, também faço acompanhamento da avaliação aqui dentro da escola, vamos lá, eu tenho aqui desde quando eu comecei a pensar em Prova Brasil, em Provinhas externas, quando eu entrei na escola, que para mim era muito novidade, aí eu já comecei a pensar no que que a gente podia fazer para melhorar isso, então, eu aplico aqui para as crianças uma avaliação interna, da qual as crianças não tenham acesso ao resultado final.

Apesar de compreender que o sistema avaliativo não deveria classificar, a PC se vê impelida pelo paradigma da avaliação a encontrar alternativas que lhe permitam mensurar o desempenho de seus alunos, mesmo que os resultados não sejam divulgados ou até mesmo utilizados para classificação.

As contradições presentes em suas falas denunciam o caráter meramente classificatório da avaliação e apesar de não concordar com o sistema, acaba reproduzindo-o sem se dar conta disso.

Diante das falas das entrevistadas fica evidente a influência de um sistema de crenças que define a avaliação como mecanismo de controle. Existe ainda uma ambivalência latente nessas falas que denota as incompreensões que cercam os profissionais da escola no exercício de sua função.

Reafirmamos com Freitas et al. (2009) que a escola

encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções. (FREITAS et al., 2009, p. 18).

6.3.3 Reflexões acerca da atuação do Professor Coordenador diante das avaliações em larga escala

Este bloco de perguntas de nosso roteiro trata mais especificamente das avaliações externas e iniciamos questionando às PCs qual a importância dessas avaliações no ponto de vista de cada uma delas.

PC da escola A - Olha, a avaliação que vem pronta, o professor sempre vai ter algum tipo de reclamação, porque no Estado (SP), existem questões com muitos erros, depois foram aos poucos corrigindo. Então, as últimas agora, eu acho que estão até assim dentro do currículo, estão realmente pedindo o que a matriz de referência tá pedindo. Lembra que eu falei? Se o professor sabe da matriz de referência ela vem exatamente pedir o que a matriz de referência mandou. O único problema é na matemática, o que acontece é que eu não concordo que assim, dentro do meu bimestre, dentro da variação da matriz de referência o conteúdo é muito denso na matemática, não dá para você trabalhar tudo, não dá! Pode ser o melhor professor, porque, são assuntos mais difíceis, aí você tem que voltar para você conseguir não dá, é muita coisa! E isso com as classes mais difíceis é ainda mais difícil, porque não anda, e quando vem essas avaliações você está na metade do conteúdo do bimestre, então, caem questões que não foram trabalhadas com seus alunos, até a gente fazia uma correção para o Estado (SP), mas fazia uma correção à parte, porque se eu não trabalhei com meu aluno, como eu vou cobrar do meu aluno?

Mais uma vez, como nossa pergunta não foi respondida inicialmente, prosseguimos através do diálogo com as demais questões do roteiro até que a PC nos deu algumas informações mais concretas a esse respeito.

Pesquisadora: Mas vocês fazem um trabalho voltado só para as avaliações externas? Um trabalho específico?

PC da escola A: Olha, na semana da prova, sim. São os nossos simulados.

Pesquisadora: Mas e aí, como vocês fazem com esses conteúdos que não deu tempo?

PC da escola A: Olha, como a gente recebe as provas com uma certa antecedência, a gente tenta, entendeu, tenta trabalhar, fazer, às vezes, a gente tenta fazer até uma revisão ao invés de correr atrás, e mesmo assim, quando a gente chega no final do ano, o currículo do estado de São Paulo eu acho que a gente chega atingir uns 60%. É muito conteúdo e não dá tempo.

Pesquisadora: E como vocês conseguem atingir a meta?

PC da escola A: Eu acho que são os nossos bons alunos, porque quando o aluno tem a habilidade, pode até não estar tão aprofundado no assunto, mas ele consegue resolver, ou excluir questões, por exemplo, ou como localizar o distrator da questão. Mas as avaliações externas o que a gente mais criticava, assim, é que para o Estado (SP) está tudo bem, pelo xizinho que ele colou do outro e tá tudo certo. Às vezes, você tem aquele aluno que você sabe que tem muita dificuldade, aí vai lá, e tirou 10 na prova? Só que para o Estado (SP) é 10 e não é. Aquilo ali não é real. Por isso que a gente já avisava antes, a questão só vai valer se tiver a resolução. Pelo menos para o professor saber onde foi que ele errou. Então, as avaliações externas são assim, um diagnóstico impressionante, mas eu falo da AAP, porque o Saresp nós não podemos nem olhar as questões. A gente tem uma amostra que depois eles mandam, um caderno, um livro...

Pesquisadora: Impressionante no sentido bom ou ruim?

PC da escola A: No bom! Porque é para diagnosticar, a AAP. Porque é uma avaliação externa, só que ela é bimestral.

Pesquisadora: A AAP é mais recente, não é?

PC da escola A: Mais recente, mas mesmo assim eu acho que já estava na 12ª edição, porque, ela foi modificando né.

Pesquisadora: No seu ponto de vista então a AAP é mais importante?

PC da escola A: Eu acho mais interessante, porque, na questão do Saresp se a gente tivesse os resultados individuais né, eu acho que seria fácil, mas a gente não tem, a gente só tem o índice depois, mas esse índice envolve o quê? Não é só a nota da prova!

Pesquisadora: Você recebe os gráficos também, certo? Você acha isso importante?

PC da escola A: Nossa! Muito importante! Porque tem uma plataforma que se chama “Foco-aprendizagem”. Nessa plataforma você tem toda evolução de anos anteriores, você tem as habilidades e competências que não foram atingidas, você tem tudo, é muito importante!

Entre algumas idas e vindas conseguimos extrair das falas da PC uma preocupação legítima com os conteúdos que são avaliados e com a inadequação das avaliações do Saresp com a realidade de seus alunos. Apesar de serem “bons alunos” e por mais que tenham “bons professores” os conteúdos cobrados são muitos e “impossíveis” de serem contemplados integralmente.

Também observamos que, em seu ponto de vista, as Avaliações de Aprendizagem em Processo, ou AAP, são mais importantes do que o próprio Saresp, uma vez a escola tem acesso previamente às provas e aos resultados que depois são utilizados com fins diagnósticos.

Importante contextualizarmos que, hoje a AAP é realizada duas vezes ao longo do ano letivo, em fevereiro e agosto, para alunos a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio da Rede Estadual Paulista, mas no ano de 2016 – ano a que se refere a fala da entrevistada – a AAP foi aplicada ao final dos três primeiros bimestres. (SÃO PAULO, 2019, s.p.).

A implementação inicial se deu em 2011 como um projeto piloto denominado de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). De acordo com matéria publicada no site da SEE-SP, a ideia da implantação do programa da AAP partiu do Secretário de Educação, à época, Herman Jacobus Cornelis

Voorwald e, inicialmente, teve por objetivo avaliar a chegada dos alunos ao 6º ano, muitos deles provenientes de sistemas municipais de educação na rede estadual, e dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, quando da mudança de nível do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio e o acompanhamento do desempenho desses alunos no ano subsequente. (PINTO, 2016, p. 87).

A PC também nos fala a respeito das “competências e habilidades” que, caso não sejam atingidas, são demonstradas em gráficos disponíveis na Plataforma Foco Aprendizagem. Através desta plataforma, professores e equipes gestoras têm acesso aos dados das últimas edições do Saresp, com gráficos e tabelas distribuídas por série e disciplina. (SÃO PAULO, 2019, s.p.).

Segundo Pinto (2016) a Plataforma Foco Aprendizagem também relaciona os resultados das AAP com as habilidades avaliadas pelo Saresp, além de mostrar o histórico do IDESP com informações sobre desempenho e fluxo escolar. As questões da AAP apresentam campos de sugestões e análise de nível de dificuldade. A plataforma é de acesso restrito a profissionais da educação vinculados à Rede Estadual Paulista. (PINTO, 2016, p. 88).

As “competências e habilidades” são termos apresentados pelas Matrizes de Referência para a Avaliação, documento que orienta as áreas curriculares a serem avaliadas pelo Saresp, tendo por base a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Segundo o documento, sua mais importante finalidade é “[...] seu poder de sinalização das estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas por crianças e jovens por meio dos diferentes componentes curriculares em cada etapa da escolaridade básica.” (SÃO PAULO, 2009, p. 11).

Percebemos que mesmo as terminologias adotadas são amplamente utilizadas no meio empresarial e nos remetem às medidas de padronização, de controle e de mensuração de resultados.

Apesar disso, este é um documento que a PC traz à tona em diversas falas, sempre ressaltando sua importância e a necessidade do professor “dominar” os conteúdos ali presentes.

O recorte a seguir exemplifica esta questão:

Pesquisadora: Eu gostaria que você falasse um pouco sobre os documentos que norteiam o trabalho pedagógico da escola, você citou o regimento, o que mais vocês têm?

PC da escola A: Nós, temos o regimento interno, mas, ultimamente o que é mais importante é a Matriz de Referência que é um livrinho assim fininho, de cada disciplina, onde você tem o conteúdo que você tem que trabalhar e as habilidades que seu aluno tem que aprender, e as competências que ele vai adquirir com aquelas habilidades.

Pesquisadora: Isso é um documento da escola?

PC da escola A: Sim, é um documento da escola, que é o governo que manda. Que é a Matriz Curricular. A Matriz de Referência nada mais é do que um “resumão” do currículo, mas não tem como o professor errar, você tem o quê você tem que ensinar, qual habilidade que seu aluno tem que aprender, e a competência que o aluno tem que desenvolver, ele só vai criar a estratégia, tá tudo pronto! [...] Não tem mais aquele “trabalho” que o professor tinha antigamente, de “construir”, ele tem que selecionar - e selecionar bem né - suas questões, e essa Matriz de Referência, o maior problema é quando o próprio professor não conhece, não usa, porque tem professor que é muito resistente porque veio pronto, eu acho que no Estado (SP) não tem lugar assim com mais liberdade pra você trabalhar. É diferente assim a particular que você tem que fazer exatamente o que eles querem. Então, tem muito professor que acha que o Currículo é inadequado, que “ai, pra que eu vou ensinar isso, pra que vou ensinar aquilo”, só que o Currículo, a Matriz de Referência não dá para trabalhar tudo, é muito conteúdo, então você tem que selecionar o que mais é importante né, então o próprio professor, por exemplo, nas provas bimestrais, além do simulado, eu sempre pedia para o professor colocar a habilidade da questão. Se ele está pedindo uma questão para o aluno, qual habilidade? Qual habilidade o aluno tem que ter para responder isso? Muitos professores tinham dificuldade de colocar isso na prova. Mas está lá na Matriz, se ele conhecesse a Matriz, ele conseguiria tranquilamente.

Quando afirma que existe uma liberdade para que o professor possa trabalhar na rede estadual, incomparável à rede privada, a PC não se dá conta de que tanto a Matriz de Referência quanto as demais diretrizes que foram e continuam sendo implementadas seguem uma proposta de padronização muito similar à rede privada de ensino, retirando do professor a autonomia para decidir e organizar sua prática de acordo com as necessidades de cada turma.

A resistência por parte de alguns professores é vista como algo negativo ao processo e ligado apenas ao fato de ser um material pronto, entretanto, apesar de não tê-los contemplado neste momento em nossas entrevistas, é possível deduzir que esta reação pode refletir um posicionamento político contrário aos modelos que estão sendo impostos e que vão muito além dos materiais pré-fabricados.

Apesar de discordar das características do Saesp, a PC vê como positiva a padronização trazida pela Matriz de Referência e pelas AAP.

Também vê como algo positivo em sua prática a possibilidade de ter acesso aos dados e aos relatórios de desempenho dos alunos.

Fizemos a mesma pergunta para a PC da escola B sobre a importância das avaliações externas, e obtivemos a seguinte resposta:

PC da escola B: Eu acho a AAP extremamente fundamental para avaliar o andamento da aprendizagem do aluno, se a aprendizagem do aluno está ocorrendo. Só que se o professor aplicar e não dar um feedback para os alunos, ela vai perder totalmente o sentido, porque ela por ela só não vale nada, então ela tem que ser aplicada só que o professor tem que voltar para o aluno essa prova, refazer com o aluno essa prova, e mostrar pro aluno o que ele errou. E que o professor também se perceba que se a classe não foi boa, alguma coisa está acontecendo para que ele retome. O professor, ele não consegue se inserir no processo, se a classe toda vai mal ele acha que a classe que não quer saber, não, ele não reflete a prática dele. E é difícil isso, mostrar para o professor refletir. Mas ela, se houve esse feedback com os alunos, ela é muito bem vinda e muito proveitosa, desde que o professor faça a parte dele. A AAP. Do SARESP já é outra coisa, já acho o contrário.

A fala da PC da escola B ocorre no mesmo sentido da PC da escola A, inclusive por atuarem na mesma rede, apesar de serem escolas em municípios distintos.

Prosseguimos com o diálogo, em busca de mais pistas sobre seu posicionamento.

Pesquisadora: E o que você acha do Saresp?

PC da escola B: Do Saresp já...minha concepção é totalmente outra, porque o Saresp é uma vez por ano, então você vai avaliar o seu ano inteiro por causa de uma prova só, já não acho legal, e outra, os alunos fazem muito boicote, o Saresp tem muito boicote. Eles não vem, eles vem e não respondem, eles ficam fazendo concurso para ver quem faz o desenho mais bonito no gabarito! (expressão séria). Mas, sabe, eles ficam fazendo boicote. Então você acaba olhando uma escola inteira, por causa de uma única prova!

Pesquisadora: E a Prova Brasil, o Fundamental II também faz, o que você acha?

PC da escola B: Ela é no mesmo padrão, no mesmo formato, mas ela é assim, ela um pouquinho mais fácil.

Pesquisadora: Eles têm acesso aos resultados dessas provas? E vocês?

PC da escola B: Pra gente vem, para os alunos não. O Saresp é uma coisa vaga para os alunos, eles não vêm as notas deles, então, para eles tanto faz como tanto fez, por isso que o Saresp eu já não acho proveitoso, mas, pra gente vem o resultado do Saresp, mas, vem lá em março do outro ano. Mas vem, aluno por aluno... (pausa) Já a AAP a gente lança direto no sistema, e faz a devolutiva muito mais rápido, lógico que tem que ficar falando com o professor "faz a devolutiva", "vou te entregar na mão!" Mas, dá para gente ter esse controle, agora o Saresp, não. Agora o Saresp eles

recolhem tudo para não haver fraude. A hora que vem, vem só os gráficos, você não consegue fazer nada porque os alunos já saíram da escola. Porque é nono e terceiro, terceiro já saiu, o nono até vai para o primeiro, mas a escola que é só Fundamental, já foram para outra.

A PC carrega em sua fala mais um indício de resistência ao Saresp, mas desta vez, por parte dos alunos, que segundo ela, não veem sentido na realização da prova por não terem acesso aos resultados.

Ela também demonstra não concordar com a frequência de realização da prova, já que a escola é avaliada “por causa de uma única prova”.

Em contrapartida, para a PC da escola B a AAP também é mais significativa, por oferecer a possibilidade de uma devolutiva aos alunos. Sua fala mostra que seu trabalho diante dessa avaliação é de incentivar o professor a fazer uma devolutiva aos alunos com os resultados obtidos. Ela ainda admite que é possível ter um maior “controle” do processo através da AAP.

Seguindo nosso roteiro com as PCs das escolas C e D, percebemos algumas diferenças importantes em suas respostas em relação às entrevistas anteriores.

PC da escola C: A prova Brasil é sempre importante, porque a gente mostra para o outro que a gente está dando conta aqui da escola, né? Quando não se tinha essas avaliações externas a gente focava nas crianças que faziam (testes para) bolsas, Objetivo, Puríssimo, sempre passaram por aqui solicitando alunos para bolsas. A gente estimulava que todos fossem, pelo menos para saber o nível do que estavam aprendendo aqui e o que eles estavam aprendendo lá, então esse nível a gente sempre viu que foi sempre próximo, né... então esse nível de...porque não tinha prova externa até então, né? Tinha o Saresp, mas que era do Estado, né, e eu nunca participei de um Saresp. Então, a prova Brasil ela vem para dar uma direção para a gente, para nos fazer sofrer né, porque amanhã sai a nota (nossa entrevista foi realizada um dia antes da data prevista para a divulgação dos resultados do IDEB - 2018), né? (risos). Fazer a gente fazer mais orações, ter mais enjoos (muitos risos), a gente direcionar o conteúdo mesmo. A gente tenta, se esforça para direcionar dentro da linha do que a gente vê de que a prova Brasil vem pedindo, as habilidades, os descritores, de tudo isso. Mas é importante, porque ela mostra se eu estou dando conta ou não.

PC da escola D: Então, eu montei na verdade essa avaliação interna para a gente refletir sobre isso, fazer os apontamentos sobre isso, então, por exemplo, o resultado de uma avaliação interna aqui dentro é motivo para a gente conversar no htpc, refletir sobre os descritores e tudo mais...o quanto ela é importante, Olha eu não julgo ela (avaliação externa) importante, mas também não gosto de ser colocada como a última do município certo? Né, porque estou meio triste, sabe, eu falo para eles sabe, o princípio foi isso, nisso que a gente, quando a gente começou a conversar sobre que agente se pautou, e aí tem algumas coisas que eu também não consigo entender, tá? Porque eu tenho aqui as provas que o 5º ano fez comigo, não foi com a professora, tá,

a professora não deixou, que a gente estava junto, eu sento junto com elas ali, eu falo “deixa eles fazerem”, então, e aí, a gente começou a refletir sobre isso, por isso que eu desenvolvi essa avaliação. E aí tem coisas que eu não me conformo! Então vou pegar aqui, essa de 2017, então, ano passado foi ano de prova Brasil, então, olha só, eu tenho a que eu apliquei junto com a professora, com ela e ela lógico, ela fez o trabalho dela lá na sala e tudo mais, olha média 7.7, Português 6.2, é o que a gente fez junto, e eu não entendo porque que a média vem 5, 4,5, entendeu? E aí, a gente já fez até, assim, apontamento, a gente já chegou a falar de, ah, nós não vamos mais reprovar aluno para ver como vai ser, mas a gente não tem coragem! Mas, a gente não tem coragem, porque a gente sabe que aquele aluno se ele ficar mais um ano naquela série ele vai conseguir evoluir ele vai dar conta, não vai ser tão difícil, pesado para ele. Mas a gente não teve coragem, entendeu? A gente precisa reprovar alguns, e a gente acha que é isso! É isso que conta, entendeu? Outra coisa que a gente tem muito... Por que a gente tem muito? Porque a gente tem Fundamental 2. A gente tem aluno evadido! A gente tem evasão, não tem como, porque a gente já tem aluno com 15, 16 anos, a gente tem evasão todo ano! Até hoje, nesse dia, nós não temos aluno evadido, mas todo mês de setembro a gente tem aluno evadido na escola. Entristece muito, muito... Nossa, porque assim, a gente faz o possível e o impossível, já até cheguei a falar pra diretor “olha, o que vocês preenchem?” Porque diretor também preenche uma papelada, né? “O que vocês preenchem?” “O que vocês colocam lá? Porque a nossa média despenca! Porque eu sei a qualidade dos alunos que estão aqui! Tá aqui olha! [...] Então, assim, a gente está pensando no aluno, não estou pensando no sistema!

A percepção da PC da escola C sobre as avaliações externas diz muito sobre a realidade de uma escola que alcança as metas estipuladas ano a ano interna ou externamente. Mesmo antes das avaliações externas se tornarem oficiais ela conta que seus alunos já participavam de processos seletivos de escolas da rede privada a fim de verificar seu desempenho, construindo assim uma cultura comum aos seus alunos acerca das avaliações.

Por outro lado, a PC da escola D demonstra toda sua angústia ao relatar que nem ela, nem os professores conseguem entender os motivos que levam sua escola a ter índices tão baixos, já que as avaliações que realizam internamente demonstram que os alunos são capazes de obter resultados muito melhores.

A ansiedade presente nessas falas demonstra que intimamente elas sentem-se corresponsáveis pelos resultados nas avaliações externas das escolas em que atuam e observamos que isso modifica o trabalho realizado, seja no direcionamento dos conteúdos conforme os descritores exigidos ou no desenvolvimento de avaliações internas que auxiliem no diagnóstico das turmas.

No próximo bloco do roteiro de entrevistas perguntamos às PCs se existe alguma orientação ou preparo, tanto para os professores quanto para os

alunos para a realização das avaliações externas. Nosso objetivo era reunir informações sobre a cultura do preparo que sabemos que ocorre em algumas escolas através de simulados e treinos e descobrir se elas interferem ou não nos resultados das escolas pesquisadas, assim como no trabalho das PCs.

Conforme Freitas (2012), a cultura do preparo para as avaliações é uma das consequências geradas pela pressão da divulgação dos índices de desempenho dos alunos. Para o autor, o exemplo dos Estados Unidos demonstra claramente os efeitos negativos dos reformadores empresariais sobre a educação pública:

As políticas de responsabilização pressionam os professores a obter desempenho sempre crescente de seus alunos (Congresso dos Estados Unidos, 2002). Para tal, associam o desempenho do aluno ao próprio pagamento dos professores. Premidos pela necessidade de assegurar um salário variável na forma de bônus, os professores pressionam seus alunos, aumentando a tensão entre estes. Premidos pela necessidade de apresentar sua escola como uma boa instituição à comunidade, reproduzirão práticas que tenderão a afastar de suas salas e de suas escolas alunos com dificuldades para a aprendizagem (Nichols & Berliner, 2007). As pressões sobre os alunos, por meio de simulados e atividades de preparação para os testes, promovem do mesmo modo o permanente desgaste dos alunos e de suas famílias. Recentemente, o governador da Califórnia, Jerry Brown, fez em seu discurso do ano um apelo para que haja menos testes (Strauss, 2012). (FREITAS, 2012, p. 391).

A PC da escola A disserta sobre o trabalho realizado com as avaliações:

Pesquisadora: Como você utiliza os resultados das avaliações externas? Existe alguma orientação para os professores?

PC da escola A: Uso nas nossas reuniões, nas nossas formações, porque, você precisa saber, tá, se você tem uma habilidade, por exemplo, fração, que é uma dificuldade muito grande, se você focar só na fração você esquece as outras, então, você tem que trabalhar fração e ir trabalhando as outras, então essa plataforma Foco Aprendizagem é muito interessante, para o coordenador é uma visão da escola.

Pesquisadora: Mas vocês fazem um trabalho voltado só para essas provas? Específico?

PC da escola A: Olha, na semana da prova, sim. São os nossos simulados.

Pesquisadora: Estes simulados funcionam como?

PC da escola A: O regimento da escola o professor tem que dar 2 avaliações no mínimo, bimestrais, são obrigados. Geralmente professor de Português e Matemática dá n avaliações e uma dessas avaliações do bimestre é o simulado, só que nesse simulado a gente já trabalhava as habilidades e competências do SARESP. Por isso que eu falo que as avaliações internas são muito importantes.

Pesquisadora: Mas isso é algo da escola? Vocês que criaram?

PC da escola A: Eu não sei dizer das outras escolas, mas isso foi uma iniciativa nossa. Porque se está cobrando essa habilidade e essa competência, nós temos que trabalhá-las. Não faz sentido o aluno receber uma prova de Saresp, abrir uma questão e nunca ter feito uma questão daquele nível!

Pesquisadora: Por mais que vocês façam um trabalho com avaliações internas, e elas dialoguem com as externas, vocês vão além, certo?

PC da escola A: Ahh, tem que ir, porque se você ficar só preso nas avaliações externas, sinto muito...porque veja bem, o aluno que não deixar uma conta, uma resolução daquela questão, ele não sabe nada...aí pega, porque você vai começar de onde? Se é um aluno do EM que já passou por 8 anos de escolarização e ainda não sabe fração, por exemplo, de onde você começa com ele? Então nós sempre batemos nessa tecla, não que, às vezes, o aluno não respondia, mas aí chegou uma época que se atribuía uma nota à avaliação externa, a AAP.

Pesquisadora: Deixa eu ver se entendi, e aí vocês faziam um simulado dela (AAP), mas sempre aprofundando?

PC da escola A: É, o simulado interno, o professor escolhe as questões. Essas não (AAP), essas vem prontas. Então, o professor pega o conteúdo dele, seleciona questões com as mesmas habilidades, mas daquele conteúdo que ele trabalhou, porque, às vezes, as habilidades são as mesmas...

Pesquisadora: E dá certo?

PC da escola A: Dá, porque as habilidades são as mesmas, agora outra coisa importante que a escola precisa entender: não é só responsabilidade só do professor de Português e Matemática! Se não tiver...a geografia pode ajudar a Matemática, Química, Física, e as outras disciplinas todas podem ajudar a Língua Portuguesa, então, é atribuído a todos! Tanto é que neste último ano, nós fizemos assim, chamava-se "Caderno Saresp", então, nós compramos um caderno universitário para cada aluno do terceiro ano e para cada aluno do nono ano, e cada professor tinha que trabalhar uma questão por semana das habilidades do Saresp, por exemplo, TODOS! Até Educação Física, Artes, TODOS, por exemplo, Língua Portuguesa trabalhava duas questões por semana, porque, tem mais aulas né...mas do conteúdo DELE, que ele está trabalhando, sem sair do currículo, mas trabalhava o quê? A habilidade que era solicitada no Saresp, então, quando ele chega no final do mês, ele já trabalhou n habilidades, com n questões. Por exemplo, numa prova do Saresp de Língua Portuguesa, cai muita Biologia...então, não é tanto conteúdo puro, são as habilidades! Se o professor começar a ensinar através das habilidades que são exigidas no Saresp pra atingir uma meta, é a melhor coisa. Tem que focar no todo, porque todas as áreas são responsáveis, senão, o professor de Matemática se sente assim, sozinho. Lógico que nesse meio, tem professor que não gosta, tudo o que dá trabalho o professor não gosta..."Ah, mas vai ter que trabalhar uma questão por semana!" Vai! E nesse meio tempo, o ano passado o professor pegava caderno de aluno para vistar, então, tem que ter também uma cobrança. Porque senão se você só soltar, e não acompanhar...eu ia assistir essas aulas, porque o professor poderia assim, utilizar a

metodologia que ele quisesse, porque, por exemplo, aí entra o papel do coordenador, a formação do coordenador, quando eu apresentei esse projeto que era do nosso diretor, porque foi através dele que eu conheci este projeto, de uma questão para cada disciplina na semana e tal, eu dei um exemplo pros professores, eu peguei uma questão do ENEM, porque não é só Saesp, eu acho que...quando eu falo Saesp, se eu falo só Saesp, Saesp, Saesp o aluno não quer nem saber, sabe porque? Vou te falar uma coisa, pelo menos na minha escola, eu já tive assim boicote imenso do Saesp, de não ir classes, ninguém...porque? O aluno não fica sabendo da nota, não serve pra nada pro aluno, só serve pra ou dar o bônus para o professor ou pro...então, nós já tivemos que fazer um trabalho de conscientização muito grande pra eles entenderem que não é só Saesp, é ENEM é vestibular, então eu falo a gente trabalhava uma questão do Saesp, na realidade nem era do Saesp...ENEM. A gente pega mais ENEM e vestibular. Porque se eles aprenderem aquelas habilidades de questões do ENEM e de vestibular, Saesp é fácil! O Saesp comparado com o vestibular e muito fácil! Então, aí os alunos se interessam mais quando você fala do vestibular e do Enem. Então, por exemplo, eu peguei uma questão de Geografia do Enem e aí eu fui trabalhando, por exemplo, são 5 alternativas, eu dei um exemplo para cada professor, não é simplesmente...aquela questão vai demorar a aula inteira, porque, não é simplesmente dar a questão! Você vai ter que interpretar, você vai ter que estudar aquela questão, porque a “A” está errada? Será que ela não é um “distrator” da questão? Olha essa palavrinha aqui! Você tem que ensinar o aluno a responder corretamente! Analisar a resposta A, a B, a C, a D...e aí cada um vai usar sua metodologia, por exemplo, eu fui assistir uma aula onde a professora dividiu a turma e cada grupo ficou com uma alternativa, ele teria que defender, porque que está certo, porque que está errado, então aquela questão você fala, ah é “uma” questão, mas é uma questão bem trabalhada, assim, que você tira tudo dela. Desde onde ela veio, a leitura do texto, porque a maior dificuldade é interpretação. Porque às vezes o aluno não sabe fazer uma questão de matemática porque ele não entende! Agora se o professor pega essa questão e vai, o que significa isso, o que significa essa palavra e vai esmiuçando e mostrando porque que a A está errada, porque a B é a certa, porque a C é um distrator, o cara que fez essa questão, colocou esta C para te distrair, ou uma questão que é muito parecida que induz você a errar, quem faz as questões...então a gente começou a pegar nesse sentido, assim, de ensinar isso para o aluno, dele ir eliminando porque tem questões que está muito claro que está errado...

Pesquisadora: E este trabalho é feito só com o 3º ano?

PC da escola A: Não, com todas as etapas, desde o 6º ano! Simulado, tudo o que é feito é desde o 6º ano, é claro, dentro do nível que estão, mas é feito com todos. Agora este caderno do Saesp que a gente fez só foi com o 9º e com o 3º. Mas simulados e esta forma de trabalhar é feito com todos!

Nota-se que, apesar da negativa, existe uma real cultura de preparo para as avaliações externas nesta escola e a avaliação se mostra presente constantemente com fins seletivos e classificatórios. O foco no vestibular parece algo positivo quando pensado como possibilidade de acesso ao ensino superior, mas, como vimos anteriormente através dos diálogos com diferentes autores, e mesmo através da fala da PC, não são todos os alunos que terão as mesmas oportunidades.

Neste trecho da entrevista a PC também nos fala sobre o pouco interesse que seus alunos demonstram acerca do Saresp e sobre os boicotes. Mais uma vez, entendemos que esta é uma demonstração de resistência aos processos avaliativos sem significado, que desconsideram o contexto e as relações entre os alunos e o conhecimento.

A PC da escola B em vários momentos da entrevista se mostrou desanimada com a situação que enfrenta em sua escola. O excerto de sua fala evidencia este fato:

Pesquisadora: Existe alguma orientação para os professores e para os alunos para realização das avaliações externas? Como elas ocorrem?

PC da escola B: A AAP é mais simples né, ocorre várias vezes ao ano, então, eles já estão acostumados, a gente explica uma vez, nos outros eles já sabem, agora o Saresp vem a formação para os professores, para os professores aplicadores e eu tenho também uma apresentação feita que eu faço para os alunos, explicando o que é, para que serve, falo do nosso índice, da nossa nota, eles ficam horrorizados de ver a nossa nota, eu falo para eles que é uma nota de 0 a 10 e a nossa nota é nota 2, mas que na verdade a escola com maior nota na nossa diretoria de ensino é 5, também não é grande coisa, então, eu explico sim o SARESP.

Pesquisadora: Vocês preparam os alunos para essas avaliações?

PC da escola B: Para a AAP não. O Saresp a gente até tentou fazer simulados, mas, sem folha, sem tonner, não tem... os professores, essas provas que a gente estava falando agora há pouco, os professores tem que passar as provas tudo na lousa, porque não tem xerox. O estado é muito mais carente que a prefeitura. A prefeitura dá um amparo muito maior, o estado não.

Pesquisadora: Eu me lembro que na nossa outra conversa (pré-teste de entrevista) você falou para mim que vocês usam esses gráficos depois para ter uma conversa com os professores, certo? Em que sentido são essas conversas?

PC da escola B: A gente faz no começo do ano, mostra a realidade da escola e tem um gráfico específico que vem que são as habilidades em defasagem, então, eu foco muito os professores de Língua Portuguesa e Matemática mostrando para ele quais são as habilidades que os nossos alunos não contemplam, então, a gente trabalha em cima disso.

Pesquisadora: Existe então uma mudança nas práticas em função dos resultados, ou não?

PC da escola B: Mas sabe o que acontece, a gente já pensou nessas mudanças de práticas, mas, vamos ver se você tem mesmo raciocínio que eu, são as mesmas habilidades em defasagem todos os anos, com professores diferentes, então, o que que é, é como está sendo apresentado no caderno do aluno. Porque todo ano são as mesmas habilidades que a gente está em defasagem, mas são professores que passam diferentes, são formas de trabalho diferentes, então não é a prática. É como está sendo apresentada e isso com o material que a gente recebe da Secretaria de Educação. Simulado a gente fez um esse ano, até lá em cima, que foi uma parceria maravilhosa com uma faculdade privada, eles fizeram, deram todas as provas, estilo

ENEM, todo o material, a gente fez o simulado, eles recolheram os gabaritos e deram todo o feedback, tudo analisado em forma de gráfico, uma apostila assim ó (mostrando o tamanho), tinha aluno por aluno, de maneira geral, comparando sala com sala, então foi um simulado que a gente fez, mas em parceria, porque com recurso próprio não dá.

Ficou evidente na fala da PC durante a entrevista a sua insatisfação com a falta de recursos de sua escola, com as dificuldades enfrentadas e com os resultados das avaliações externas. De maneira oposta à PC da escola A, ela demonstra que seu trabalho de orientação é mais voltado para os professores das disciplinas cobradas nas avaliações.

Algo que nos surpreende positivamente é que, apesar das circunstâncias em que seu trabalho é realizado, não há culpabilização sobre as equipes docentes diante dos resultados. Talvez possamos interpretar isso como uma forma de responsabilizar os alunos, já que em várias de suas falas anteriores ela ressalta os problemas enfrentados com o público que é atendido pela escola.

Quando questionamos a PC da escola C, sua reação foi um misto de euforia com nervosismo. Após algumas longas pausas ela nos explicou melhor como o trabalho é realizado.

Pesquisadora: Vocês fazem alguma orientação para os professores, para os alunos sobre as avaliações, ou não?

PC da escola C: Sempre! (Risos seguidos de longa pausa).

Pesquisadora: Como que ela acontece?

PC da escola C: É um treino! (Risos). Há uma Olimpíada aí (muitos risos). Não, mas o ano que tem prova Brasil a gente sabe que o professor precisa colher o resultado, não dele propriamente, mas é da escola inteira. Por que se no quinto ano ele conseguiu ir bem, é porque o primeiro, segundo, terceiro e quarto foram bem também. É trabalhando que a gente fala que a gente tá nessa "Olimpíada". A gente tá sempre né, sempre correndo atrás, mas a gente orienta os alunos por quê é uma prova que vem com gabarito, é uma prova que você tem tempo para fazer, vem um aplicador de fora que fica em cima das crianças e elas não têm esse hábito, então, a gente faz uma troca entre os professores, para que eles não fiquem constrangidos, nervosos, temerosos, temos, às vezes, inclusões na classe, então, a inclusão tá acostumada com aquela pessoa aí então a gente tem que orientar, orientar a família, olha, tal dia não deixa faltar, manda bilhete para famílias e a gente mostra para os professores que sempre veio uma orientação dos descritores, as habilidades que são pedidas nas provas externas, então, a gente monta desafios, simulados, a gente faz esse tipo de simulado próximo à prova com uma certa frequência.

Pesquisadora: É diferente o que é pedido na avaliação dos conteúdos que a escola costuma trabalhar?

PC da escola C: Não, não!

Pesquisadora: Então para que serve esse treino? Só mesmo para o formato da prova?

PC da escola C: Formato da prova e pelo dia da prova para não faltar. O ano passado teve uma prova, um dos alunos nota 10 faltou. A professora falou assim “não, meu aluno não pode faltar!” Liguei para ele, “porque que não tá vindo?” A mãe tinha feito uma cirurgia, não tinha quem trouxesse, eu falei “eu vou buscar!” Porque era uma criança que trabalha diversos portadores, escreve muito bem, interpreta muito bem, era muito bom na Matemática. Isso tudo a gente trabalha desde primeiro ano, leitura, interpretação, escrita, textos com coerência. Então a gente vai treinando esses alunos até mesmo para o vestibular. Então, a Prova Brasil, a gente sabe que é o momento de tensão, a gente faz esse preparo, olha, tal dia vai ter uma prova, gabarito, vamos aprender a passar no gabarito, nós não trabalhamos normalmente dessa forma. Então, não que você faça um treino de conteúdo né, mas um treino na verdade para o formato da prova. Conteúdo você tá trabalhando de qualquer forma. Se eu não trabalhar o conteúdo contemplado para uma avaliação de 5º ano final de ciclo, com certeza eu não estou sendo coerente com o meu planejamento (fala convicta). Então, eu acho que, se eu for fazer um exame médico eu preciso de uma orientação, para fazer uma prova eu preciso de uma orientação, assim, então, a gente orienta as crianças, “olha, vai ser uma prova com gabarito, já ouviram falar em gabarito?” A gente treina passar de um gabarito para o outro, passar as respostas, porque senão chega no dia tem criança que vai passar tudo errado, aí ele não vai dar conta, a prova vem com 25 minutos para cada bloco, você precisa explicar isso para eles, senão eles vão travar, entendeu? A gente não tem acesso ao conteúdo da prova no dia entendeu, mas a gente entra no site, a gente vê as anteriores, então, a gente sabe que Matemática, vai cair o que, é as quatro operações, cai área e perímetro, cai fração, os problemas que envolvem ali o raciocínio, questão financeira, moeda, hora, cai isso. Isso é o que a gente trabalha. Já tá trabalhando né? Não vai mudar. O conteúdo já está no planejamento, teria que estar, tem que dar, né? Porque é o mínimo, né, o currículo mínimo que é exigido.

Para esta PC, que já demonstrou em suas falas anteriores a importância que as avaliações exercem sobre o trabalho da escola, a realização dos simulados e a orientação para os alunos é algo natural, corriqueiro, que faz parte de uma cultura avaliativa preparatória e seletiva já impregnada no dia a dia da escola.

Já a PC da escola D demonstra em sua fala pouca preocupação com estratégias de preparo para as avaliações. Além das avaliações preparadas por ela que envolvem as habilidades constantes na Prova Brasil, ela afirma que não são realizados outros simulados.

Pesquisadora: Existe alguma orientação para os professores e para os alunos? Por exemplo, vocês fazem algum tipo de preparo, simulados? Os professores fazem algum trabalho voltado para avaliação externa?

PC da escola D: Olha, a gente conversa, tal, o dia que vai ter não pode faltar, a gente explica que é parecida com aquela que eu faço, mas que não sou eu que vou fazer, a gente fala que é importante porque vem nota para a escola, ponto, entendeu?

Pesquisadora: Mas simulado, não?

PC da escola D: Eles fazem aquela no começo e no fim do ano (padronizada), todos os anos, já há alguns anos.

Pesquisadora: Mas essa prova que você monta ela tem relação com os conteúdos que caem na ANA, na prova Brasil?

PC da escola D: Sim, mais ou menos, ela tem o mesmo direcionamento, por exemplo, como se portar, então, eu não faço em sala de aula, eu trago para o refeitório, faço aleatoriamente, falo “olha gente”, mas também não determino o tempo, deixo à vontade, mais para eles conhecerem como funciona, porque é bem diferente, preencher gabarito, só.

Sua fala não se alonga e suas expressões são calmas, condizentes com sua concepção de que as avaliações externas não são o objetivo de sua escola.

Em seguida, questionamos os direcionamentos que são feitos a partir dos resultados das avaliações externas e a visão de cada uma delas acerca dos resultados obtidos.

Pesquisadora: Você, os professores, então, se utilizam dos resultados?

PC da escola A: Sim, e esse diagnóstico é usado na própria preparação das aulas, e nas suas decisões de como você vai conduzir aquele conteúdo, com aquela classe, com aqueles alunos, porque aí, conforme vai passando o ano, cada classe vai tendo um ritmo diferente, e aí tem classe que você pode aprofundar mais, tem classe que você tem que voltar.

Pesquisadora: Você acha que teve melhoria no ensino da escola após a implementação do Saresp?

PC da escola A: Olha, o Saresp é mais uma ferramenta, eu acho, uma ferramenta boa, mas assim, eu acho que cada escola tem a sua filosofia, a sua meta, independente do Saresp, nós já tínhamos metas, então eu acho que o Saresp atualmente ele está até assustando a gente, tá assustando muitos professores de Matemática que estão de cabelo em pé, porque ele precisa ensinar e ele não consegue, ele não tem tempo para ensinar todo o conteúdo, o professor de Língua Portuguesa, essa pressão, porque os alunos não gostam muito de ler, então, o Saresp é uma ferramenta, só que se a escola ficar só presa nele, ela não...[...] Então, eu acho que a escola tem que trabalhar independente de Saresp, eu acho que tem que preparar o aluno pra vida, pro mercado de trabalho, agora é lógico, se os alunos atingirem uma nota boa no Saresp, melhor ainda! Se ganhar um bônus, melhor ainda, mas eu acredito que a melhora da qualidade da educação, particularmente não é por causa do SARESP. É por causa de um bom trabalho, por pessoas comprometidas, por alunos que são incentivados a estudar, alunos que veem a oportunidade de um curso técnico ou de uma universidade pública, ou mesmo de uma faculdade particular, mas uma faculdade que ele vai se tornar um bom profissional, então, eu acho assim... Porque assim, nós tivemos uma aluna de 3º ano, que é um índice importante, uma aluna boa que nós fizemos de tudo, fomos até a última instância para ela voltar para a escola, mas a família assim, não voltou, então ela entra no nosso índice de evasão. Então a gente é punido! Então, eu acho que nós deveríamos ser conceituados pela quantidade de gente que a gente

coloca numa ETEC, num Instituto Federal, num vestibular, ou coloca assim pessoas no mercado de trabalho que vão dar conta do trabalho, porque a gente quer formar valores, né? Porque também nem todo mundo quer ir pra uma Universidade, não é? A gente tem pessoas boas, que estão felizes, que trabalham, ganham até mais que nós professores e que não foram para a Universidade. Agora, o aluno que quer ir para uma universidade pública, ele tem que ter essa oportunidade. Meu filho também estudou em escola pública, e só quem tem filho em escola pública entende que ele também tem direito à qualidade, agora, que todos vão para a universidade, não! Mas, a ele foi dada a oportunidade, se ele quis ir para outro caminho, aí a escolha é dele, porque eu acho que tem muito aluno de escola pública que a única coisa que ele tem é a escola! Mas, são, eu acho que as avaliações externas são um norte sim, um diagnóstico, não 100%. Eu acho que a escola tem que fazer ser real, porque mascarar resultado é muito fácil, é muito fácil.

A PC compreende que o Saesp é apenas uma ferramenta e que a qualidade vai além dos resultados de uma única avaliação. Em seu ponto de vista, a qualidade se reflete nas aprovações nos vestibulares dos alunos que querem fazer uma universidade ou na felicidade e sucesso daqueles que foram para o mercado de trabalho e “deram conta”.

Algo muito importante que aparece em sua fala é a consciência de que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades. A concepção trazida por Freitas et al. (2009) de que uma educação de qualidade só é alcançada se todos tiverem acesso aos mesmos conteúdos.

Por mais que o sistema em que está inserida seja seletivo e excludente, acreditamos, em função de suas falas, que o trabalho realizado pela PC e pelos docentes objetiva afetar todos os alunos de maneira a garantir a equidade. Os professores estão sempre buscando adequar as metodologias, conforme a necessidade das turmas, mas os conteúdos são os mesmos.

Em diversos momentos durante a entrevista, a PC ressalta que os próprios alunos vão se organizando conforme os interesses pessoais, ao longo do Ensino Médio, mas todos são incentivados a buscar o melhor, seja na Universidade Pública, nas faculdades privadas ou no mercado de trabalho. E a escola, por sua vez, oferece condições para que todos possam ter a oportunidade de escolher.

Prosseguimos com a PC da escola B.

Pesquisadora: Você acredita que os resultados que são trazidos pelas avaliações externas refletem a aprendizagem dos seus alunos?

PC da escola B: Sim, porque o que mostra os resultados é exatamente o que eu vejo. Uma nota nossa 2 de IDESP, é o que eu vejo na sala de aula, o aluno totalmente

desmotivado, desinteressado, não faz atividade, não poderia ter sido diferente, então eu não falo, “nossa, essa nota 2 não tem nada a ver com a nossa escola”, porque tem, no meu caso tem.

Pesquisadora: Mas e o caso que você colocou do que está sendo trabalhado no caderno do aluno, poderia influenciar se não viesse da forma como vem?

PC da escola B: Pode ser, o professor é obrigado a usar o caderninho do aluno. Ele pode complementar, mas ele não pode trocar, agora a complementação é feita? É, algumas vezes. Quando há possibilidade, quando os alunos permitem, quando os alunos não ficam matando aula...

Pesquisadora: Vou mudar um pouco a minha pergunta, você acha que o caderno do aluno é importante?

PC da escola B: Depende a disciplina. Tem professor, tem disciplina que adora. Que contempla, que ajuda. Tem disciplina que não, por exemplo, de Matemática, de Matemática não ajuda, de Matemática não ajuda porque o nível que vem os exercícios não dá para eles fazerem, é muito difícil, então, precisaria do apoio 100% do professor fazendo na lousa, mas, por exemplo, o de Geografia já é ótimo, porque já tem toda a parte ilustrada de mapas, então é relativo.

Pesquisadora: Você acha que teve alguma melhoria tanto no ensino quanto na aprendizagem depois das avaliações externas, Saesp principalmente?

PC da escola B: Não, eu acho que não influenciou não. Não mudou nada, acho que o professor trabalharia, só trabalharia diferente. Lógico, são recursos que ajudam o professor a corrigir rumos, mas eu acho que não tem tanto poder de influenciar desse jeito.

Pesquisadora: De maneira geral, você acha então que o IDESP reflete a realidade das escolas?

PC da escola B: De maneira geral, não sei... Aqui, tudo, os resultados das AAPs, os resultados das avaliações bimestrais, não podia ser diferente...

Impossível não nos sensibilizarmos com as palavras da PC da escola B, à medida que ela se mostra conformada com a situação exposta pelos indicadores e que segundo ela, “não poderia ser diferente”.

Percebemos em muitos momentos seu sentimento de impotência diante do que lhe era apresentado – o que podemos inclusive evidenciar em suas falas – e acreditamos que isso afetou de maneira significativa sua postura e sua atuação enquanto PC.

Abordamos a mesma questão com a PC da escola C e nos deparamos com algo ainda mais preocupante:

Pesquisadora: Você e os professores utilizam os resultados das avaliações externas de alguma forma?

PC da escola C: Sim, eles (os professores) dão as provas trimestrais normais e o simulado dá um norte do que precisa pegar mais. Agora em julho, aí começa com o simulado, “ó minha turminha precisa aprofundar em fração”, “a minha turminha precisa aprofundar nos conectivos”, “a coerência na produção de um texto”. Então, aí vai, porque é sempre produção que eles estão sempre um pouco mais fracos.

Pesquisadora: Você acredita, então, que as avaliações externas refletem a aprendizagem dos alunos?

PC da escola C: Depende...(muitos risos e uma expressão de dúvida).

Pesquisadora: Então, esclarece essa ideia do depende para mim (risos). Eu fiquei intrigada com expressão de pensamento sua!

PC da escola C: Depende, porque se a escola tiver uma seriedade, uma ética profissional, ela vai ser a realidade. Se a escola não tiver a ética profissional, ela não vai refletir a realidade da escola...(permanece a expressão de um pensamento distante).

Pesquisadora: Como assim?

PC da escola C: Porque a gente sabe que nesse mundo, todo mundo tenta dar um jeitinho, né? E eu sei de escolas que não foram verdadeiras no momento da Prova Brasil. Tiraram os alunos fracos, e a minha ética profissional não...na outra prova Brasil, onde a gente veio pra ser o segundo lugar a gente manteve a mesma nota...Eu não, eu conversei com a direção e falei assim, não acho justo tirar aluno, tem que dar oportunidade para todo mundo, a gente tem que ver o nosso aluno, orei muito, jejuei mais de 40 dias (risos, com um misto de nervosismo) fui vista com olhos assim, “pô, vai querer ferrar tudo né?” Mas, não! Tem que ser verdadeiro! Graças a Deus não subimos e nem descemos, permanecemos. Para mim isso foi muito importante, entendeu?

Pesquisadora: Eu acho que essa pergunta vai ser um pouco redundante diante do que já conversamos, mas você acha que houve melhoria do ensino na sua escola depois da Prova Brasil?

PC da escola C: Tem uma preocupação em que haja uma realização da prova com sucesso, mas esse sucesso é o resultado desde o primeiro ano.

A queixa da PC sobre escolas que estariam burlando as avaliações externas denuncia uma falha do sistema que diz mais do que apenas que os índices não refletem a realidade das escolas, como já dissemos inúmeras vezes ao longo deste trabalho. Denuncia, além de uma exclusão desumana que, inclusive desrespeita direitos da criança previstos pela legislação pertinente, uma postura profissional que não condiz com o que preveem os documentos oficiais quando se referem, tanto às avaliações, quanto ao magistério público.

Esse problema foi constatado também pela PC da escola D:

Pesquisadora: Com os resultados que vem aí da avaliação externa, vocês fazem algum trabalho?

PC da escola D: O que eu faço? Eu choro...eu choro...eu choro...Olha a gente conversa, mas é o que eu falei, não tem muito o que fazer, já que a gente reprova os alunos, já que tem evasão, entendeu...me frustra um pouco viu, porque é difícil a gente conviver com isso, né, porque olha só, tá, a gente pega e faz trabalho em grupo, avalia, vê a organização, socialização, vê o indivíduo como único, e aí você dá uma prova dessa e volta com resultado, né...

Pesquisadora: Quando os resultados saem você chega a conversar alguma coisa com os professores?

PC da escola D: Ah, nós conversamos, e assim, eles ficam chateados também entendeu, mas a gente fala, olha, a gente só chega a essas conclusões. A única coisa que eu nunca acompanhei são os papéis que os diretores preenchem, que eu não sei o que que é, mas não sei se tem alguma interferência. Tem uma coisa também que a gente conversa muito, quando saem os resultados, que assim... a gente ouve falar assim... eu não sei de que escola estou falando, mas elas falam “é porque você não deixa a gente tirar os alunos que tem problema, em todas as outras escolas eles fazem isso”, eu falo “gente como assim? A criança veio para a escola, todos os amigos estão na sala e eles não vão estar?” As minhas professoras falam que tem escola aqui no município que faz...

Pesquisadora: Você acredita, então, você já me respondeu um pouquinho, que os resultados não mostram a realidade da aprendizagem?

PC da escola D: Não, não, eles são mascarados com outras informações, por isso que quando a gente vai conversar, eu prefiro conversar quando eu estou com a minha, que eles estavam juntos, que estava professor e eu assim, né, é muito mais fácil. É muito mais fácil, porque eu corriji, eu vi onde eles acertaram, onde eles erraram, é muito mais fácil. Porque eles não põem uma coisa assim, né, disponível pra gente entender, Quais foram as questões que... não, só sai o resultado.

Pesquisadora: Existe entre as escolas certa concorrência, então?

PC da escola D: Eu não diria concorrência, mas ser o último assim, também acho que, né... ninguém quer ser o último.

Pesquisadora: Mas existe na rede conversa a respeito?

PC da escola D: Existe, existe.

Pesquisadora: Você acha que houve melhoria de ensino depois da implantação das avaliações externas?

PC da escola D: (Respira fundo e pausa).

Pesquisadora: A pergunta é bem fria mesmo. Mas, é para você pensar assim, você acha que elas estão atreladas à uma melhoria de ensino?

PC da escola D: Não. Melhoria de ensino, não, não. Eu ia comentar o seguinte, que eu penso que o ensino de 9 anos veio para acrescentar, que a gente passou pela fase...agora, de adaptação, mas a prova, não...

Pesquisadora: Mudou alguma coisa na vida de vocês? O seu trabalho se modificou?

PC da escola D: Não, não, não... a única coisa que a gente tem que se preocupar é, em... poxa vida, em não ser o último talvez, entendeu...mas, a gente tem os apontamentos aqui de dentro também, né? É que nem eu falei, não sai a questão 3 que os meus alunos erraram para eu saber onde é que a gente pode mudar, não sai...

Então é complicado, se saísse mais ou menos, por questão, a dificuldade deles foi na questão 3, na 10, aí tudo bem, a gente ia falar, vamos trabalhar um pouquinho, mas isso, através de texto, de roda de conversa, mas, não sai, então, não dá para saber. Você fez tantos pontos em tudo, mas você não sabe o que são esses pontos, onde eles estão, não dá para conversar sobre. Como é que eu vou pedir para o professor pensar melhor nisso... sai a nota geral, além dele não separar Português e Matemática... A Ana tem uma situação bem interessante que você entra lá, você aplica, aí você entra lá e vai colocando as letras que as crianças preencheram e lá você consegue os apontamentos. A dificuldade maior deles é na leitura, a dificuldade maior deles é na interpretação de texto. Então faz o apontamento para você pensar sobre, refletir sobre, aqui não... As minhas eu consigo, porque quando eu penso nas questões que as crianças mais erraram, olha a questão 16 ninguém soube fazer, a gente ainda não trabalhou isso, isso está nos conteúdos, vamos ver se está no conteúdo planejado...

Pesquisadora: Você acredita que o IDEB reflete a realidade da sua escola?

PC da escola D: Então...não, não dá né...Gente, fui eu que apliquei! Fui eu que corrigi, fui eu que digitei aí! Porque que a nota está diferente? Eu não fiz uma, eu fiz uma no começo e no final, dá para acompanhar a evolução deles. No começo do ano eles não tinham essa nota que eles tiraram no IDEB! Você tá entendendo? Porque a média foi, cadê, 5.2! Eles não tinham isso no começo do ano!

Freitas (2012) mostra que as fraudes são consequências da entrada das políticas de controle na educação pública:

As variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob controle do professor. Esta pressão e controle produzem um sentimento de impotência, associada à necessidade de sobreviver, que tem levado à fraude. Multiplicam-se os casos de ajuda do próprio professor durante a realização de exames, quando não a simples alteração da nota obtida pelo aluno em testes (Tucker, 2010; Georgia, 2011; Leung, 2004). Juntam-se a estes os casos de fraudes no interior das prestadoras de serviço que constroem, aplicam e corrigem os testes (Farley, 2009). (FREITAS, 2012, p. 392).

O autor cita ainda que:

Quanto mais um indicador social quantitativo é utilizado para fins sociais de tomada de decisão, mais sujeito ele estará à pressão de corrupção e mais apto ele estará a distorcer e corromper processos sociais que se pretende monitorar. (CAMPBELL, 1976, p. 49 apud FREITAS, 2012, p. 392).

Destaca-se nas falas da PC da escola D, que os resultados das avaliações externas tornaram-se motivos de tensão entre a equipe, apesar de acreditarem no trabalho que é realizado pela escola. O sentimento de “ficar

entre os últimos” provoca um desconforto e a descrença de que os dados são reais, pois, segundo a fala da PC “podem ser mascarados”.

Para Freitas (2012), isso reflete um sistema de responsabilização baseado na meritocracia:

Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p. 383).

O autor explica que não apenas as recompensas e sanções fazem parte do caráter meritocrático do sistema de responsabilização, mas também a exposição pública dos resultados, que, como a PC afirma, influi diretamente nos profissionais da escola.

Perguntamos para as PCs o que elas acreditam que leva uma escola a atingir ou não as metas estabelecidas e se elas sentem-se avaliadas de alguma forma.

A fim de tentarmos compreender os efeitos das avaliações sobre a escola e o trabalho das PCs, continuamos com os questionamentos neste sentido.

Pesquisadora: Você se sente avaliada de alguma maneira?

PC da escola A: Com certeza, me sinto avaliada sempre, eu acho que o coordenador é avaliado, pelo supervisor, pelos pais, pelos professores, pelo diretor, e por exemplo, se eu não atinjo uma meta, claro que eu estou sendo avaliada, você, por mais que trabalhou, você não teve aquele resultado satisfatório, então, a gente se sente avaliado. Você se avalia, a vida é assim né, você levanta da cama...e o coordenador, isso ele tem, o diretor no final do ano tem um documento onde ele atribui sim, ele faz uma avaliação, tem um documento onde tem assim, vários itens pedagógicos que você se auto avalia e aí o diretor avalia para ver se ele vai te reconduzir para o cargo ou não, anualmente, todo final de ano. Então, para os professores isso não existe, só para o coordenador.

Pesquisadora: Na sua opinião, o que leva uma escola atingir, os índices, as metas, você tem alguma opinião a respeito?

PC da escola B: Eu acho que o comprometimento dos alunos com os estudos. Eu já trabalhei numa escola em Rio Claro que tinha nota ótima do IDESP, nota 5, trabalhei por muitos anos, é maravilhoso, mas é um perfil de aluno diferente, é um perfil de aluno que quer estudar, eu dei aula lá, de classe que falava assim para mim, “professora, faltam cinco minutos, dá tempo de passar mais um exercício” é um outro perfil.

Pesquisadora: Estrutura influencia?

PC da escola B: Estrutura física não, verba sim, com material, com folha, com xerox, isso pode influenciar sim, agora estrutura física não. Esta escola de Rio Claro, por exemplo, tem um prédio bem precário, que não é nem do estado, é da Prefeitura e tem umas notas excelentes.

Pesquisadora: Agora, já para finalizar, você acha que as avaliações influenciam no seu trabalho como coordenadora?

PC da escola B: Influencia no sentido de me dar um retrato da realidade e tentar mudar, mas conseguir mudar já é mais difícil.

Pesquisadora: A sua rotina, ela não muda? Nem mesmo naquela semana ali que as provas vão ser aplicadas?

PC da escola B: Não, não muda.

Pesquisadora: Você se sente avaliada de alguma maneira?

PC da escola B: Não pelos professores, nem pela direção, mas eu me avalio por mim mesma, porque eu estou aqui há 4 anos, a nota da escola continua a mesma coisa, então, eu me avalio, sabe? O que que tá de errado? Então, eu passo por avaliações e eu me sinto avaliada por mim mesma, dos professores eu nunca me senti assim, olha tá ruim porque a coordenadora pedagógica, ou da diretora, não. Nunca me senti nesse sentido. Eu acho que (a avaliação externa) rotula mais o professor do que o meu trabalho.

Pesquisadora: E você acha que o que leva uma escola atingir ou não atingir a meta do Ideb?

PC da escola C: É uma pergunta difícil né, primeiro, tem escola que atinge a nota do Ideb burlando, mas acredito que a responsabilidade e o empenho da equipe, a seriedade do corpo docente, não que não tenha corpo docente que não tem seriedade, mas eu vejo que há uma dificuldade muitas vezes nas questões de permanência de um corpo docente na escola, a rotatividade do corpo docente ela influi muito na vida da escola.

Pesquisadora: Você acha que as avaliações, a Prova Brasil influencia o seu trabalho?

PC da escola C: Não, ela me deixa tensa...(risos).

Pesquisadora: Mas as suas práticas se modificam em função dela?

PC da escola C: Então, a gente foca no que o professor precisa ter trabalhado, naquele conteúdo que prova Brasil solicita, tá, então a minha preocupação é “trabalhou esses conteúdos?” “Deixa eu ver seu planejamento!” “Acompanha o caderno?” “Os alunos estão fazendo?” “E as redações, como estão?”, tá, bom o professor tá dando conta, a prova Brasil veio para mostrar o resultado do que a gente está fazendo. Mas ela me deixa, me deixa nervosa (risos).

Pesquisadora: Ela te deixa nervosa porque, de alguma forma, você se sente avaliada também?

PC da escola C: Com certeza, eu sinto o meu peso enquanto coordenadora, mas ao mesmo tempo eu acredito no trabalho que está sendo realizado na sala de aula né, eu fico apreensiva, mas ao mesmo tempo confiante, porque eu sei que quem tá lá dá conta, entendeu? Mas é uma angústia...

Pesquisadora: A Secretaria de Educação cobra esses resultados de vocês?

PC da escola C: Você acha que não? Olha feio, olha melhor, olha com mais..."olha, a escola é boa, leva para lá", ou "olha, não atingiu o IDEB", "vai lá, vamos fazer mais alfabetização", "vamos fazer mais isso", "vamos investir mais, porque que não atingiu". Tem escola que não atingiu e eu sei que as questões trabalhadas lá são praticamente as mesmas, só que criançada de periferia, não tem aquela responsabilidade, aí eu não sei se há culpa, não há um culpado, todos são culpados, aí eu fico me perguntando: no momento de se aplicar as atividades, foi de uma maneira atrativa para um aprendizado? Porque você dar um conteúdo por dar, ele não gosta da escola quando ele não acha atração, ele tá lá apático, não tá legal aquilo, então, vai refletir, é uma responsabilidade de todo mundo envolvido, a secretaria cobra, cobra e olha assim ó! (demonstra fazendo expressões faciais...muitos risos).

Pesquisadora: E você acha que isso é justo? Porque você está falando de uma escola que desenvolve um trabalho bom e não consegue. Você acha justo comparar com uma escola que teve o Ideb altíssimo em outra realidade?

PC da escola C: Olha tem muita coisa que não é justa, mas se você não fizer em alguns momentos essa seleção do joio e do trigo, eles crescem da mesma forma, então, tem momentos em que precisa ter uma avaliação uma cobrança para uma qualificação, não para uma reprovação.

Pesquisadora: Você fala dos alunos?

PC da escola C: De todos, de todos da escola, do profissional, do diretor, fazer essa classificação, aí dói ver, ah, ganhei, a vida já é uma competição. Mas isso tem que ser usado de uma forma positiva, "olha, não foi bem, então vamos melhorar". Qual o problema? Não taxar, qualificar esses profissionais, qualificar essa escola, voltar o olhar para essa escola, e aplicar recursos nas escolas para que essas crianças se desenvolvam, agora, fazer classificação para torcer o nariz e fazer cobrança, "não cresceu por quê?" Mas e o apoio? Você deu o que faltou? O que você fez para que eu melhorasse? Aí a educação vai crescer, mas "aí, você foi a pior, resolve aí os seus problemas!", aí não, a educação nunca vai crescer.

Pesquisadora: Você já falou um pouquinho, mas, você tem alguma ideia do que leva as escolas atingirem os índices?

PC da escola D: Ah, tem as escolas extremamente tradicionalistas, a gente sabe que tem escola que se o aluno não é bom ele não fica né, aluno com necessidades especiais, né, não vou citar nomes, mas tem escola que todos os alunos que tem ali, necessidades especiais eles não aceitam, mandam para cá. Eles não têm sala de recurso, o que que eles fazem, eles mandam para cá, você entrou lá, é meio diferente, "não tem vaga não, vai pegar lá na escola tal..."

Pesquisadora: Agora, em relação ao seu trabalho, você acha que mudou alguma coisa com a avaliação externa?

PC da escola D: Olha, De certa forma não dá para dizer que ela não muda em nada, porque eu desenvolvi uma avaliação interna pra gente tentar ver as notas reais. Ah, mudou? Mudou! A gente para pra pensar, para. A gente vê o que são os descritores? A gente vê, a gente também observa isso, também estuda, pensa nisso, quando vamos fazer plano de ensino, mesmo porque tá dentro do conteúdo, então, se a gente pensa sobre isso também? Pensa. É o primordial para o desenvolvimento? Não! O foco não é isso, mas, você vê, eu desenvolvi a avaliação interna para a gente refletir sobre esses casos. Modificou, é interessante porque eu tenho um apontamento novo, né. Mas a gente não vive em função disso.

Pesquisadora: Agora, você se sente avaliada de alguma forma?

PC da escola D: Simmm, o tempo todo! (Risos). Sim, quando sai esse resultado eu quero é morrer...quero morrer! Tem professor que fala, vem chorando! Então, saiu o resultado, você não acredita! Eu não acredito! Cadê a...cadê a... uma, porque demora muito para sair, deixa a gente numa agonia, e aí, elas correm aqui “cadê, cadê aquela que eu dei lá no final do ano?” “Mas, como? Não acredito! De novo! De novo!” Não tem o que fazer, porque não dá para não nos classificar, não dá para a gente fingir que a gente não faz parte disso, porque a gente faz! Então, para que que serve tudo isso? Porque a gente, as professoras vem aqui e olham, olham no planejamento e faz, e faz, e faz, e mesmo assim não dá! Não dá para falar que é falta de comprometimento, que é falta de trabalho, não dá! É triste demais...

Apesar das PCs não reconhecerem completamente as influências das avaliações externas em suas práticas, suas falas remetem sempre às práticas de controle implementadas pelas políticas públicas que mencionamos anteriormente. Algumas dessas influências são mais diretas, como é o caso da divulgação dos índices de desempenho, que as quatro PCs assumem como algo que as incomoda de alguma forma, positiva ou negativamente. Também é o caso da mudança na rotina da escola nas semanas que antecedem os exames, o que é reconhecido pelas PCs das escolas A, C e D.

Em função de suas falas, acreditamos que a PC da escola B não se deixa sensibilizar mais com as questões relacionadas às avaliações externas, uma vez que as dificuldades que enfrentam são muito maiores do que é expresso pelos resultados expostos no IDESP. É bastante nítido em suas expressões a ausência de importância dessas questões.

Finalizando, perguntamos para as PCs das escolas A e B, que atuam na Rede Estadual, o que pensam a respeito das bonificações.

Pesquisadora: E o bônus, você acha que influencia no trabalho do professor?

PC da escola A: Olha, eu acho que influencia sim, uma parte, porque todos precisam, quem não gosta...tanto é, por exemplo, esse ano, o ano passado nós não atingimos a meta, como eu disse à você, quanto mais alta é mais difícil, faltou assim, centésimos...então, quando você não atinge, não quer dizer que você não trabalhou! E

o governo olha isso né? Só que nós ainda recebemos um bônus por “índice de qualidade”, mesmo não atingindo, porque como nosso índice já é alto, a gente recebe, mas não tão bom quanto o outro, não é o mesmo da meta, eu acho que influencia sim.

Pesquisadora: A respeito das bonificações, qual é a sua opinião?

PC da escola B: Isso eu acho totalmente injusto, já recebi quando trabalhava na escola de Rio Claro, aqui nunca recebemos, então, acho extremamente injusto porque o tanto que a gente trabalha aqui é igual ou mais do que trabalho em outra escola, só que nós não temos a sorte de ter uma clientela diferenciada, então agora nós somos punidos financeiramente por receber alunos de bairros pobres que não têm o que comer, tudo desnutrido, que tem dificuldade de aprendizagem, por ser filhos de pais usuários, por passar falta de comida, e nós somos punidos financeiramente por causa disso, todo tipo de problema né. Por parte dos professores também não existe uma movimentação então, porque a gente já sabe que não vai conseguir, em função de todos esses problemas.

Diante dessas últimas falas das PCs, encerramos este capítulo trazendo a citação de Freitas (2012) que afirma:

Os efeitos da *meritocracia*, quando aplicada aos professores ou a escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria (Ravitch, 2012; Gates, 2012; Darling-Hammond, 2012). Terceiro, porque são aplicados métodos de cálculo para identificar os melhores e os piores professores que são inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise (Corcoran, 2010; Braun, Chudowsky, & Koenig, 2010; Baker, 2010; Schochet & Chiang, 2010). E, finalmente, porque os estudos mostram (Hout & Elly, 2011; Davier, 2011; Marsh et al., 2011) que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação. (FREITAS, 2012, p. 385).

7 À GUIA DE CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho era compreendermos a atuação do Professor Coordenador na escola, diante da implementação e focalização das avaliações em larga escala no Brasil a partir da década de 1990, buscando evidenciar as semelhanças e diferenças das redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação.

Assim, a realização de entrevistas com os profissionais que atuam nesta função foi essencial para que pudéssemos trazer à tona o olhar, a fala e os sentimentos daqueles que são os personagens principais de nossas investigações. Além disso, suas experiências enquanto profissionais da educação nos mostraram que, para além do que dizem os documentos ou as teorias científicas, existem caminhos e possibilidades outras que os levam a resistir e a (re) existir.

Cada um dos autores com os quais dialogamos ao longo deste trajeto, aguçou-nos – além do desejo ainda maior de lutar por uma educação de qualidade para todos – a curiosidade e a persistência necessárias para o analista, que segundo Bardin (2010), é como um arqueólogo em busca de vestígios presentes nas mensagens.

Os estudos e o aprofundamento sobre a temática através das leituras realizadas proporcionaram uma nova percepção acerca, primeiramente, da importância da avaliação como parte de um processo educativo que visa “[...] a inclusão e o acesso contínuo de todos a todos os conteúdos”. (FREITAS; et al., 2009, p. 17). Em seguida, acerca da importância das avaliações externas como ferramentas de diagnóstico, quando utilizadas com a finalidade de obter maiores investimentos para a melhoria da educação, a exemplos da Finlândia e do Uruguai, que buscam resguardar identidades e evitar estigmas e discriminação. (FREITAS, 2012, p. 391).

Através das leituras realizadas, também nos foi possível ter maior clareza a respeito dos processos de privatização endógena e exógena apresentados por Ball e Youdell (2008), os quais têm se mostrado cada vez mais presentes em nossas escolas públicas através das parcerias público-privadas e dos quase-mercados demonstrados por Garcia; Adrião e Borghi, (2009), Ball e Youdell (2008) e Paula (2005).

As leituras e análises realizadas sobre os documentos que implementaram a função de Professor Coordenador e delinearão suas ações ao longo dos anos no período pós Reforma do Estado, tornaram-se ainda mais ricas à medida que se entrelaçaram com as teorias trazidas por Freitas et al. (2009), Bertagna (2010), Freitas (2005, 2012, 2016), Mello (2014), Polato e Bertagna (2013), entre outros, sobre os reformadores empresariais, os testes padronizados e as políticas de controle e regulação da educação implementadas no Brasil a partir deste período.

Assim, considerando os caminhos percorridos até aqui, elencamos alguns elementos que se destacaram em nossas análises, sobre os quais discorreremos a seguir.

A “reculturização” apresentada por Ball e Youdell (2007) está presente nas ações pedagógicas, à medida que novas formas de controle do trabalho docente são implementadas e “[...] novos valores, novas identidades e novas formas de interação” tomam conta da escola (BALL, 2005, p. 546), não obstante, algumas formas de resistência são perceptíveis através de minúcias que identificamos nos discursos das entrevistadas, como o olhar e a escuta sensíveis às necessidades dos professores, a criação de estratégias e situações didáticas voltadas à melhoria da aprendizagem, a preocupação legítima com a formação humana de seus alunos.

Detectamos indícios de que as concepções de avaliação que estão por trás da atuação das PCs e dos professores por elas coordenados são baseadas no formato de avaliação linear e classificatório e, apesar das tentativas de realização de um modelo processual, o objetivo final ainda é a nota.

Essa contradição nos levou a considerar que, se o ato de avaliar é pensar os dados obtidos para que as práticas futuras possam ser revisitadas e reelaboradas, uma proposta de avaliação em rede, envolvendo todo o coletivo escolar, poderia ser capaz de mobilizar a participação dos diferentes atores da escola para a reflexão sobre o trabalho pedagógico, sensibilizando-os sobre a responsabilidade do poder público na criação de políticas públicas que visem a melhoria desse trabalho.

Em contrapartida, quando o formato de avaliação é definido externamente, desconsiderando o coletivo escolar, e os resultados passam a

ser determinantes das práticas pedagógicas, todo esse coletivo passa a ser controlado política e ideologicamente, uma vez que não tem poder para decidir sobre suas ações.

Percebemos que o tripé avaliativo, constituído pela avaliação instrucional, avaliação disciplinar e avaliação atitudinal (FREITAS et al., 2009; BERTAGNA, 2010) se mostrou intrinsecamente relacionado ao processo de ensino e aprendizagem, sendo legitimado pelo pelos documentos que norteiam o trabalho pedagógico.

Podemos afirmar que o processo de privatização endógena se mostra mais adiantado na rede Estadual Paulista de Educação, uma vez que as ideias e os métodos do gerencialismo e da performatividade estão presentes e naturalizados na maioria das falas das duas entrevistadas, a exemplo das bonificações por desempenho.

Entretanto, a rede Municipal Rio-Clarense de Educação difere da anterior, à medida que possibilita espaços de reflexão e formação, coletivos e individuais, como os HTPCs, HTPIs e HTPLs, além da valorização e reconhecimento da participação docente nos processos de eleição e recondução do PC de maneira democrática. Nestes espaços a resistência aos movimentos gerencialistas ainda se faz presente através dos pares.

Nas entrevistas realizadas com as quatro PCs tivemos fortes evidências de que as políticas públicas implementadas no período pós-reforma influenciaram e modificaram o cerne da função de Professor Coordenador, à medida que as práticas se voltaram para o controle e a regulação do trabalho pedagógico, através dos programas de avaliação externa.

Como todas as PCs entrevistadas apresentam um histórico de longa atuação na coordenação pedagógica, foi possível captar em suas falas ao longo das entrevistas, indícios de que elas apresentam uma concepção de função articuladora e formativa do PC, voltada para a mediação do trabalho coletivo e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, entretanto, este trabalho não é priorizado, ou ainda, é realizado de acordo com o que estabelecem as Diretorias de Ensino e Secretarias de Educação. Quando isso ocorre, os interesses das equipes docentes são desconsiderados e o trabalho se volta para o cumprimento do que é determinado externamente.

Diante dos dados levantados e analisados, afirmamos que a inserção ao longo dos anos de conceitos de cunho empresarial na legislação que rege a função culminou na legitimação de algumas práticas que passaram a ser incorporadas e vistas como naturais pelas PC, como por exemplo, assistir às aulas dos professores, que apesar de ser uma prática de cunho avaliativo, não é percebida por elas como uma forma de controle das atividades docentes, o que em nossa perspectiva reflete a incorporação do gerencialismo pelos profissionais da escola.

Conforme apresentado por Freitas (2012), confirmamos que o foco no currículo mínimo apresentado pelas PCs demonstra o estreitamento curricular iminente aos testes padronizados e o básico passa a ser o melhor possível a ser realizado. Entretanto, podemos evidenciar na fala das duas PCs das escolas que atingiram as metas estabelecidas para o ano de 2016, que quando o foco está na aprendizagem dos alunos, este currículo mínimo é superado e as equipes docentes atuam em parceria. Todos se tornam responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem e não apenas os docentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Ainda assim, ressaltamos a partir das falas da PC da escola D, que o trabalho coletivo nesta escola também é realizado com foco na aprendizagem dos alunos, porém, outros fatores que são desconsiderados pelas avaliações externas exercem influência sobre os resultados obtidos, o que não acontece nas avaliações realizadas internamente.

Com este exemplo, podemos afirmar que, ao desconsiderar as características locais de cada uma das escolas avaliadas, os índices de desempenho não refletem a realidade, e apesar dos discursos, não mensuram a qualidade do aprendizado nacional, nem tão pouco visam a melhoria do ensino.

Pelo contrário, em todas as falas estão presentes indícios de que o trabalho realizado por cada um dos profissionais da escola vai muito além do que definem os documentos, e assim como afirma Evangelista (2012), sem o cotejamento entre os documentos e as entrevistas, não seríamos capazes de vislumbrar a vivacidade com que se dá o trabalho dos Professores Coordenadores, apesar de todas as determinações externas.

Importante lembrar que todas as falas que remetem ao termo qualidade estão relacionadas às notas dos alunos, tanto em avaliações internas quanto externas e como já discutimos anteriormente, este conceito de qualidade está relacionado à qualidade em termos de produtividade e não de qualidade socialmente referenciada, a qual compreendemos como potencial de transformação social através da conscientização e da emancipação da comunidade escolar.

Assim como dizem as PCs, não se pode negar que seu trabalho se modificou de alguma forma, através da realização de simulados e avaliações internas, ou de um olhar mais aguçado sobre os resultados, o que foi destacado como algo positivo. Isso mostra que elas se sentem corresponsáveis pelos resultados das escolas em que atuam nas avaliações externas e em algum nível demonstra seu comprometimento com as ações pedagógicas. Nesse sentido, Freitas et al. (2009) embasam nossa convicção de que devemos, sim, prestar contas publicamente do trabalho que é realizado em prol da aprendizagem de nossas crianças, pois, somente dessa maneira é possível desenvolvermos um projeto político pedagógico consistente, e “socialmente eficaz”. Isso não significa que devemos aceitar as formas verticalizadas de controle e a regulação promovida externamente, mas suscitar a avaliação interna e coletiva e a apropriação das dificuldades da escola em uma perspectiva de contra-regulação, através da ideia de qualidade negociada presente na avaliação institucional. (FREITAS et al. 2009).

As escolas não devem se opor à avaliação de seu trabalho. Cabe-lhes aceitar a prestação pública de contas daquilo que fazem em área tão importante para a sociedade. Os pactos de qualidade que firmam internamente devem produzir resultados que se tornem visíveis externamente e que permitam algum controle social. O “ensimesmamento” da equipe pedagógica em sua percepção particular do que seja qualidade pode obstruir a transformação qualitativa da escola no ritmo desejável às necessidades de uma determinada geração. Neste sentido, a avaliação institucional, mesmo reconhecendo a titularidade dos atores das escolas, não desconsidera a riqueza do olhar externo que acrescenta ao processo de autoconhecimento institucional novos ingredientes e novos sabores. (FREITAS et al., 2009, p. 41-42).

Compactuamos com o sentimento de “ficar entre os últimos” trazido pelas PCs quando se referem ao *ranking* do IDEB, carregado de frustração e de ceticismo em relação à ambiguidade dos resultados, e que traz em sua essência nada menos que as consequências nefastas do sistema de responsabilização meritocrático como algo a repudiarmos.

Sendo assim, na tentativa de continuarmos provocando não apenas os nossos sentidos, mas também do leitor que eventualmente possa ter nos acompanhado até aqui, levantamos o seguinte questionamento: diante de tantas escolas que conhecemos, que apesar dos poucos recursos e de uma situação de vulnerabilidade socioeconômica, continuam realizando um trabalho de qualidade socialmente referenciada, reconhecido pelo coletivo escolar e pela comunidade, de que forma podemos superar a centralidade das avaliações externas e as determinações que partem dos índices de desempenho? Qual o poder de negociação com o poder público que essas escolas possuem diante do que ditam os documentos e os organismos internacionais? De que forma podemos resistir e re-existir?

Longe de tentarmos concluir definitivamente estas questões e de formular hipóteses correndo o risco de conduzir julgamentos acerca da atuação dos Professores Coordenadores, nossa intencionalidade com este trabalho era trazer à tona a percepção dos profissionais que sofrem diretamente com as mudanças políticas que se impõem sobre a escola, entre elas, as políticas de avaliações externas.

A movimentação e as mudanças ocorridas na atuação das PCs foram encaradas como necessárias diante das transformações sociais e da necessidade de um olhar mais aguçado sobre as práticas pedagógicas diante dessas transformações. Contudo, compreendemos que é importante que possamos conduzir esse processo de mudança de maneira coletiva, democrática e responsável, isso inclui sermos “[...] intransigentes com relação ao direito das crianças ao aprendizado”. (FREITAS et al. 2009, p. 38).

Acreditamos que mais do que nunca é premente a necessidade de repensarmos a escola e de nos libertarmos dos discursos que justificam sua privatização e isso só será possível diante do compromisso social, do compromisso com as camadas mais populares. (FREITAS et al. 2009, p. 44).

Urge a necessidade de mostrarmos em nossas pesquisas o que a escola tem de melhor: os seres humanos, suas peculiaridades e sua capacidade de resistência.

Diante de todo o exposto, consideramos que através deste trabalho foi possível, minimamente, valorizar e dar vez àqueles que, mesmo diante de tantos impasses se reconhecem como parte desse processo complexo, porém, apaixonante como o da educação.

REFERÊNCIAS

- BALL, S.J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, p. 1105-1126, Set/Dez 2004.
- _____. **Educação à venda**. Viseu: Pretexto, 2005a.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 35, p. 539-564, Set./Dez. 2005b.
- _____. **Educação Global S.A.** Novas Redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, S. J.; YOUDELL, D. **La privatización encubierta en la educación pública**. Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2008.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Ed. Loyola, Edições 70, LDA, 2010.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial, out. 2005, p. 725-751. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 out. 2019.
- BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n.3, set.-dez., 2010, p. 193-218.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Ed. rev. E ampl. – São Paulo: Cortez, 2013.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed.Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.
- FERNANDES, M. J. S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. 2004. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Campus Araraquara, 2004.

_____. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. 2008. 282 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Campus Araraquara, 2008.

_____. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20., n. 44, p. 411-424, 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2037>>. Acesso em: 03 janeiro 2017.

_____. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 799-814, out./dez. 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREITAS, L. C. Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial – Out. 2005.

_____. et al. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 4ª ed. São Paulo: Vozes, 2009.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.33, n.119, pp. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 03/01/2017.

_____. A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro. Sorocaba: **Crítica Educativa**, 2016. Entrevista realizada por Marcos Francisco Martins, Adriana Varani e Tiago César Domingues. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i1.79>>. Acesso em 25 mai. 2019.

FREITAS, S. A. O Professor Coordenador, pilar estruturante da proposta curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010). In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, 16., 2012, campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012, Livro 3 - p. 005351-005363.

GARCIA, T. O. G.; ADRIÃO, T.; BORGHI, R. A nova gestão pública e o contexto brasileiro. In: **Instituições educacionais** : políticas, gestão e práticas profissionais[S.l: s.n.], 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. 12. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

HOBOLD, M. S. A implicação do trabalho do Coordenador Pedagógico na formação continuada do professor. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas

de Ensino – ENDIPE, 16., 2012, campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012, Livro 2 - p. 003105-003117.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Aneb e Anresc (Prova Brasil). Menu do Gestor. As avaliações e o Ideb.** Brasília: Inep, 2011a. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/asavaliacoes-e-o-ideb>>. Acesso em: 13/04/2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Aneb e Anresc (Prova Brasil). Menu do Professor. Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Inep, 2011c. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 13/04/2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Histórico do Saeb.** Brasília: Inep, 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 02/05/2019.

LUCKESI, C.C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, n.12, p.6-11, 2000.

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

MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, A. C. P. O Coordenador Pedagógico, os professores das séries iniciais e as novas políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, 16., 2012, campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012, Livro 1 - p. 001211-001222.

MELLO, L. R. **A prática pedagógica e avaliativa de uma escola do interior paulista.** 2014. 276 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências - UNESP, Campus Rio Claro, 2014.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

NOGUEIRA, S. N. Coordenador pedagógico: uma identidade em construção. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: Unesp, 2014, p. 4.830-4.840.

OLIVEIRA, J. C. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar.** 2009. 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PAULA, A. P. P. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PINTO, M. A. R. **A avaliação da aprendizagem em processo (AAP): SEE-SP (2011-2016): da proclamação à execução: estudo de caso do programa em uma escola.** 2016. 162 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Campus Araraquara, 2016.

POLATO, A.; BERTAGNA, R. H. O uso de avaliações em larga escala como forma de aferir a qualidade da educação. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PNE em foco: Políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação, n.IV., 2013, Campinas-SP. **Livro eletrônico...**Campinas-SP: CEDES, 2013. v.1. p.12-23.

RIO CLARO. Prefeitura Municipal de Rio Claro. **Lei Complementar n. 024**, de 15 de outubro de 2007. Estatuto do Magistério Público Municipal. Disponível em: <<http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/21/consolidacaodaleicomplementar2.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

_____. Prefeitura Municipal de Rio Claro. **Lei Municipal n. 3.777**, de 15 de outubro de 2007. Planos de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Rio Claro. Disponível em: <<http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/21/consolidacaodaleicomplementar2.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 89-105.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 28/1996.** Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 1996b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 76/1997.** Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 1997.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 35/2000.** Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 2000.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 88/2007.** Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador. São Paulo, 2007.

_____. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Gestor: gestão do Currículo na Escola.** São Paulo: SEE, 2009. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Protals/18/arquivos/>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **São Paulo Faz Escola**, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp**: documento básico/Secretaria da Educação; coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Plataforma Foco Aprendizagem**. (s.d). Disponível em: <<http://focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/dashboards>> . Acesso em 25 mai. 2019.

_____. **Uma nova agenda para a educação pública**. São Paulo, 2007. Disponível em: <www.derbp.com.br/plano_acoes_see07.doc>. Acesso em: 25 mai. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, S. M. Z. L.; ALAVARSE, O. M. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L.C. (Org.) **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003.

APÊNDICE A – CARTA CONVITE AO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Exmo. Sr. Secretário de Educação:

Eu, Vanessa Landim, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Biociências da Unesp, Campus de Rio Claro, venho através desta, solicitar autorização para convidar os professores coordenadores das Escolas Municipais que oferecem o Ensino Fundamental I, vinculados à esta Secretaria, para participar de uma pesquisa que estou desenvolvendo, sob a orientação da Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi para obtenção do título de Mestre em Educação.

Esta pesquisa intitulada *O professor coordenador e sua atuação diante das avaliações em larga escala: um estudo nas redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação* busca compreender a atuação do professor coordenador na escola diante das avaliações em larga escala, evidenciando as semelhanças e diferenças das redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação.

O interesse em pesquisar a Rede Municipal Rio-clarense de Educação surgiu por se tratar da rede em que atuo como Professora de Educação Básica I, rede para a qual acredito que poderei contribuir com os resultados de minha pesquisa.

A participação dos professores coordenadores é totalmente voluntária e consistirá em uma entrevista (diálogo) com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos, que se realizará em local e horário pré-agendados e que será registrada através de gravação de áudio ou por meio de anotações, de acordo com a autorização prévia do entrevistado.

Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como o protocolo de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (ambos anexados nesta carta), garantimos que as declarações serão mantidas em sigilo e no anonimato e serão utilizadas apenas para fins científicos, ficando estas informações restritas às pesquisadoras supracitadas.

Vale destacar que, caso seja necessário, esta Secretaria poderá entrar em contato a qualquer momento comigo, pesquisadora responsável pela pesquisa, ou com a professora orientadora Raquel Fontes Borghi, para esclarecimentos ou informações através dos endereços e telefones abaixo especificados. O Comitê de Ética em Pesquisa também pode ser contatado através do número (19) 3526-4105.

Cordialmente,

Vanessa Landim

Programa de Pós-Graduação

Mestrado em Educação - UNESP, Rio Claro

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AOS DIRETORES

Prezado (a) Diretor (a),

Eu, Vanessa Landim, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Biociências da Unesp, Campus de Rio Claro, venho através desta solicitar autorização para convidar o professor coordenador desta Unidade Educacional para participar de uma pesquisa que estou desenvolvendo, sob a orientação da Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi para obtenção do título de Mestre em Educação.

Esta pesquisa intitulada *O professor coordenador e sua atuação diante das avaliações em larga escala: um estudo nas redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação* busca compreender a atuação do professor coordenador na escola diante das avaliações em larga escala, evidenciando as semelhanças e diferenças das redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação.

A participação é totalmente voluntária e consistirá em uma entrevista (diálogo) com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos, que se realizará em local e horário pré-agendados e que será registrada através de gravação de áudio ou por meio de anotações, de acordo com a autorização do entrevistado.

Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como o protocolo de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, garantimos que as declarações serão mantidas em sigilo e no anonimato e serão utilizadas apenas para fins científicos, ficando essas informações restritas às pesquisadoras supracitadas.

Vale destacar que, caso seja necessário, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato a qualquer momento com a pesquisadora responsável pela pesquisa, Vanessa Landim, ou com a professora orientadora Raquel Fontes Borghi, para esclarecimentos ou informações através dos endereços e telefones abaixo especificados. O Comitê de Ética em Pesquisa também pode ser contatado através do número (19) 3526-4105.

Cordialmente,

Vanessa Landim

Programa de Pós-Graduação

Mestrado em Educação - UNESP, Rio Claro

APÊNDICE C – TERMO DE CIÊNCIA PARA OS DIRETORES**TERMO DE CIÊNCIA**

Declaro estar ciente de que a pesquisadora Vanessa Landim, vinculada à UNESP de Rio Claro, convidará o (a) professor(a) coordenador(a) dessa unidade escolar para participar da pesquisa intitulada “O professor coordenador e sua atuação diante das avaliações em larga escala: um estudo nas redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação” e autorizo que o estudo seja desenvolvido nessa instituição.

Assinatura do(a) diretor(a): _____

(Local e data) _____, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE D – MODELO TCLE (PROFESSORES COORDENADORES)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12 e Resolução 510/2016)

Eu, Vanessa Landim, RG: 29.533.685-7, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Biociências da UNESP, Campus de Rio Claro, convido-o (a) a participar de uma pesquisa que estou desenvolvendo, sob a orientação da Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Esta pesquisa intitulada *O professor coordenador e sua atuação diante das avaliações em larga escala: um estudo nas redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação* busca compreender a atuação do professor coordenador na escola diante das avaliações em larga escala, evidenciando as semelhanças e diferenças das redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação.

Ressaltamos que sua participação é totalmente voluntária e consistirá em uma entrevista (diálogo) com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos, que se realizará em local e horário pré-agendados e que será registrada através de gravação de áudio. O (a) senhor (a) tem ainda o direito de se recusar a aceitar a gravação, de forma que a entrevista prossiga por meio de anotações de suas respostas. Ressaltamos ainda que o (a) senhor (a) tem o direito de desistir a qualquer momento de participar desta pesquisa, ou retirar seu consentimento sem nenhuma penalização.

Os riscos relativos a esta pesquisa são mínimos e consistem no (a) senhor (a) se sentir desconfortável em responder algumas questões.

A fim de diminuir esses riscos garantimos seu direito de não responder, questionar a pesquisadora solicitando esclarecimentos, ou mesmo interromper a entrevista a qualquer momento.

Garantimos também que suas declarações serão mantidas em sigilo e no anonimato e serão utilizadas apenas para fins científicos, ficando essas informações restritas apenas às pesquisadoras supracitadas. Sua participação nesta pesquisa não lhe acarretará nenhuma despesa financeira, assim como não trará remuneração.

Garantimos ainda o anonimato em relação ao nome da escola, sua identidade e de todos os demais participantes nas possíveis produções que possam resultar da pesquisa e que poderão ser publicados posteriormente (dissertação de mestrado, congressos e artigos científicos).

Vale destacar que, caso seja necessário, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato a qualquer momento com a pesquisadora responsável pela pesquisa, Vanessa Landim, ou com a professora orientadora Raquel Fontes Borghi, para esclarecimentos ou informações através dos endereços e telefones abaixo especificados. O Comitê de Ética em Pesquisa também pode ser contatado através do número (19) 3526-4105.

Se o (a) senhor (a) se sentir suficientemente esclarecido sobre a realização dessa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, o (a) convidamos a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma delas ficará com o (a) senhor (a) e a outra com a pesquisadora responsável.

Local e data

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Título da pesquisa: O professor coordenador e sua atuação diante das avaliações em larga escala: um estudo nas redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação.

Pesquisadora responsável: Vanessa Landim

Aluna de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) UNESP – IB/Rio Claro-SP

Endereço: Rua M Nove, 476 – Jd. Floridiana. CEP: 13505-130 – Rio Claro-SP

Fone: (19) 98145-7337

E-mail: van_landim@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi

Professora do Departamento de Educação UNESP – IB/Rio Claro-SP

Endereço: Av. 24ª, 1515 – Bela Vista. CEP: 13-506-900 – Rio Claro/SP

Fone: 3526-4278

E-mail: raborghi@gmail.com

Dados do participante da pesquisa:

Nome completo:

Documento de identidade (RG):

Data de nascimento:

Endereço:

Telefone para contato:

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

A. Dados pessoais e profissionais.

1. Nome completo.
2. Formação.
3. Caso tenha feito alguma pós-graduação/especialização, quais?
4. Idade/Tempo de Magistério.
5. Tempo em que atua como Professor Coordenador/Coordenador Pedagógico.
6. Possui alguma outra experiência com cargo administrativo escolar?
7. Tempo em que atua nesta escola.
8. Já atuou como Professor Coordenador/Coordenador Pedagógico em outra escola? E em outra secretaria/diretoria de ensino? Em caso positivo, por quanto tempo?

B. Dados da escola em que atua.

1. Nome da escola.
2. Etapas que a escola atende.
3. Número de turmas e de alunos.
4. Períodos de atendimento.
5. Composição da equipe gestora e administrativa.
6. Número de professores por período.
7. Descrição da estrutura da escola.
8. Descrição dos documentos que norteiam o trabalho pedagógico na escola.

C. Sobre o Professor Coordenador/Coordenador Pedagógico.

1. Como você definiria a função de “Professor Coordenador/Coordenador Pedagógico”?
2. Descreva como se dá um dia seu de trabalho na escola.
3. Quais são as atribuições do Professor Coordenador/Coordenador Pedagógico? Na prática elas se concretizam?
4. Como se dá a escolha do Professor Coordenador/Coordenador Pedagógico na rede em que você atua? (Se já atuou em outras redes, especificar também como se deu o ingresso).
5. Como é a relação do Professor Coordenador/Coordenador Pedagógico com a Secretaria de Educação/ Delegacia de Ensino? Como é a sua relação com os professores? E com a equipe administrativa? E com a equipe gestora?
6. Como ocorrem as orientações para o professor? E as formações?

7. As condições de trabalho são favoráveis para o bom desempenho da sua função?
8. Você está satisfeita (o) com o trabalho que realiza como Professor Coordenador/Coordenador Pedagógico?

D. Sobre a avaliação e a avaliação em larga escala

1. Como você define avaliação?
2. Como ocorrem as avaliações nesta escola?
3. Como você se sente em relação à avaliação, da maneira em que ela ocorre?
4. No seu ponto de vista, qual a importância das avaliações em larga escala?
5. Existe alguma orientação para os professores e alunos sobre as avaliações em larga escala? Como ela ocorre?
6. Existe algum tipo de preparação dos alunos para as avaliações em larga escala? Como ela ocorre?
7. A escola realiza algum tipo de simulado visando a preparação dos alunos? (Caso isso não apareça na resposta à pergunta anterior).
8. Os professores se utilizam dos resultados dos simulados e das avaliações em larga escala de alguma forma? Como isso ocorre?
9. Você se utiliza dos resultados dos simulados e das avaliações em larga escala de alguma forma? Como isso ocorre?
10. Você acredita que os resultados das avaliações em larga escala refletem a aprendizagem dos alunos?
11. Houve melhoria do ensino na escola após a implementação do SARESP? E da Prova Brasil? Justifique.
12. Houve melhoria na aprendizagem dos alunos? Justifique.
13. Como você avalia sua escola? Você acredita que o IDEB/IDESP reflete a realidade das escolas? E desta escola?
14. Em sua opinião, o que leva uma escola a atingir as metas do IDEB/IDESP? E o que a leva a não atingir as metas?

E. Relação entre avaliação e o trabalho do Professor Coordenador/ Coordenador Pedagógico

15. Você acredita que as avaliações em larga escala influenciam no seu trabalho? Justifique. Como?
16. Você se sente avaliada de alguma maneira?
17. Existe algum tipo de avaliação do trabalho do Professor Coordenador/Coordenador Pedagógico?
18. Existe algum tipo de avaliação do trabalho dos professores? Como isso ocorre?

19. Existe algum tipo de avaliação do trabalho da equipe gestora? Como isso ocorre?
20. Qual a sua opinião a respeito das bonificações a partir dos resultados do IDEB/IDESP? Já recebeu?
21. Você gostaria de acrescentar alguma questão a respeito das avaliações?

F. Considerações Finais

1. Você acredita que a partir desta entrevista é possível conhecer o trabalho do Professor Coordenador/Coordenador Pedagógico da rede em que você atua?
2. Você acrescentaria alguma outra questão?
3. Gostaria de dizer mais alguma coisa ou fazer mais algum comentário sobre a entrevista?

APÊNDICE F – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

No banco de teses e dissertações da Capes entrei no campo de busca primeiramente com a palavra chave “professor coordenador”. Apareceram 146 resultados, sendo 111 dissertações e 19 teses.

Dos 146 trabalhos resultantes desta primeira pesquisa, 56 trabalhos foram selecionados para a leitura dos resumos, uma vez que não foi possível identificar sua relação ou não com a temática de nosso trabalho apenas pelo título.

Dos 56 trabalhos selecionados, apenas 24 estavam disponíveis na íntegra na Plataforma Sucupira e um deles, apesar de constar como disponível na Plataforma, não possibilitava o acesso nem mesmo ao resumo.

Oliveira, Rosemary Santana de. Estar Coordenador nas Escolas Públicas: da formação às práticas pedagógicas' 01/06/2008 100 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS, Santos Biblioteca Depositária: Biblioteca de Pós-Graduação UniSantos
Freitas, Silvana Alves. O professor coordenador emergente da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010)' 01/06/2011 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/SP
Mello, Márcia Natália Motta. Um estudo sobre a atividade do Professor Coordenador da escola pública paulista' 01/09/2010 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli
Filho, Juan Antonio Loureiro Cox. As percepções de Professores Coordenadores sobre suas atribuições: um estudo crítico' 01/09/2009 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA, Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Josefina de Souza Lacerda
Ribeiro, Margareth Mellão Garcia. Professor coordenador pedagógico: dificuldades e possibilidades no seu cotidiano' 01/08/2012 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA, PRESIDENTE PRUDENTE Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da UNOESTE - Campus II
ABREU, LEIA SOARES DE. O professor coordenador na escola pública estadual: sua atuação frente aos conflitos' 01/10/2006 94 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC/SP
Waldmann, Ivanete Menegon. O professor coordenador pedagógico e a formação docente continuada: papéis, lugares e dilemas no contexto escolar' 01/08/2006 101 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca

<p>Depositária: Taquaral/UNIMEP; INEP</p>
<p>Paula, Adelgício Ribeiro de. Proposta curricular do Estado de São Paulo : novos papéis ou continuísmo na prática escolar do professor coordenador?' 01/04/2012 245 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar</p>
<p>PESSOA, LILIAN CORREIA. O papel do outro na atuação do professor coordenador.' 01/05/2010 184 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC- Monte Alegre</p>
<p>Santos, Vania Ida Malavasi dos. OS DESAFIOS DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGOGICO NA FORMACAO CONTINUADA DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DA REGIAO DO VALE DO RIBEIRA/SP' 01/12/2012 140 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO, São Bernardo do Camp Biblioteca Depositária: Biblioteca Dr. Jalmar Bowden</p>
<p>Polizel, Fatima Aparecida Palotti. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO/A PROFESSOR/A COORDENADOR/A NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA: 1995-2002' 01/09/2003 157 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: FCT/UNESP</p>
<p>LASAKOSWITSCK, RONALDO. O Professor Coordenador: da Legislação à Ação' 20/03/2014 121 f. Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli</p>
<p>NETO, LUCIMARA APARECIDA. A atuação do professor coordenador frente ao currículo oficial de São Paulo (2008-2011)' 01/02/2012 93 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA, Marília Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Marília</p>
<p>Martins, Pâmela Carolina do Nascimento. O Professor coordenador e a percepção que tem da sua função no contexto do programa "São Paulo Faz Escola"' 01/12/2012 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli</p>
<p>OLIVEIRA, LUCIANE APARECIDA DE. A AÇÃO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E DO PROFESSOR COORDENADOR: PROPOSIÇÕES COMO FORMADORES' 03/08/2016 275 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO, Rio Claro Biblioteca Depositária: IB- Rio Claro</p>
<p>Lima, Marcos Nogueira de. O professor coordenador na rede oficial de ensino do Estado de São Paulo: um estudo sobre a (re) construção de sua ação pelo cotidiano' 01/06/2009 93 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: FaculdAde de Ciências e Letras - Araraquara</p>

<p>FERRI, THAIS HELENA JORDAO BARTIROMO. O TRABALHO E OS DESAFIOS DO PROFESSOR COORDENADOR NA REDE MUNICIPAL DE RIO CLARO' 26/08/2013 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO, Rio Claro Biblioteca Depositária: IB-UNESP-Rio Claro</p>
<p>Silva, Girlene Feitosa da. O perfil do professor coordenador de laboratório de informática: a práxis na rede pública municipal de Juazeiro-BA' 01/02/2012 128 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC-SP</p>
<p>VERA, REBECA FRANCIELE. A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular' 16/02/2017 116 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara</p>
<p>DOMINGOS, JOICE. Entre saberes e sabores: Ações formativas em educação linguística e saberes docentes mediadas pelo Professor Coordenador' 22/03/2016 57 f. Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/SP - Campus Monte Alegre</p>
<p>FERNANDES, MARILEUSA MOREIRA. O PROFESSOR COORDENADOR DO CICLO BASICO E A QUESTAO DA QUALIDADE DE ENSINO.' 01/09/1994 107 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: undefined</p>
<p>Santiago, Sandra Susete. Programa ensino médio em rede: O papel do professor coordenador' 01/09/2008 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Prof. Lucio de Souza</p>
<p>SILVA, VALERIA ANDRADE. Coordenação do trabalho pedagógico na rede estadual paulista: desafios, limites e potencialidades' 10/03/2015 150 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli</p>
<p>MELO, SILVANA FARIA DE. VIVÊNCIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE NO CONTEXTO ESCOLAR: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional' 18/05/2015 188 f. Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Socia Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté Biblioteca Depositária: UNITAU</p>
<p>MAGALHAES, CELIA ELISA ALVES DE. ENTÃO ME BATEU UM GRANDE FRIO NA BARRIGA. EM CENA, O PROFESSOR COORDENADOR DE INGLÊS:UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADE E AVALIAÇÃO' 22/03/2013 236 f. Mestrado em Estudos da linguagem Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Puc Rio</p>
<p>ARAUJO, OSMAR HELIO ALVES. FORMAÇÃO DOCENTE, PROFESSOR</p>

<p>COORDENADOR PEDAGÓGICO E CONTEXTO ESCOLAR: DIÁLOGOS POSSÍVEIS.' 09/11/2015 140 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS</p>
<p>MIRANDA, MARÍLIA FARIA DE. NUM QUINTAL DA GLOBALIZAÇÃO: REFLEXOS DO PROCESSO DE "OCIDENTALIZAÇÃO DO MUNDO" NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO MÉDIO.' 01/12/2000 160 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: UNESP/MARÍLIA</p>
<p>OLIVEIRA, DANIELA CLARO DE. O PROFESSOR COORDENADOR E OS DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM FAZER POSSÍVEL' 05/10/2016 102 f. Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC- SP (Campus Monte Alegre)</p>
<p>RIGUETO, RODRIGO LUIS. O TRABALHO DO PROFESSOR COORDENADOR NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA – A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE' 19/02/2016 136 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp</p>
<p>ARAUJO, SAMARA CARLA LOPES GUERRA DE. Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia' 01/08/2007 299 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação</p>
<p>Fernandes, Maria José da Sílvia. Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas' 01/10/2004 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: UNESP/ FCLAr</p>
<p>Martins, Antonio Norberto. As Relações Institucionais no Campo Educacional: o papel do professor coordenador' 01/10/1999 1 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP</p>
<p>Micheletti, Rita de Cássia Carvalheiro. O professor coordenador: suas atribuições legais e o trabalho junto à equipe docente.' 01/10/2007 159 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Prof. Lucio de Souza</p>
<p>FRANCA, FRANCISCA GIOVANNA LUCENA DE PONTES. ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR DE ENSINO NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ: LIMITES E DESAFIOS' 24/10/2016 115 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF</p>
<p>Roman, Marcelo Domingues. O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico' 01/08/2001 229 f.</p>

Mestrado em PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Serviço de Biblioteca e Documentação do IPUSP
Duarte, Rita de Cássia. O Professor Coordenador das Escolas Públicas Estaduais Paulistas: Análise das Condições de Trabalho e a Construção do Projeto Político-Pedagógico. ' 01/12/2007 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: UNESP-Faculdade de Ciências e Letras-Campus de Araraquara
LIMA, RAUL VINICIUS ARAUJO. O Programa Mais Educação: uma análise sobre o habitus do professor coordenador dentro do contexto da prática ' 11/11/2015 146 f. Mestrado em SOCIOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: BC e IFCH
***JUSTINO, LAURA REGINA PANIAGUA. PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAIS DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO: CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE NO ÂMBITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO ' 20/04/2017 131 f. Mestrado em PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/BAURU, Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação
PIGNATARO, FLAVIA VIANA DE LIMA. EM BUSCA DA ILHA DESCONHECIDA: PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA REDE ESTADUAL PAULISTA ' 20/12/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: undefined (DISPONÍVEL NA PLATAFORMA, MAS AINDA NÃO INCLUÍDO PELO ALUNO)
Bertumes, Iva Evangelista Barreto. A Coodenação Pedagógica e os delineamentos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desde sua criação. ' 01/12/2008 116 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Prof. José Storópoli
TORNAY, VALERIA FLORES DE SOUZA. Professores coordenadores pedagógicos do ensino fundamental I na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: orientações técnicas trabalhadas nos núcleos pedagógicos ' 30/10/2014 87 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. Lúcio de Souza
GIAVARA, ANA PAULA. Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo para o ensino médio dno programa educacional "São Paulo faz escola" ' 01/08/2012 206 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA, Marília Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Marília
ESTEVES, MARIA EUNICE DE PAIVA PINTO E. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO - SARESP:

<p>UMA AÇÃO PLANEJADA' 01/09/1998 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC/SP</p>
<p>Silva, Sandra Regina Trindade de Freitas. A coordenação pedagógica e a implementação de projetos nas escolas públicas estaduais de ensino médio: intenção e realidade.' 01/12/2006 218 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS, Santos Biblioteca Depositária: Universidade Católica de Santos</p>
<p>FERREIRA, GLAUCO D ANDERSON SETIMO. PRÁTICAS DE GESTÃO E DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: o exercício da liderança' 04/03/2016 149 f. Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté Biblioteca Depositária: UNITAU</p>
<p>Rahal, Soraya. Políticas Públicas de Educação: O SARESP no cotidiano escolar' 01/05/2010 116 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Prof. Lúcio de Souza</p>
<p>Tavares, Luana Serra Elias. Autoria ou Reprodução? O Cotidiano Pedagógico de Professores Coordenadores no Contexto do “Programa Ler e Escrever”- SEE/SP' 01/12/2012 230 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS, Santos Biblioteca Depositária: Biblioteca de Pós-Graduação UniSantos</p>
<p>RUIZ, RENATA VANZO. O IDESP COMO ELEMENTO CENTRAL NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR' 22/02/2016 89 f. Mestrado Profissional em Processos de ensino, gestão e inovação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA - UNIARA</p>
<p>SOUSA, FRANCISCO LINDOVAL DE. Performatividade e subjetividade na Gestão Escolar' 29/01/2016 203 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, Guarulhos Biblioteca Depositária: undefined</p>
<p>GARCIA, ANA LUCIA. AVALIAÇÃO EXTERNA, GESTÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES VEICULADAS E CONCEPÇÕES VIVENCIADAS NO COTIDIANO ESCOLAR' 01/03/2016 165 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA, Marília Biblioteca Depositária: CAMPUS DE MARÍLIA</p>
<p>SANTOS, ISLEI SIMONE OLIVEIRA DOS. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo' 15/05/2013 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara</p>
<p>MONTELLI, EDMAR. Avaliação da Aprendizagem em Processo” da SEE/SP: desdobramentos no currículo de Matemática nos anos finais do</p>

<p>Ensino Fundamental' 31/01/2015 124 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA, Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Josefina de Souza Lacerda</p>
<p>Rodrigues, Jean Douglas Zeferino. Implicações do projeto "São Paulo faz escola" no trabalho de professores do Ciclo I do Ensino Fundamental' 01/09/2010 258 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: UNESP</p>
<p>MENDES, ANA CLAUDIA BONACHINI. Coordenação pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e a formação da identidade profissional' 02/04/2013 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da UNOESTE - Campus II</p>
<p>FERNANDES, SANDRA FARIA. Reforma curricular na escola: análise do processo de implantação da Proposta Curricular no estado de São Paulo - um novo olhar' 20/08/2014 303 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP</p>
<p>Fernandes, Maria José da Silva. ENTRE A CULTURA ESCOLAR E A DOS REFORMADORES: INTERPRETANDO A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA' 01/12/2008 282 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Letras</p>

A partir da busca com a combinação “professor coordenador” AND “avaliação em larga escala”, foram encontrados apenas 3 trabalhos, sendo que os três estavam presentes na busca anterior:

<p>RUIZ, RENATA VANZO. O IDESP COMO ELEMENTO CENTRAL NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR' 22/02/2016 89 f. Mestrado Profissional em Processos de ensino, gestão e inovação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA - UNIARA</p>
<p>MONTELLI, EDMAR. Avaliação da Aprendizagem em Processo” da SEE/SP: desdobramentos no currículo de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental' 31/01/2015 124 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA, Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Josefina de Souza Lacerda</p>
<p>JUSTINO, LAURA REGINA PANIAGUA. PROCESSOS DE ENSINO E DE</p>

APRENDIZAGEM PROFISSIONAIS DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO: CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE NO ÂMBITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO'
20/04/2017 131 f. Mestrado em PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/BAURU, Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação

A partir da busca com a combinação “professor coordenador” AND “avaliação em larga escala” AND “políticas educacionais”, nenhum trabalho foi localizado na base.