CLÁUDIA OLIVEIRA PIMENTA

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Avaliações externas e o trabalho de coordenadores
pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista**

Versão corrigida

SÃO PAULO

2012

CLÁUDIA OLIVEIRA PIMENTA

**Avaliações externas e o trabalho de coordenadores
pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Zákia Lian Sousa

Versão corrigida

SÃO PAULO

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.06 P644a	Pimenta, Cláudia Oliveira Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista / Cláudia Oliveira Pimenta; orientação Sandra Maria Zákia Lian Sousa. São Paulo: s.n., 2012.
----------------	--

141 p. ils.; tabs.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Avaliação da educação 2. Administração da educação 3. Coordenadores escolares I. Sousa, Sandra Maria Zákia Lian, orient.

Nome: PIMENTA, Cláudia Oliveira

Título: Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Bola de Meia, Bola de Gude

*Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão*

*Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão*

*E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso
Não devo
Não quero
Viver como toda essa gente
Insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal*

*Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão*

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

A Iruatan Caetano e Iago Gabriel: meus filhos, meus amigos, minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa, pela seriedade e competência com as quais orientou e acompanhou o desenvolvimento deste trabalho, de forma exigente, mas também com profunda compreensão.

À Prof. Dra. Ângela Maria Martins (FCC), que, durante o exame de qualificação, contribuiu com orientações preciosas para a elaboração deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse (USP), que acompanhou toda essa trajetória, estimulando e contribuindo para avanços significativos neste trabalho.

À Prof. Dra. Dirce Nei Teixeira de Freitas (UFGD), que, como suplente da banca de qualificação, gentilmente enviou comentários relevantes para nosso estudo.

Ao Prof. Dr. Romualdo Portela de Oliveira (USP), Prof. Dr. Celso de Rui Beisiegel (USP), Prof. Dra. Flávia Inês Schilling (USP) e Prof. Domingos Fernandes (Universidade de Lisboa), com os quais realizei disciplinas durante o curso e cujas proposições foram relevantes para a reflexão sobre o objeto deste trabalho.

Aos professores e alunos do Centro de Estatística Aplicada do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (CEA/IME/USP), que nos assessoraram no tratamento estatístico dos dados dessa pesquisa, contribuindo para nossas análises.

Aos coordenadores pedagógicos e profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba, que gentilmente nos prestaram informações sem as quais essa pesquisa não teria se concretizado.

Aos amigos e amigas que conquistei durante esse percurso, os que ainda estão na universidade e os que já saíram, pelas reflexões, aprendizado e companheirismo.

Aos professores e amigos da rede pública de ensino, especialmente àqueles que acreditam que melhorar é possível, pelo apoio e incentivo.

Aos amigos do movimento cultural, com os quais aprendi muito e continuo aprendendo, pelo estímulo, pela torcida e pelo companheirismo.

Aos meus familiares, pela paciência e ajuda incondicional com meus filhos nos momentos mais cruciais para a elaboração deste trabalho.

Aos meus pais, que sempre apostaram em nossa educação – minha e de meus irmãos – e lutaram muito para que esse ideal se concretizasse.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista**. 2012. 141 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar e analisar se e como as avaliações externas vêm influenciando o exercício da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental I da rede pública de educação do município de Indaiatuba/SP, explorando possíveis implicações para a gestão pedagógica do trabalho escolar. A escolha do município deveu-se ao fato de o mesmo ter obtido um alto desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2007, e por apresentar características relevantes para nosso estudo, entre as quais: a utilização da Prova Brasil e da Provinha Brasil, do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e de avaliação externa própria elaborada pela Secretaria Municipal de Educação – a Avaliação Municipal do Desempenho do Aluno (AMDA). Além disso, há na Secretaria um setor específico para cuidar das avaliações. Partiu-se da suposição de que essas avaliações têm gerado mudanças nas propostas e ações de natureza pedagógica e administrativa sob responsabilidade do coordenador pedagógico. É ele também que, usualmente, tem se responsabilizado pela organização dos processos avaliativos da escola, sejam eles internos ou externos. Dada a relevância que as avaliações externas vêm apresentando nas últimas décadas no Brasil e a hipótese assumida neste trabalho de sua crescente importância para o cotidiano das escolas, intencionamos apreender, por meio de manifestações expressas pelos coordenadores pedagógicos, em que medida as avaliações interferem na organização e dinâmica do seu trabalho, bem como da gestão pedagógica da escola. A pesquisa identificou influências relevantes das avaliações na organização do trabalho desses profissionais e das escolas, indicando movimentos de apropriação dos materiais e dados produzidos pelas avaliações no trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Avaliação da educação. Administração da educação. Coordenadores escolares

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista**. 2012. 141 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ABSTRACT

This study investigates and analyze whether and how external evaluations has influenced the practice of coordinating education in elementary school I municipal education in Indaiatuba/SP, exploring possible implications for the educational management of school work. The choice of the city was given by the fact that it has obtained a high performance in Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), in 2007, and has relevants characteristics to our study, including: the use of evidence came from Prova Brasil and Provinha Brasil, the Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) and own external evaluation prepared by the Municipal Department of Education - Avaliação Municipal do Desempenho do Aluno (AMDA). In addition, there is a specific sector in the Municipal Department responsible for this assessment. Starting with the assumption that these assessments have led changes in proposals and actions from educational coordinator teaching and administrative responsibility. Given the relevance of external evaluations have been taking in recent decades in Brazil and the assumption assumed in this work of his growing influence in the daily life of schools, we seek to learn through demonstrations expressed by educational coordinators, the extent to which evaluations influence the organization and work dynamics, as well as educational management school. The research identified relevant influences in evaluations of the organization of work of professionals and schools, movements indicating ownership of the materials and data produced by the joint evaluation of pedagogical work.

Keywords: Evaluation of education. Educational administration. School coordinator.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos aspectos analisados no questionário aplicado aos coordenadores pedagógicos.	25
Figura 2 - Mapa dos aspectos da entrevista aplicada à responsável pelo Setor de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação.....	26
Figura 3 - Esquematização das dimensões de análise da pesquisa	27

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de turmas do Ensino Fundamental.	56
Gráfico 2 - Número de alunos por turma.	57
Gráfico 3 - Número de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.....	57
Gráfico 4 - Variável classe econômica.	102
Gráfico 5 - <i>Box plots</i> dos tempos (em anos completos) como docente e como docente na rede municipal.	103
Gráfico 6 - Número de coordenadores por assunto tratado nos cursos de capacitação sobre avaliações externas.	107
Gráfico 7 - Quantidade de citações (assuntos tratados) nos cursos de capacitação oferecidos pela SME ou pelo MEC.....	108

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Número de estabelecimentos educacionais da rede municipal de Indaiatuba. 2010.	54
Tabela 2 - Distribuição dos coordenadores por escolas.....	55
Tabela 3 - Frequências da variável atuação da escola.	55
Tabela 4 - Frequências da variável distribuição geográfica.....	56
Tabela 5 - Frequências da variável número de turnos de funcionamento.	56
Tabela 6 - Frequências da variável horário fixo para as reuniões pedagógicas.	58
Tabela 7 - Frequências da variável definição dos temas das reuniões pedagógicas.....	58
Tabela 8 - Resultados do IDEB em 2007 e 2009 na rede municipal de Indaiatuba, em comparação com o Estado de São Paulo e o Brasil.....	73
Tabela 9 - Taxas de aprovação no Ensino Fundamental da rede municipal de Indaiatuba de 2007 a 2010.....	74
Tabela 10 - Taxas de reprovação no Ensino Fundamental da rede municipal de Indaiatuba de 2007 a 2010.....	75
Tabela 11 - Taxas de abandono no Ensino Fundamental da rede municipal de Indaiatuba de 2007 a 2010.....	75
Tabela 12 - Distorção idade-série no Ensino Fundamental de Indaiatuba de 2007 a 2010.	76
Tabela 13 - Frequências das demandas atribuídas aos coordenadores pedagógicos.	97
Tabela 14 - Medidas descritivas da variável idade.....	100
Tabela 15 - Frequências da variável número de dependentes.....	100
Tabela 16 - Frequências da variável cor.	101
Tabela 17 - Frequências da variável grau de instrução do chefe da família.	101
Tabela 18 - Frequências da variável vínculo com a rede municipal de educação.	102
Tabela 19 - Medidas descritivas dos tempos como docente e como docente na rede municipal.	102
Tabela 20 - Frequências da variável tempo total como coordenador pedagógico na rede.....	103
Tabela 21 - Frequências da variável tempo total como coordenador pedagógico na escola...	103
Tabela 22 - Frequências da variável carga horária semanal de trabalho.	104
Tabela 23 - Frequências da variável outra atividade profissional.	104
Tabela 24 - Frequências da variável número de professores sob a coordenação do coordenador pedagógico.....	104
Tabela 25 - Frequências da atuação do coordenador pedagógico.....	105
Tabela 26 - Frequências dos cursos realizados.....	105

Tabela 27 - Frequências da variável Pós-Graduação.	105
Tabela 28 - Frequências das variáveis referentes à especificação da formação acadêmica para o exercício de atividades.	106
Tabela 29 - Frequências da variável cursos de capacitação sobre avaliações externas.	106
Tabela 30 - Frequências da variável participação em cursos de capacitação oferecidos pela SME ou pelo MEC.	108
Tabela 31 - Frequências das avaliações externas aplicadas	109
Tabela 32 - Frequências da percepção dos coordenadores sobre a frequência das aplicações das avaliações externas.	110
Tabela 33 - Frequências da variável utilização dos resultados	111
Tabela 34 - Frequências dos tipos de utilização dos resultados	111
Tabela 35 - Frequências da variável influência das avaliações no trabalho dos coordenadores	112
Tabela 36 - Frequências dos tipos de influências das avaliações no trabalho dos coordenadores	113
Tabela 37 - Frequências da variável influência das avaliações trabalho das escolas	114
Tabela 38 - Frequências dos tipos de influências das avaliações no trabalho das escolas.....	116
Tabela 39 - Frequências das contribuições das avaliações.	117
Tabela 40 - Frequências das dificuldades das avaliações	118

LISTA DE SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
AMDA	Avaliação Municipal de Desempenho do Aluno
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA/IME/USP	Centro de Estatística Aplicada do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GPAP	Gratificação por Produção e Aperfeiçoamento Profissional
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
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
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAME	Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQE	Programa Qualidade da Escola
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
SEME	Secretaria Municipal de Educação

UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA, AVALIAÇÕES EXTERNAS E IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR.....	28
CAPÍTULO II – A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE INDAIATUBA: CARACTERÍSTICAS E INICIATIVAS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS	53
2.1. Dados educacionais da rede municipal	53
2.2. Iniciativas de Avaliações externas e desempenho educacional em Indaiatuba	58
2.3. Avaliações externas, responsabilização e gestão educacional.....	83
CAPÍTULO III – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS FRENTE ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS	89
3.1 As atribuições dos coordenadores pedagógicos na rede municipal de Indaiatuba	92
3.2 Perfil dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Indaiatuba	100
3.3 Os coordenadores pedagógicos e as avaliações externas.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	127
ANEXO I - Questionário.....	133
ANEXO II - Roteiro de Entrevista	140

INTRODUÇÃO

As escolas brasileiras têm sido alvo, nas últimas décadas, de diversas avaliações externas implementadas pelo governo federal, por governos estaduais e, mais recentemente, por governos municipais. Com objetivos que se modificaram ao longo dos anos, paulatinamente essas avaliações tendem a ser absorvidas pela dinâmica da escola, passando a compor a rotina de sua organização e a integrar o calendário escolar.

Entendemos como avaliações externas aquelas que são elaboradas, organizadas e efetuadas por atores externos às escolas, geralmente órgãos superiores ou intermediários da estrutura educacional, tais como diretorias de ensino, secretarias de educação municipais ou estaduais e o próprio Ministério da Educação, que podem fazê-las diretamente ou por meio da contratação de empresas especializadas em Avaliação Educacional. De acordo com Werle (2010, p. 22), a avaliação externa pode abranger “todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais”. Desse modo, é possível que a avaliação seja organizada para uma única turma ou unidade escolar, ou ainda para uma amostra de alunos de uma determinada série.

Neste trabalho, falamos das avaliações externas em larga escala, que apresentam grandes dimensões em termos de logística e podem ser aplicadas em unidades escolares de todo país, estado ou município – censitariamente ou por amostragem. Uma característica importante dessas avaliações é a padronização, traduzida em escalas, para se avaliar as respostas dadas pelos alunos. Tais escalas permitem a comparabilidade e o estabelecimento de níveis de aprendizagem a ser alcançados.

No decorrer do texto, utilizaremos a expressão *avaliação externa* para designar as avaliações ocorridas no município estudado, por entender que a ênfase, neste caso, está no sujeito da avaliação – alguém de fora da escola olhando e determinando os caminhos que devem ser percorridos, o que deve ser privilegiado, o que deve ser instituído, seja no que concerne às ações administrativas e pedagógicas, seja em relação ao trabalho dos profissionais que nela atuam.

Esta análise tem origem em estudo de investigação maior, intitulado *Pesquisa Bons Resultados no IDEB: Estudo Exploratório de Fatores Explicativos* (2009/2010), sob coordenação do Professor Dr. Romualdo Portela de Oliveira (FEUSP), Professora Dr^a Sandra Maria Zákia Lian Sousa (FEUSP), Professor Dr. Ocimar Munhoz Alavarse (FEUSP), Professora Dr^a Dirce Nei Teixeira de Freitas (UFGD) e Professora Dr^a Sofia Lerche (UECE). A pesquisa foi financiada pelo INEP/CAPES, por meio do Programa Observatório da Educação, e teve como propósito identificar iniciativas de políticas educacionais de municípios nos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Ceará às quais possam ser atribuídas contribuições para alterar positivamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre os anos de 2005 e 2007.¹

O aparecimento das avaliações externas no campo educacional brasileiro insere-se no contexto da Reforma do Estado. As mudanças trazidas pela reforma imputam outra lógica para a gestão pública, particularmente no que diz respeito a um Estado “mais enxuto e mais eficiente, que prestará um serviço de melhor qualidade aos cidadãos”. (Bresser Pereira, 1998, p. 341) Para Sousa e Lopes (2010, p. 54), as avaliações surgem como “produto da reforma educacional produzida a partir da reforma gerencial do Estado brasileiro” e, gradualmente, visam a gerar “impactos na lógica de gestão das políticas públicas, com reflexos nas relações e nos processos de trabalho”.

Nesse sentido, tais avaliações vêm se constituindo como importantes instrumentos de gestão e inserem-se nas políticas educacionais sob a crença de serem elementos capazes de promover a qualidade do ensino.

Do ensino fundamental ao superior, a avaliação de sistemas vem contribuindo para a disseminação do debate sobre a qualidade que se tem e em relação à qualidade que se quer alcançar. Seus mecanismos vêm pautando as políticas públicas educacionais no Brasil, nas últimas duas décadas, ancorando-se no propósito de alavancar a qualidade, subsidiando os processos decisórios e as intervenções dos gestores e profissionais da educação atuantes nas diferentes instâncias dos sistemas e instituições educacionais. (SOUSA; LOPES, 2010. p.54)

¹ Nesta pesquisa, utilizaremos a denominação Pesquisa IDEB para designar a Pesquisa Bons Resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos.

Oliveira (2010, p. 64 – tradução nossa) afirma que a avaliação sistêmica no Brasil tornou-se um dos eixos da regulação educativa atual, que combina financiamento, avaliação e gestão local. Para a autora, o uso da avaliação tem se tornado uma prática recorrente no país.

A avaliação se configura como um terceiro eixo da regulação educativa. Pois é justamente da articulação entre financiamento, avaliação e gestão local que toma corpo uma nova forma de regulação nos sistemas educativos atuais. A avaliação sistêmica e sistemática se converte em uma constante nas políticas atuais como uma forma de medir o desempenho dos estudantes, dos professores e das escolas e [entende-se] a publicidade dada aos resultados como a prestação de contas à sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96) já apontava a necessidade de controle, por parte do Estado brasileiro, dos diferentes níveis de ensino, básico e superior, por meio de avaliações quase que totalmente centralizadas na União².

Nas esferas estaduais, desde a década de 1990 o uso das avaliações externas é crescente e evidencia “uma adesão à idéia da necessidade da avaliação para qualificar a gestão da educação”. (SOUSA, 2009, p. 36). De acordo com Lopes (2007, p. 41),

A maioria dos estados brasileiros realiza ou já realizou avaliações em larga escala para medir a proficiência dos alunos matriculados em suas redes. Atualmente, são dez estados nos quais essa modalidade de avaliação se realiza: Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.³

Em todos os estados citados, segundo a autora, “a avaliação tem/teve caráter censitário”, além de utilizar “questionários respondidos por alunos, professores e diretores escolares visando coletar informações sobre perfil dos envolvidos e características das escolas”. (Op. cit., p. 41)

Estudos recentes têm detectado a concepção e efetivação de avaliações externas próprias, por parte de municípios, seguindo a mesma tendência dos estados

² Ver art. 9º, incisos VI, VIII e IX.

³ O levantamento das avaliações estaduais foi realizado pela autora entre os anos de 2006 e 2007.

na década de 1990. Ovando (2011), ao realizar pesquisa em 10 municípios sul-matogrossenses, localizou quatro em que há iniciativas próprias de avaliação. Sousa, Pimenta e Machado (2011, p. 4), em artigo apresentado na VI Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), revelam que, de vinte municípios paulistas por elas analisados, “dez vinham implementando propostas de avaliação, três já haviam realizado, em anos recentes, avaliações externas próprias e um estudava, em 2009, a possibilidade de implementação”.

Tais avaliações, de acordo com as autoras, têm sido vistas por gestores municipais como capazes de mobilizar os profissionais da educação, especialmente os que atuam diretamente nas escolas, para um trabalho mais sistemático com os resultados delas provenientes. A justificativa estaria na maior identificação dos profissionais com essas avaliações em comparação com a Prova Brasil ou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

No que se refere particularmente ao uso dos resultados dessas avaliações no âmbito escolar, o papel de um profissional é singular: o do coordenador pedagógico. Na maioria das redes de ensino, é ele quem promove a interlocução com diversos sujeitos da escola (professores, alunos e suas famílias, funcionários, direção). É ele também quem se responsabiliza pelo monitoramento e articulação das ações pedagógicas, ao assumir funções de organizar, acompanhar e discutir com os professores os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, ocupa-se da organização dos processos avaliativos da escola, internos ou externos a ela. Nesse contexto, partimos do pressuposto de que essas avaliações têm gerado mudanças em propostas e ações de natureza pedagógica e administrativa sob responsabilidade do coordenador pedagógico.

Em Indaiatuba, a Secretaria Municipal de Educação mantém um setor específico para cuidar das avaliações de sistema e uma prática já consolidada de avaliação. Utiliza, desde 2007, a Prova Brasil; em 2008, criou uma avaliação externa própria – a Avaliação Municipal do Desempenho do Aluno (AMDA) –, e aderiu ao SARESP em 2010. Além dessas avaliações, desde 2007 a Provinha Brasil é aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Para a responsável pelo Setor de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba, o papel do coordenador pedagógico é de suma importância no que se refere ao uso das avaliações externas e seus resultados nas escolas. Ela ressaltou que o setor subsidia escolas e professores para o trato com as avaliações.

Eu acredito que [o Coordenador] tem extrema importância, principalmente no que diz respeito à interpretação dos resultados porque alguns professores [dizem]: “- Ah! Mas nós nem sabemos quais são os descritores...”. “- Olha professor quando você recebeu o resultado da avaliação, você recebeu como entender”. Porque nós temos uma apostila, junto com o resultado que vai pra escola. Cada professor recebe o resultado de sua sala, o diretor/coordenador de todas as salas da escola, a orientação pedagógica e supervisores de seu grupo de escolas, a secretária de todas as escolas. Então eles têm resultados individuais. “- Olha, você não olhou no seu bloquinho como entender os resultados”. Lá está a explicação de tudo, inclusive quais os descritores e fora o que a gente manda pra eles também por e-mail. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

Diante desse cenário, procuramos apreender de que maneira os coordenadores pedagógicos vêm lidando com essas avaliações e, para tanto, algumas questões se colocaram para essa reflexão, entre elas:

- a) Que lugar ocupam as avaliações externas nos documentos relacionados às ações pedagógicas do município e que ajudam a delinear sua política educacional?
- b) Quais as atribuições previstas na legislação municipal para o coordenador pedagógico? Há referências específicas que tratam das avaliações externas?
- c) De que maneira as avaliações externas são recebidas, pensadas e organizadas pelos coordenadores pedagógicos no interior das escolas?
- d) Se e como as avaliações externas interferem na organização da gestão do trabalho da escola e do coordenador, na opinião deste profissional, e quais suas considerações em face dessas avaliações?

A escolha do tema de pesquisa e, em particular, o foco nos coordenadores pedagógicos atuantes no município de Indaiatuba decorreu de três principais razões:

ênfase crescente, no Brasil, à avaliação externa como meio de gestão pedagógica; destaque dado na legislação municipal ao papel do coordenador pedagógico na promoção da melhoria da qualidade de ensino; e implementação de diferentes iniciativas de avaliação externa pela Secretaria Municipal de Educação.

Constitui-se como objetivo geral da pesquisa analisar se e como as avaliações vêm influenciando no exercício da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental I, explorando possíveis implicações para a gestão pedagógica do trabalho escolar, sendo seus objetivos específicos:

- a) Identificar as atribuições do coordenador pedagógico previstas nas normas relativas à Educação da rede municipal, em especial no que se refere à avaliação;
- b) Identificar as atribuições do coordenador pedagógico a partir de suas próprias percepções;
- c) Compreender possíveis influências das avaliações externas na organização e execução do trabalho dos coordenadores, na ótica destes profissionais;
- d) Identificar, a partir da opinião do coordenador, possíveis efeitos das avaliações externas no trabalho escolar.

A presente dissertação traz, além desta introdução, três capítulos seguidos de considerações que buscam destacar as principais evidências reveladas por meio da pesquisa.

O primeiro capítulo apresenta um breve histórico das avaliações externas no Brasil, consubstanciada na Reforma Educacional Brasileira da década de 1990, no intuito de identificar possíveis implicações dessas avaliações para a gestão escolar.

O segundo capítulo expõe características da rede municipal de educação de Indaiatuba, além das avaliações externas executadas pelo município, e reúne informações coletadas localmente sobre as impressões da gestão educacional e escolar em relação às avaliações. Este capítulo articula-se com o capítulo III.

O capítulo III faz uma breve digressão sobre o entendimento que se tem, na literatura, da figura do coordenador pedagógico e o papel que pode ser exercido por ele

frente às avaliações, bem como os dados coletados, em 2011, a respeito do perfil desses profissionais no município pesquisado e como eles vêem as avaliações externas no exercício da coordenação pedagógica e do trabalho escolar. Tais informações são cotejadas com a entrevista realizada com a responsável pelo Setor de Avaliação da Secretaria.

Por fim, nas considerações finais, destacamos as conclusões que conseguimos evidenciar nesta pesquisa e possíveis contribuições para o campo da avaliação educacional.

Esta pesquisa caracteriza-se, prioritariamente, como um estudo qualitativo de caráter exploratório. Entretanto, utilizamos também procedimentos quantitativos para a consecução de seus objetivos. Entendemos por pesquisa qualitativa, conforme apontado por Neves (1996, p. 2), “a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo”. Todavia, segundo o autor,

[...] embora possamos contrastar os métodos quantitativos e qualitativos enquanto associados a diferentes visões da realidade, não podemos afirmar que se oponham ou que se excluam mutuamente como instrumentos de análise. Uma pesquisa pode revelar a preocupação em diagnosticar um fenômeno, a partir de seus determinantes, isto é, as relações de nexos causal. Tais pontos de vista não se contrapõem; na verdade, complementam-se e podem contribuir, em um mesmo estudo, para um melhor entendimento do fenômeno estudado.

Ao utilizarmos os instrumentos “questionário” e “roteiro de entrevistas”, além de realizarmos análises dos perfis dos coordenadores pedagógicos e de dados secundários que nos auxiliaram na contextualização e caracterização das escolas da rede municipal de Indaiatuba, entendemos que esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, que recorre a informações de natureza qualitativa e quantitativa, com a perspectiva de iluminar a compreensão sobre o objeto estudado.

Levamos ainda em conta dados coletados pela Pesquisa IDEB – já citada na introdução dessa dissertação –, por meio de roteiros de entrevistas semi-estruturados, e aplicados, em 2009, à secretária municipal de Educação à época⁴, à responsável pelo

⁴ Registra-se que, em 2010, a secretária que concedeu tais entrevistas deixou o cargo, após quatro mandatos consecutivos na Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba.

Setor de Avaliação da Secretaria, à diretora e à coordenadora pedagógica de uma das escolas de Ensino Fundamental da rede municipal e a um vereador que atua no município com questões relacionadas ao campo educacional.

Com o propósito de aprofundar nosso objeto, haja vista que o foco da pesquisa supracitada era outro, retornamos ao município em 2011 para entrevista com a responsável pelo Setor de Avaliação, com o objetivo de verificar as expectativas da rede em relação ao papel dos coordenadores pedagógicos face às avaliações externas e aplicar, ao conjunto desses profissionais, um questionário – elaborado com a intenção de levantar pistas e informações acerca dos objetivos da pesquisa.

No entanto, a aplicação dos questionários não abrangeu a totalidade de coordenadores do Ensino Fundamental I da rede municipal de educação, conforme nossa expectativa. Ao todo, a rede possui 44 coordenadores nessa etapa. Destes, 34 responderam ao questionário.

Havia ainda, num primeiro momento, a perspectiva de realização de entrevistas com alguns coordenadores pedagógicos, que seriam escolhidos com base nas informações fornecidas nos questionários, caso essas não fossem suficientes para nos ajudar no aprofundamento das análises de nosso objeto ou contivessem informações sobre as quais julgássemos ser necessária uma maior apropriação. Mas após a análise das mesmas, concluímos não haver a necessidade de tal procedimento, tendo em conta os propósitos por nós delimitados no presente estudo.

Na primeira ida a campo, no dia 10 de agosto de 2011, o questionário foi aplicado aos coordenadores presentes em uma reunião organizada pelas orientadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, para a discussão de assuntos pertinentes ao trabalho pedagógico realizado nas escolas. A ideia era aproveitar um momento em que todos estivessem reunidos para possibilitar orientações conjuntas sobre a pesquisa e evitar possíveis enviesamentos dos dados. Coletamos informações de 29 coordenadores nessa reunião, pois foram registradas ausências.

Desse modo, foi necessário um retorno a campo, visto que nem todos os coordenadores estavam presentes e tínhamos a pretensão de aplicar o instrumento ao conjunto desses profissionais. Na segunda visita, ocorrida em 19 de agosto de 2011, cinco coordenadores, separadamente, foram submetidos ao questionário. Ressalta-se

que reunimos as informações de apenas cinco coordenadores porque os mesmos responderam ao questionário em seu horário de trabalho nas escolas em que atuam e, dada a complexidade da dinâmica escolar, o tempo gasto para responder ao instrumento foi superior ao esperado porque nem sempre os profissionais podiam nos atender no horário marcado.

Em resumo, no campo específico para coleta de dados dessa pesquisa de mestrado, atingimos 34 coordenadores distribuídos em 23 das 27 escolas pertencentes à rede municipal de educação. Assim, “os dados coletados foram considerados como uma amostra de conveniência e não uma amostra aleatória da população”. (MELO; KIRA; MAGALHÃES, 2011, p. 36) Informa-se que a maioria das unidades escolares que atendem ao Ensino Fundamental I, nessa rede, conta com mais de um coordenador pedagógico.

Além das informações coletadas em campo, via entrevista e questionário, realizamos:

- a) Levantamento e análise de produção acadêmica acerca das avaliações externas na área educacional brasileira e internacional, bem como sobre o SAEB, o IDEB e o SARESP, sua relação com a qualidade educacional e possíveis implicações para a gestão escolar;
- b) Levantamento e análise de documentos do município de Indaiatuba, relativos às avaliações e aos coordenadores pedagógicos.

Informamos que os instrumentos de coleta de dados (questionário e roteiro de entrevistas), após sua elaboração, foram tratados pelo Centro de Estatística Aplicada - CEA, órgão vinculado ao Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME/USP). Ambos os instrumentos constam como anexos da dissertação.

O Instituto nos orientou quanto à estrutura e organização das questões do questionário, com a finalidade de facilitar o registro, a compilação e a análise dos dados, bem como configurá-lo como um instrumento capaz de responder “[...] ao construto, objeto deste estudo, destacando que o instrumento de medida, o

questionário no caso, visa a medir traços latentes, isto é, que são impérvios⁵ à observação empírica.” (VERTAMATTI; SOUZA, 2010, p.5) A seguir, o mapa dos aspectos analisados no questionário:

Figura 1 - Mapa dos aspectos analisados no questionário aplicado aos coordenadores pedagógicos

O roteiro de entrevista, aplicado à responsável pelo Setor de Avaliação da Secretaria, teve como objetivo o estabelecimento de relações entre os propósitos da rede municipal de educação para o desenvolvimento do trabalho dos coordenadores

⁵ Impérvio: adj. Que não dá passagem; intransitável, impenetrável, inacessível. (Fonte: <http://www.dicio.com.br/impervio/> em 23 de outubro de 2010)

em face das avaliações e a recepção desses propósitos por parte dos profissionais e das escolas. Apresentamos, na sequência, o mapa dos aspectos analisados na entrevista.

Figura 2 - Mapa dos aspectos da entrevista aplicada à responsável pelo Setor de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação

Os dados foram analisados à luz do referencial teórico sobre as avaliações externas, sua associação com a busca da qualidade na educação e possíveis interferências na gestão escolar, levando-se em consideração o potencial de indução dessas avaliações sobre as ações pedagógicas da escola, particularmente sobre aquelas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos. A seguir, exibimos um esquema das dimensões de análise da pesquisa:

Figura 3 - Esquematização das dimensões de análise da pesquisa

Deu-se atenção especial à visão dos coordenadores sobre a organização de seu trabalho, tendo em vista os desdobramentos das avaliações externas na configuração de suas atividades e das ações pedagógicas das escolas; ao papel atribuído aos coordenadores pela Secretaria Municipal de Educação, relativo às avaliações externas; ao perfil desses profissionais e características da rede, enquanto dimensões de análise com potencial para iluminar a interpretação das possíveis mudanças no trabalho destes profissionais.

CAPÍTULO I – A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA, AVALIAÇÕES EXTERNAS E IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR

A década de 1990, no Brasil, foi marcada pelos processos de Reforma do Estado, cujo objetivo seria o de “tornar mais eficiente o desempenho da máquina governamental, proporcionando serviços de melhor qualidade para os cidadãos”. (GANDINI; RISCAL, 2008, p.58). De acordo com as autoras,

Os projetos apresentados para essa reforma deveriam tanto atender às exigências das agências reguladoras internacionais como às demandas das organizações sociais brasileiras, crescentes nas últimas décadas. Essas demandas, compreendidas como ações na esfera pública, deixaram de ser concebidas para o campo da administração pública. O projeto de reestruturação foi deslocado para a esfera administrativa e seu caráter passou a ser o de gerenciamento dos recursos disponíveis e o reordenamento das demandas sociais, as quais deveriam ser adequadas aos interesses estratégicos dos agentes governamentais.

Entretanto, apesar de adotar boa parte das propostas dos organismos internacionais no aspecto econômico, retirando-se do campo produtivo da economia, o Estado – com relação à esfera política – ampliou seus poderes principalmente no “campo tributário” assumindo o “papel de gerenciador da receita tributária e, no que diz respeito às necessidades e demandas sociais, deslocou sua ação para a esfera dos resultados”. Dessa maneira, demandas da esfera pública deixaram de ser entendidas como “pertencentes à esfera estatal”. A educação, assim como vários outros setores, passa “[...] a ser concebida como um serviço e sua gestão pautada pela administração de resultados”. (Op. cit., p.60) Como decorrência deste entendimento, as autoras relatam que

[...] foi aberto o espaço, na educação, para a gradual incorporação de agentes privados. Diversos desses agentes têm sido privilegiados como interlocutores, para a determinação de quais seriam as demandas sociais e também como co-operadores no estabelecimento dos resultados esperados, estratégias de desempenho e financiamento educacionais. (Op. cit., 2008, p.60)

Freitas (2007, p. 192) assinala que, durante os anos 1990, ocorreu uma “reorganização da regulação estatal” e seu delineamento foi possível depois da reforma da Constituição Federal de 1988, configurando-se como “um mero rearranjo estratégico do pacto de sustentação do Estado e de ajustes aos imperativos interpostos pelas transformações capitalistas das três últimas décadas do século XX”. Esse movimento referenciou-se em um novo paradigma de gestão propagado internacionalmente, “cujas bases teóricas põem acento na força reguladora dos mercados”.

O modelo gerencial de administração pública propugnou a descentralização (basicamente desconcentração), a configuração de organizações flexíveis, a definição de contratos de gestão entre poder central e local com objetivos fixados em termos de indicadores de desempenho, o controle por resultados e a administração voltada para o cliente. O que esse modelo de administração propiciou foi o aumento do poder de regulação do Estado central, na medida em que práticas descentralizadas, processos de flexibilização e contabilização de desempenhos foram submetidos a um maior controle centralizado. (FREITAS, 2007, p. 192)

É nesse contexto, por exemplo, que podemos situar o processo de municipalização ocorrido no Brasil nas últimas décadas. Para a autora, no setor educacional, essa lógica alastrou-se e permitiu verificar uma forte indução da municipalização do Ensino Fundamental por parte do Estado central, principalmente no que se refere

[...] ao financiamento e definição de competências dos âmbitos administrativos; maior presença da administração central na unidade escolar por meio de programas e projetos justificados pela função supletiva e de apoio técnico da União, para o que foi estratégica a propalada autonomia da escola; juridificação da educação básica pela instância central; práticas sistemáticas de avaliação de sistemas e exames; centralização de informações educacionais. (FREITAS, 2007, p.192-193)

Para Oliveira (2008), “a marca da descentralização” que permeou as reformas educacionais na década de 1990, mesmo ao possibilitar uma maior autonomia da escola,

[...] teve como contrapartida uma sobrecarga de trabalho administrativo sem a real correspondência em termos de condições de infra-estrutura nos estabelecimentos de ensino. Sob o argumento da necessidade de conferir maior autonomia às unidades escolares, os órgãos centrais do sistema acabaram por delegar às escolas muitas das suas rotinas administrativas. (OLIVEIRA, 2008, p.132)

A autora afirma que esse processo ampliou “as responsabilidades e os espaços de decisão nas unidades escolares, tais como a elaboração do calendário escolar, o orçamento anual da escola, bem como a definição de prioridades de gastos, entre outras”. Por outro lado, se a autonomia escolar proporcionou às escolas um alargamento das possibilidades para tomada de decisão e resolução de seus problemas de forma mais ágil, é ela também que “vem estimulando as escolas a buscar complementação orçamentária por sua própria conta junto à iniciativa privada e a outras formas de contribuição da população [como] formas alternativas de financiamento”. (OLIVEIRA, 2008, p. 132)

Simultaneamente, temas da agenda internacional passaram a ser introduzidos no âmbito local, “configurando um movimento de centralização-internacionalização no tratamento das questões da educação básica”. Nesse cenário surge o Estado-Avaliador, que corresponderia “a uma importante estratégia, entre outras, da modernização conservadora da educação, da sua gestão, da relação entre as instâncias administrativas e da relação entre Estado, sociedade e educação”. (FREITAS, 2007, p.193)

Afonso (2005, p. 49) define as novas formas de avaliação como um pré-requisito para “a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados”, que se somam a uma “cultura gestionária” para diminuir as despesas públicas. Para o autor, com a adoção dessas políticas neoliberais, a teoria da avaliação “sofre agora um novo viés positivista”. Ainda nesse contexto, “a fé em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras”. (Op. cit., p. 50) Nesse sentido, a avaliação ganha centralidade na perspectiva de renovação do serviço público, “necessitado” de uma lógica de gestão que o torne eficiente conforme o que se evidencia no âmbito internacional, trazendo à tona o que estudiosos denominam como uma noção de quase-mercado na educação.

Brooke (2006, p. 380) comenta “que existe uma migração de políticas educacionais de um país para outro [...], o que justificaria a adoção da política da responsabilização pelas autoridades educacionais brasileiras.” Contudo, era preciso, segundo o autor, que essas políticas encontrassem terreno propício para se viabilizarem, pois as diferenças de desenvolvimento entre o Brasil e os países onde se originaram podia ser um entrave para a simples transferência do conceito à realidade nacional. Ainda assim, reconhece, já naquele momento, a existência de experiências avaliativas com aferição de desempenho e com vistas à responsabilização em alguns estados brasileiros, bem como as mudanças nas perspectivas de avaliação do SAEB.

A prática da avaliação externa, no Brasil, desenvolveu-se a partir dos anos 1980, inicialmente no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro - EDURURAL/NE, nos anos de 1981, 1983 e 1985. No período de 1987 a 1989, tais avaliações “estiveram associadas ao desenho e implantação de um ‘sistema’ de avaliação da educação básica que passou a ser conhecido, em 1991, como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB”. (SOUSA, 2009, p. 33) Além disso, desde os anos 1960, registra-se no Brasil a ampliação do uso de testes educacionais (GATTI, 1987 *apud* SOUSA, 2003, p. 179).

Bonamino e Franco (1999, p. 108) apontam que as primeiras ações desencadeadas para viabilizar um sistema de avaliação nacional apareciam no cenário educacional brasileiro com o propósito de “verificar não apenas a cobertura do atendimento educacional oferecido à população, mas, principalmente, o desempenho dos alunos dentro do sistema”. Essas ações, segundo os autores, “levaram à subsequente institucionalização do SAEB”⁶.

Essas iniciativas de avaliação dos sistemas de ensino, de acordo com Sousa (2009, p. 32),

[...] são difundidos à sociedade como mecanismos voltados a subsidiar a elaboração de diagnósticos sobre a realidade educacional e a orientar a formulação de políticas visando à promoção da equidade e da melhoria da qualidade do ensino.

⁶ O SAEB foi criado em 1988 e implantando em 1990. Fonte: <http://www.inep.gov.br/saeb> em: 20/09/2009.

Ainda em relação ao SAEB, pesquisadores vêm apontando as potencialidades e limites das avaliações, ao alertarem para o possível uso de seus resultados por parte dos gestores e órgãos governamentais, constituindo-se em importantes instrumentos de gestão. Para Sousa e Oliveira (2003, p. 881),

O delineamento assumido pelo SAEB encontra respaldo em argumentos que se alinham na direção de justificar a avaliação como instrumento de gestão educacional, tais como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação de desempenhos, estímulo por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar.

Durante a década de 1990, foram criados sistemas de avaliação estaduais organizados por parcela importante das unidades da Federação. Conforme aponta Sousa (2009, p. 32), tais avaliações aparecem “[...] como complementares às avaliações que se realizam em âmbito nacional”. Ao analisar resultados de pesquisa sobre as avaliações em larga escala existentes em cinco estados brasileiros e o “desejo” de gestores de que os resultados dessas avaliações contribuíssem para induzir a formulação de políticas educacionais, a autora coloca:

Embora se constate que a implementação da avaliação dos sistemas de ensino seja uma tendência em consolidação no cenário educacional brasileiro, as informações disponíveis acerca do uso de seus resultados permitem supor que estas têm se limitado, em essência, a informar os formuladores e implementadores de políticas, os profissionais das escolas e a sociedade em geral sobre o baixo rendimento dos alunos. (Op. cit., p.39)

Para ela, é nesse cenário que surgem propostas da utilização de incentivos “baseados nos resultados da avaliação”. E acrescenta:

O reconhecimento do fraco poder indutor da avaliação tem impulsionado iniciativas de vinculação de seus resultados a incentivos. Embora alguns estados já recorressem a premiações e gratificações para estimular as escolas a buscarem garantir melhor desempenho de seus alunos, estas passam a se inscrever nas políticas com nova roupagem, por meio de contratos de gestão. (Op. cit., p.40)

Lopes (2007, p. 377) considera que havia grandes diferenças entre a avaliação proposta pela esfera federal e as recomendadas pelos estados. Sua pesquisa identificou, à época, “[...] pouca relação entre as avaliações desenvolvidas nos estados brasileiros e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica”. Para ela, é no “desenho metodológico e procedimental” que as avaliações estaduais se aproximam e ao mesmo tempo se distanciam das avaliações nacionais.

Com dificuldades para interpretar os mecanismos e os resultados apresentados por essa vertente da avaliação, os estados ficam limitados em relação às concepções que vinculam política-planejamento-avaliação e, também, em relação ao uso dos resultados. (Op. cit., p. 377)

A autora assinala, ainda, que mesmo nos estados em que a avaliação já estava mais adensada e, teoricamente, mais assimilada pelas estruturas de gerenciamento da política, combinadas “[...] com outras fontes de informação ou outras vertentes de avaliação” (Op. cit., p. 377), tais informações não dialogavam entre si e não produziam pistas para intervenções eventualmente necessárias.

Isso quer dizer que a tradução que os estados brasileiros têm feito sobre a diretriz nacional de avaliação não considera sua dimensão mais forte: constituir-se como mecanismo potente de regulação e gerenciamento imprescindível no ciclo de realização de uma política educacional. (Op. cit., p. 377)

Iniciativas de avaliações externas próprias promovidas por redes municipais de educação, como dito anteriormente, têm sido evidenciadas por pesquisadores nos últimos anos. De acordo com Ovando (2011, p. 85), dos dez municípios sul-matogrossenses por ela analisados, quatro possuíam avaliações próprias e, apesar de sua pouca qualidade técnica, em muito se assemelhavam às avaliações propostas em âmbito nacional.

As iniciativas municipais não diferem muito das nacionais no que diz respeito a componentes curriculares e séries/ano avaliados. As diferenças se devem, segundo os entrevistados, a necessidades que não teriam sido atendidas pelas avaliações nacionais. Excetuado a iniciativa de Campo Grande, as demais são metodológica e tecnicamente bem diferentes das avaliações nacionais, muito próximas

das práticas escolares usuais de formulação de itens de provas, de aferição e de resultados.

Sousa, Pimenta e Machado (2011, p. 4) revelam os motivos para a criação de avaliações externas próprias por parte de municípios paulistas, que “[...] coincidem na afirmação de ser este um caminho de o município – com destaque aos professores e outros profissionais da rede – ter um diagnóstico do desenvolvimento do aluno”. A impressão das autoras é de que as avaliações externas próprias, na ótica dos gestores municipais, apresentam “maior potencial mobilizador e de controle, comparando-se com a Prova Brasil ou o SARESP”. Corroborando com as considerações feitas por Ovando, questionam a qualidade técnica das avaliações municipais e, ao mesmo tempo, supõem ser a matriz do SAEB a referência para a elaboração das provas.

Não é possível afirmar, mas supõe-se, a partir dos dados coletados, que a matriz do SAEB é a referência para construção das provas, no entanto, não há evidências de que sejam atendidos critérios metodológicos na construção dos instrumentos de medida e em sua aplicação, que lhes dêem confiabilidade técnica. (Op. cit., p. 10)

Outro dado importante registrado pelas autoras é o ano que demarca o início dessas avaliações municipais por elas analisadas: 2005 – curiosamente, o ano de implementação da Prova Brasil pelo governo federal.

Notadamente, a prática da avaliação externa – com a criação de sistemas de avaliação nas esferas federal, estaduais e municipais – vem se intensificando no Brasil e, apesar de haver diferenças nas formulações dessas avaliações – principalmente no que concerne à sua qualidade técnica – é possível dizer que há um entendimento generalizado de que a avaliação se configura como instrumento de fundamental importância para se pensar o processo educacional e sua gestão.

Se num determinado momento essas avaliações foram relegadas às análises de alguns pesquisadores acadêmicos e gestores governamentais, atualmente seus resultados são verificados e discutidos por parcelas cada vez mais amplas da sociedade, que fazem apreciações próprias desses resultados, publicizando opiniões dos mais diversos matizes e servindo inclusive, para ranqueamentos entre as escolas, em uma lógica de competitividade própria do mercado. Por outro lado, constata-se um

aumento substancial do uso desses resultados por parte das escolas e seus profissionais, o que pode ser positivo, a depender dos encaminhamentos realizados.

Outro aspecto fundamental para se entender a intensificação da implementação das avaliações externas no Brasil e os usos delas decorrentes é a centralidade obtida no debate sobre a qualidade da /na educação.

Após uma longa trajetória no sentido de ampliar a oportunidade de acesso ao Ensino Fundamental, nos últimos anos o país se vê frente ao desafio de desenvolver e garantir a qualidade do processo educacional.

De acordo com Vianna (2003, p. 8), a utilização da avaliação educacional no Brasil, em especial a partir dos anos 1990, representa uma

[...] tentativa de encontrar um caminho para a solução de alguns problemas educacionais mais prementes, esperando, possivelmente, que os processos avaliativos determinariam, entre outros resultados, a elevação dos padrões de desempenho, caso fossem conduzidos com o uso de tecnologias testadas na sua eficiência em outras experiências semelhantes, realizadas em diversos países, ainda que com culturas diferentes.

Para o autor, essa expectativa é perceptível na maioria dos países ocidentais, que deposita suas “esperanças nos resultados dessas avaliações”. (VIANNA, 2003, p. 8) Acrescenta que a qualidade da educação era a principal preocupação que se colocava naquele momento para educadores e pessoas ligadas aos problemas relacionados à educação, demonstrada no documento final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em Jomtien (Tailândia) em maio de 1990.

Entre outras considerações, o documento admite que “em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível”. Em seu artigo 4, a declaração indica de que maneira a qualidade na educação deve ser construída e destaca o papel das avaliações de desempenho nesse contexto.

Artigo 4 - Concentrar a atenção na aprendizagem

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990)

No Brasil, historicamente, construíram-se “simbólica e concretamente” três significados distintos de qualidade na educação (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 08):

[...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a idéia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

Muitos estudiosos entendem que a universalização do Ensino Fundamental atendeu, de certa maneira, a um dos significados construídos em torno do conceito de qualidade da educação no Brasil. Por outro lado, há argumentos de que a escola perdeu sua qualidade e seus padrões de excelência na medida em que se ampliaram as oportunidades de acesso. Beisiegel (2006, p. 11) questiona essa posição, haja vista, segundo ele,

[...] a possibilidade de uma inadequação lógica das comparações entre o rendimento da escola em momentos diversos de sua existência, quando estas comparações não atendam à mudança ocorrida no interior do objeto observado. Na verdade, esta comparação só seria possível mediante o privilegiamento de um padrão particular de escola (como exemplo, mediante a adesão prévia à escola de “formação de elites”) ou a adoção de esquemas de referência exteriores ao próprio objeto observado [...].

Nesse sentido, o autor acredita não ser possível estabelecer um padrão de qualidade calcado no modelo de escola do passado e afirma que

Analisadas as diferenças entre a escola atual e a escola do passado, examinada a impossibilidade de um retorno aos presumíveis padrões de excelência da escola anterior, os problemas que a escola atual apresenta poderiam então ser compreendidos não como o produto de uma corrupção, a ser corrigida, mas como desafios inerentes a uma nova situação escolar. (BEISIEGEL, 2006, p.12)

Com a universalização, evidenciaram-se uma série de questões em torno do processo educacional, entre elas a incapacidade de nossas escolas em lidar com a diversidade de alunos oriundos de camadas mais pobres da população e com necessidades de aprendizagem que não se limitam aos programas tradicionais de ensino.

Na busca por respostas a essas demandas, paulatinamente estabeleceram-se mecanismos para uma maior permanência e progressão dos alunos na escola. A LDBN (Lei 9.394/1996) indica ações nesse sentido: a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos; a implantação progressiva das escolas de tempo integral; a organização das escolas em ciclos⁷ e a consequente adoção da progressão continuada⁸. Destaca-se que essas últimas desestabilizaram diretamente os processos de avaliação no interior das escolas e dos sistemas. Para Sousa (2000, p. 38),

[...] certamente, dentre todas as práticas e rotinas escolares, aquela que mais diretamente é “abalada” com a implantação dos ciclos é a avaliação, sendo sua re-significação na prática escolar necessária para tornar realidade a reorganização do processo educativo. Em decorrência, é em relação à avaliação que incide a maior parte dos questionamentos que vêm sendo feitos por professores, alunos e pais, quando da implantação de ciclos, na medida em que resulta na introdução da progressão continuada.

⁷ Em relação às experiências de organização do ensino em ciclos nas décadas de 1980 e 1990 ver Barreto e Mitrulis (2001); Mainardes (2001); Barreto e Sousa (2004); Barreto e Sousa (2005); Alavarse (2007) e Alavarse (2009).

⁸ Sobre a progressão continuada ver Freitas (2000); Frehese (2001); Arcas (2003); Bertagna (2003); Steinvasher (2003); Gomes (2004); Oliveira (2004); Jeffrey (2006) e Arcas (2009).

Corroborando com Sousa, Alavarse (2009, p. 35) assinala que “[...] algumas iniciativas de redes públicas de ensino, caracterizaram-se mais por atenuar os critérios de avaliação existentes na seriação, mediante a introdução da progressão continuada entre algumas séries” mantendo, na maior parte dos casos, “[...] a possibilidade de reprovação por desempenho ao final de cada ciclo”. Entretanto, segundo ele, houve situações em que foram tomadas medidas que incidiram sobre o currículo, envolvendo a avaliação, reorganizando os “tempos escolares” e promovendo mudanças no “trabalho docente”. E complementa:

A adoção dos ciclos produziu uma acirrada polêmica, com destaque nos meios de comunicação e envolvimento de autoridades educacionais, com manifesta resistência de professores, que associam ciclos a queda da qualidade do ensino.

Por outro lado, verifica-se que essas políticas nem sempre foram implementadas de forma discutida e participada. Sousa *et al* (2004, p.23) já descrevia a visão de diversos autores sobre o assunto, entre eles Pedro Demo, que segundo os autores, em artigo intitulado *Promoção automática e capitulação da escola*, de 1998, “posiciona-se contrário às propostas de supressão da reprovação, observando que do modo como vêm sendo conduzidas tendem a resultar, na prática, em um descompromisso com a aprendizagem, ficando-se ‘apenas com o da promoção’.” Na mesma perspectiva, “ao discorrer sobre progressão continuada”, Freitas (2001) comenta que

[...] ela não é má idéia, mas da maneira como está inserida no bojo das políticas públicas, sendo implementada na ausência de discussão, na ausência de uma concepção avançada de educação e na ausência de preparação para a escola, [...] talvez seja mais uma de nossas boas idéias que teremos perdido ou queimado ao longo desse processo. (FREITAS, 2001, *apud* SOUSA *et al*, 2004, p.23)

Os regimes de ciclos e progressão continuada atingiram um bom contingente de alunos no país pelo fato de os estados de São Paulo e Minas Gerais saírem na frente nessa empreitada. No entanto, concentrou-se principalmente na região sudeste e não necessariamente em todos os estados e municípios, conforme estudos realizados por Sousa (2007, p. 28) que concluem que quase 80% das escolas públicas brasileiras

mantêm uma organização seriada, principalmente no norte e nordeste brasileiro. Ainda assim, nas regiões onde foram implantadas, essas políticas contribuíram para assegurar a permanência dos alunos nas escolas e diminuir a evasão e o abandono.

Independentemente das formas de organização permitidas pela legislação e adotadas pelas escolas brasileiras, a cultura da repetência tem sido alvo de críticas e muitos estudos argumentam que a mesma em nada colabora para o avanço da qualidade educacional. Ribeiro (1991, p. 15) já criticava, à época, o que segundo ele, sugere a cultura pedagógica brasileira “de que repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos”. Para o autor, a concentração da prática da reprovação, naquele momento, estava destinada às camadas mais pobres da população, mas não só a ela. Ao analisar a distorção idade-série – “consequência direta da repetência” – com dados de 1982, o autor declara que não havia “diferença entre escolas públicas e privadas”. (Op. cit., p. 16)

Essa cultura da repetência estaria, segundo ele, associada diretamente à própria origem da escola brasileira, que utiliza

O mesmo modelo de ensino da elite, onde o papel do professor era muito mais de preceptor da educação orientada pela família do que auto-suficiente, do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem. É como se a escola tivesse apenas um papel de administradora da educação formal, que seria realizada em casa pela família. (Op. cit., p.17)

Outra questão mencionada pelo autor, à época, relacionava-se à preocupação com a frequência dos alunos na escola, mas não necessariamente com “a qualidade da educação recebida”. Para tanto, aponta que uma possibilidade de alavancar a busca pela qualidade do ensino seria “a montagem de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos, que desse ao público, instrumentos de cobrança da qualidade da escola”, contribuindo para uma universalização competente do Ensino Fundamental. (Op. cit., p. 19)

Coelho (2008, p. 237) assinala que, em uma perspectiva de alteração da seletividade, “expressa pela distorção idade-série, pelas altas taxas de repetência e de evasão”, medidas como a “Classificação / reclassificação, progressão continuada e progressão parcial [...]” facilitaram a criação “de mecanismos flexibilizadores da avaliação da aprendizagem, especialmente importantes na regulação do fluxo escolar”

por escolas e sistemas de ensino. A autora, recorrendo à Locatelli (2002), acrescenta que “coube à avaliação sistêmica da educação básica, o objetivo de ‘monitorar a qualidade’ e de promover a incorporação da avaliação externa no cotidiano escolar como apoio para melhorar a qualidade do ensino”. (LOCATELLI, 2002, p. 5 *apud* COELHO, 2008, p. 237)

Importante registrar que, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo governo federal. De acordo com seus elaboradores, para promover a mobilização e instigar a sociedade para a efetivação do PDE, criou-se um Plano de Metas “que estabelece um conjunto de diretrizes para que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, conjuguem esforços para superar a extrema desigualdade de oportunidades existentes em nosso país.” (BRASIL, 2011, p. 4) No que diz respeito à educação básica, tais metas, para eles, contribuem para viabilizar um atendimento de qualidade aos alunos pelas escolas e secretarias de educação. Acrescentam que, para identificar as escolas que apresentam mais problemas em relação ao desempenho escolar e que, por conseguinte, precisaria “de um maior apoio financeiro e de gestão”, o PDE dispõe do IDEB, criado em 2007 pelo INEP. Afirmam também que o índice “pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas do Brasil”. (Op. cit., p. 4) Além disso, consideram que

Os resultados do SAEB e da Prova Brasil são importantes, pois contribuem para dimensionar os problemas da educação básica brasileira e orientar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade. (Op. cit., p. 5)

De acordo com Alves (2007, p. 527), para se atingir as metas propostas pelo PDE, “é necessário quase total regularização do fluxo escolar e que o desempenho das escolas brasileiras melhore sensivelmente”. Entretanto, salienta que

[...] o atual contexto é particularmente propício para se discutir a qualidade da educação na perspectiva de integrar desempenho e fluxo escolar, seja para compreender como a qualidade da educação evolui até hoje, seja para estabelecer aonde queremos chegar.

Enguita (1997, p. 95) realça que a palavra “qualidade” está “em moda no mundo da educação” e completa:

Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objectivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração.

Vale ressaltar que a constatação do autor, de que a discussão sobre qualidade na educação tornou-se moda, estendeu-se para a primeira década do milênio e tem se intensificado nos últimos anos.

Boa parte do debate sobre o conceito de qualidade na educação advém do “mundo dos negócios” e não existe consenso mesmo entre seus integrantes. Para Sousa (1997, p. 26), “[...] qualidade não é ‘algo’ dado, não existe ‘em si’, remetendo à questão axiológica, ou seja, dos valores de quem produz a análise de qualidade” e, portanto, os critérios utilizados para a avaliação de qualidade estão diretamente ligados aos valores de quem os concebe.

Gentili (1995, p.115) localiza o advento do discurso da qualidade na América Latina – no que se refere ao campo educacional – no fim dos anos 1980, em contraponto ao discurso da democratização e “[...] assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias”.

O autor observa um empenho sistemático em eliminar da agenda política dos países latinoamericanos as demandas democratizantes, criando um terreno fértil para a instalação do “discurso hegemônico da qualidade”, discurso esse que rapidamente se impôs “como senso comum” nas burocracias e entre os intelectuais, além de se estender a um grande número de pessoas que sofreram as consequências das políticas conservadoras, entre elas, os professores e alunos. (Op. cit., p. 116) A ideia de *qualidade com eficiência e produtividade* substituiu em curto espaço de tempo a ideia

de *democratização com qualidade*. Assumiu-se a racionalidade empresarial, desconsiderando-se “[...] as consequências claramente dualizantes que tal discurso possui no campo educacional.” (GENTILI, 1995, p.124)

Para Sousa e Oliveira (2003, p. 2), recorrendo a Salm (1980), na perspectiva do processo de globalização, “a educação, chamada a formar o trabalhador flexível que o novo processo produtivo demanda, adquire importância de natureza distinta na qualificação da força de trabalho, superando a função ideológica que lhe era atribuída sob as tecnologias da Segunda Revolução Industrial.” (SALM, 1980 *apud*. SOUSA e OLIVEIRA, 2003, p. 2) Dessa maneira, para esses autores, o capital e a lógica do mercado vêm penetrando em diversas áreas, ao mesmo tempo em que “[...] a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial”. (SOUSA; OLIVEIRA, 2003, p.2)

Isso tem ensejado uma modificação nos objetivos gerais das políticas educacionais, tanto nos países centrais como nos países em desenvolvimento, em particular, no Brasil. Inclui-se todo o processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais. O debate em curso acerca do Acordo Internacional de Tarifas e Comércio no âmbito da Organização Mundial do Comércio (GATT-OMC) é uma expressão do primeiro aspecto, a generalização dos sistemas de avaliação em larga escala, do segundo. (Op. cit., p. 2)

Nesse contexto, a avaliação ganha centralidade “[...] nos mecanismos de controle, que se deslocam dos processos para os produtos, transferindo-se o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta, via testagens sistêmicas”, bem como passa a legitimar e induzir a competitividade entre “[...] escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala.” Os autores afirmam ainda que a associação entre desempenho e financiamento garante essa competição e que é possível “[...] redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até a pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas.” (SOUSA; OLIVEIRA, 2003, p. 3)

Apesar de considerar que a realidade brasileira difere da de outros países, Brooke (2006, p. 385) observou que havia no Brasil esforços “tanto no sentido de eliminar as grandes disparidades de financiamento como propor conteúdos básicos para todas as matérias e séries”, aparentando indicar uma tendência “a estabelecer padrões de qualidade que acompanharam a criação dos projetos de responsabilização nos Estados Unidos e na Inglaterra”. Para o autor, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's como o que denomina “mecanismos homogeneizadores da educação nacional” – FUNDEF, SAEB, ANRESC – podiam ser interpretados como “uma tentativa de atenuar a grande diversidade de padrões e garantir os níveis mínimos de qualidade previstos na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. E acrescenta:

[...] mesmo não sendo tão explícita a pressão do governo, a política do MEC de implantar um currículo comum e a utilização de um sistema nacional de avaliação extensiva a todas as escolas parecem indicar a vontade de exercer maior controle sobre as autoridades educacionais, a escola e o ensino. (Op. cit., p. 385)

No estado de São Paulo, por exemplo, de acordo com Arcas (2009, p. 60), em 2007, a então secretária de Educação Maria Helena Guimarães Castro e o governador à época, José Serra, lançaram um Plano de Metas para a educação paulista que deveria ser cumprido até o ano de 2010, cuja meta 5 estipulava “um aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais”. Nas chamadas “10 Metas para uma Escola Melhor” (Op. cit., p. 61), sobressai, entre outras, a meta de nº 09, denominada “Gestão de Resultados e Política de Incentivos”, que previa:

Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes; O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola; Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas; Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma; As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem seu resultado; As equipes

escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais. (ARCAS, 2009, p.61)⁹

É possível concluir que a articulação entre a avaliação externa, seus resultados e os incentivos financeiros com premiação das equipes escolares, entre outros, tem sido vista como promotora de um maior controle da gestão escolar. Para o autor,

As metas e ações propostas pela SEE permitem compreender que na atual gestão a avaliação externa, seja o SARESP ou avaliações propostas pelo Governo Federal, tem papel importante na gestão do sistema de ensino e das escolas. (ARCAS, 2009, p. 62)

Nessa perspectiva, ganha lugar o debate sobre o papel da escola e de seus profissionais em prol da melhoria de qualidade do processo educacional. Oliveira (2003, p. 32), ao abordar a relação entre as reformas educacionais e os trabalhadores docentes, alerta que, em momentos de reforma, “os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes estatais da mudança [...]” e “são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema.” Diante desse quadro, a autora observa que

[...] o trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. (Op. cit., p.33)

Ao que parece, a busca por uma maior qualidade na/da educação tem passado, necessariamente, pelos processos de avaliação externa, que por sua vez podem induzir a um maior controle governamental e social sobre as ações desencadeadas no interior das escolas, especialmente as que são relativas às questões pedagógicas e de aprendizagem. Nesse contexto, as avaliações podem implicar mudanças para a gestão escolar e para a organização das ações pedagógicas da escola.

⁹ As informações apresentadas por Arcas (2009) foram consultadas pelo autor em 27 de setembro de 2007 e estavam disponíveis no site: www.educacao.sp.gov.br. Realizamos diversas buscas na tentativa de localizar o documento original, porém, não obtivemos sucesso. Ainda assim, mantivemos a informação por considerá-la importante para a consecução de nossas análises.

A escola é o *lócus* “privilegiado” de implementação da política pública educacional. É nela que as ações pensadas, elaboradas e definidas pelos órgãos governamentais – intermediários e centrais – tomam forma e podem, ou não, promover mudanças.

A gestão escolar, atualmente, vê-se frente ao desafio de organizar o trabalho escolar tomando por base, entre outros elementos, os indicadores de desempenho aferidos por avaliações externas organizadas e implementadas pelos governos federal, estaduais ou municipais. Estas, não raramente, vinculam-se a mecanismos de responsabilização pelos resultados obtidos nessas avaliações que representam uma das facetas indutoras do trabalho escolar, mais precisamente do trabalho pedagógico.

Com a implantação da Prova Brasil, em 2005, e do IDEB, em 2007, identifica-se uma intensificação do uso de resultados das avaliações pelas escolas e redes de ensino. (SOUSA; ARCAS, 2010) Tal intensificação, ao que parece, ocorre – entre outros fatores – pelo fato dos resultados obtidos no IDEB vincularem-se a financiamento promovido pelo governo federal, via PDE, para escolas e municípios com baixos índices de desempenho. De acordo Haddad (2008, p. 23),

O IDEB permite identificar as redes e as escolas públicas mais frágeis a partir de critérios objetivos e obriga a União a dar respostas imediatas para os casos mais dramáticos ao organizar o repasse de transferências voluntárias com base em critérios substantivos, em substituição ao repasse com base em critérios subjetivos.

Na apresentação do documento sobre o PDE, produzido pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, essa relação entre avaliação e financiamento fica ainda mais explícita.

O IDEB é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas. Assim, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso [Todos pela Educação] e receber o apoio técnico / financiamento do MEC, para que a educação brasileira dê um salto de qualidade. (BRASIL/MEC, 2008, p.4)

Além disso, a divulgação dos resultados, pelo governo federal e pela mídia, tem ensejado um clima de disputa entre as redes e escolas para alcançar as metas estabelecidas pelo índice, o que tende a induzir as gestões escolares a organizarem o trabalho escolar em conformidade com as avaliações.

Assiste-se, ao menos no estado de São Paulo – desde o início do processo de municipalização do ensino, em 1996 –, a uma corrida das gestões municipais para adquirir material didático apostilado de grandes empresas, que propagam a ideia de ser essa uma via fundamental para garantir a qualidade educacional e, entre outras consequências, bons resultados nas avaliações.

Tais empresas oferecem, além do material didático, cursos de formação continuada, capacitação dos gestores escolares e dos professores para lidar com o material e, supostamente, assegurar que os alunos tenham um bom desempenho. Para efeito de ilustração e para compreender a dimensão desse processo, basta acessar a página do Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino (NAME), no *site* do grupo COC. O NAME atua como um braço do COC responsável por prestar assessoria às redes municipais de educação paulistas que adquirem seu “pacote”. Na página, um gráfico demonstra a porcentagem de municípios que atingiram altos resultados no IDEB entre os anos de 2005 e 2009 e que utilizam o sistema COC. Informam que, em 2009, “95% dos municípios parceiros NAME apresentaram resultados acima da média nacional do IDEB”.¹⁰

Adrião *et al* (2009, p. 804), ao produzirem um levantamento do número de municípios paulistas que obtiveram os chamados “sistemas apostilados” entre os anos de 1994 e 2006, identificaram que 161 deles haviam feito tal aquisição para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em 2007, segundo as autoras, 154 municípios declararam manter os contratos.

A “cesta” que compõe os contratos firmados entre as prefeituras municipais e a iniciativa privada é integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos

¹⁰ Disponível em: internas.netname.com.br/name/HSNAME/ Acesso em 28 de janeiro de 2012.

alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas. (ADRIÃO *et al*, 2009, p. 806)

Observam-se, com a adoção desses sistemas, interferências “[...] na gestão do próprio sistema escolar público local” e, conseqüentemente, no interior das escolas. Além disso, entre outros aspectos, destaca-se que o material didático oferecido padroniza “[...] conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade”. Constatamos que a padronização, em alguns casos, possui relação direta com as competências e habilidades exigidas nas avaliações, o que pode incorrer, muitas vezes, na redução curricular e no “engessamento” do trabalho da escola, em especial do professor. (Op. cit., p. 806)

Não pretendemos aqui, esgotar o debate sobre as implicações das avaliações externas para as gestões escolares, mas apontar alguns elementos que afetam o cotidiano das escolas e a organização do trabalho escolar.

Não obstante, a incorporação do uso das avaliações e seus resultados pela escola, em certa medida, também pode significar uma contribuição importante para a reflexão sobre o fazer pedagógico. No Rio Grande do Sul, de acordo com reflexões e relatos de experiências presentes em livro organizado pela Professora Dra. Flávia Obino Corrêa Werle, em 2010, alguns municípios têm utilizado as avaliações externas e seus resultados de forma mais participada e com vistas ao fortalecimento da gestão democrática das escolas. Seleccionamos alguns desses relatos para exemplificar esse movimento.

Em Esteio, a Secretaria Municipal de Educação, segundo Moreira (2010, p.73) ¹¹, promoveu encontros de formação com a participação de gestores das escolas e conselheiros escolares, além de supervisores de ensino e professores do Ensino Fundamental das séries iniciais e finais, com o objetivo de aprofundar as “discussões sobre avaliações externas, enquanto política pública, e organização de ações para trabalhar o resultado do SAERS¹² nas escolas”. E acrescenta:

¹¹ Gestora de uma escola municipal de Esteio.

¹² Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul.

A mantenedora da rede municipal investiu na formação de uma Equipe de Gestão Escolar e do Conselho Escolar, atribuindo-lhes compromisso com a educação e com o fazer pedagógico, sendo essa uma ação coletiva para que cada representação do colegiado realizasse um planejamento, de acordo com sua realidade, para elevar o rendimento escolar. (MOREIRA, 2010, p. 74)

Segundo a autora, esse movimento “fortaleceu ainda mais as reuniões do Conselho Escolar com a Equipe Diretiva” (Op. cit., p.74), que, juntos, “[...] conseguiram atingir os objetivos de proximidade e trabalho coletivo no momento em que já dialogavam periodicamente, unificavam e aprofundavam discussões sobre as avaliações externas, que era o foco naquele momento”. (Op. cit., p.75)

Moreira relata que esse movimento de formação voltado para o conhecimento sobre as avaliações externas estimulou a busca por conhecer e compreender outros documentos escolares, culminando na discussão do Projeto Político Pedagógico da escola: “Os docentes compararam as questões da prova com os planos de estudo e sugeriram metas e ações a serem atingidas para superar os resultados não satisfatórios e qualificar a aprendizagem”. (Op. cit., p. 79)

Em São Leopoldo, no ano de 2008, a Secretaria Municipal de Educação, de acordo com Strasburg (2010, p. 91),¹³ “propôs encontros para orientar e esclarecer o processo de aplicação [da Provinha Brasil] e, também, para discutir o significado e as implicações da avaliação no contexto escolar no segundo ano da escolarização obrigatória”. Segundo ela, houve questionamentos quanto ao uso do instrumento em função de suas limitações, como o fato de a prova não contemplar “aspectos regionais”. Entretanto, sua conclusão é de que o retorno das escolas foi positivo.

Também em 2008, relata que a Secretaria foi informada que parte de suas escolas havia sido incluída no PDE-Escola, por apresentar baixos índices no IDEB. A partir daí, foi promovida uma série de encontros para mobilizar a comunidade escolar em torno do debate sobre o instrumento e seu preenchimento. A autora revela que uma das supervisoras pedagógicas da Secretaria considerou que o PDE-Escola auxiliou as escolas a analisar sua realidade e propor mudanças estratégicas para a

¹³ Diretora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo.

solução de problemas por elas identificados, mesmo compreendendo que o plano possui uma “lógica gerencialista”. (STRASBURG, 2010, p. 93)

Em 2009, retomaram-se os dados referentes à aprovação e à reprovação de 2008 para “diagnosticar as séries com maiores problemas e pensar, juntamente com as escolas, formas de intervenção aliadas às metas do PDE-Escola, pois se toma como preocupação vital o processo de aprendizagem dos alunos” (Op. cit., p. 93) e em 2010, deu-se continuidade ao debate sobre as avaliações, por meio

[...] do Fórum de Educação, em parceria com o PPGEdu/UNISINOS, encontro com supervisores e professores das escolas, aplicação da Provinha Brasil e análise dos resultados e intervenções junto às escolas municipais, no intuito de refletir sobre as aprendizagens significativas no caminho dessa experiência, com novos olhares. (Op. cit., p. 95)

Strasburg ressalta que a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo não é contrária à avaliação externa, porém, tenta incansavelmente “torná-la significativa, e parte do processo de aprendizagem de professores, equipe diretiva, alunos e comunidade escolar”. (Op. cit., p. 96) E complementa:

Dessa forma, acreditamos que a gestão democrática, a participação das comunidades escolares, as políticas públicas sociais, econômicas, de saúde, ambientais precisam formar uma rede de apoio para que a educação chegue ao patamar desejado por todos: educadores, alunos, família, comunidade, nação. (Op. cit., p. 97)

Em Picada Café, desde 2007, há propostas para compreender as avaliações externas aplicadas pelo governo federal. Em 2009, desencadearam-se ações para a formação de professores e reflexão sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos em seu processo de aprendizagem, com o uso de materiais enviados pelo MEC: “Indagações sobre o Currículo, Programa Ética e Cidadania, Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores”, (WELTER;¹⁴ WERLE¹⁵, 2010, p. 102), com o objetivo de “definir estratégias”.

¹⁴ Presidente do Conselho Municipal de Educação de Picada Café.

¹⁵ Secretária Municipal de Educação de Picada Café.

Nessa perspectiva, ainda em 2009, o município foi incluído no programa Gestar II - Gestão da Aprendizagem Escolar, organizado pelo MEC. Os professores utilizaram uma avaliação diagnóstica disponibilizada por esse programa para medir o desempenho dos alunos nas proficiências de Língua Portuguesa e Matemática. A partir daí, “fez-se uma nova análise dos descritores propostos pela prova do MEC frente à prova do Gestar”. (WELTER; WERLE, 2010, p. 103) Os resultados obtidos pelos alunos foram examinados por “professores, coordenação pedagógica e direção” e demonstraram a necessidade de “instrumentalizar o aluno a ler e a escrever, desenvolvendo habilidades como: observação, análise, compreensão”. (Op. cit., p. 103)

Definimos, então, que cada escola, a partir da temática “Contos, Cantos e Recantos de Picada Café”, estabeleceria, para o ano de 2010, um projeto macro a fim de oportunizar aos alunos o desenvolvimento das capacidades específicas para formação do leitor e do escritor. Esse projeto foi construído durante a formação continuada de fevereiro de 2010, sendo que cada escola da rede definiu, a partir do objetivo geral que tema como foco a leitura e a escrita, suas estratégias e suas particularidades. (Op. cit., p. 103)

As autoras relatam, ainda, ações específicas voltadas para a compreensão de texto e leitura nas 8^{as} séries do Ensino Fundamental.

Segundo elas, essas experiências revelaram a persistência de muitos questionamentos acerca das avaliações, contudo, contribuíram para a reflexão sobre a prática docente. Argumentam que a metodologia utilizada pelo município para o entendimento das avaliações como um elemento importante da ação pedagógica “[...] é um desafio frente à proposta do governo federal que impõe modelos de provas, tempos que nem sempre são os mesmos para as escolas do município”. (Op. cit., p. 107) E compreendem que devem

[...] assumir uma postura crítica frente aos resultados das avaliações do MEC, e não simplesmente aceitá-los ou utilizá-los como ferramenta única de avaliação. Esses resultados trazem informações sobre alguns aspectos do ensino-aprendizagem, mas não são todos: a cultura, a realidade, os enfrentamentos, todos os conhecimentos construídos fazem parte da educação da escola. (Op. cit., p. 108)

As experiências relatadas apontam para um movimento de construção participativa dos processos de reflexão sobre as avaliações externas e uso de seus resultados, numa compreensão de que constituem parte importante do processo ensino-aprendizagem, mas não só.

Em uma perspectiva de gestão democrática da educação, Abdian (2010, p. 63) assinala na referida obra que as avaliações e seus resultados podem ser considerados meios para a auto-reflexão coletiva do trabalho realizado, para estabelecer consensos, além de planejar e executar mudanças.

Para Koetz (2010, p. 173) a gestão escolar precisa ser capaz de tomar decisões, elaborar “[...] projetos articulados com as necessidades da comunidade escolar”, utilizar adequadamente os “recursos financeiros” e elaborar “[...] estratégias que permitam atingir resultados desejados”. Nesse sentido, a autora acredita ser necessário, “[...] entre outros aspectos, combinar avaliação externa e responsabilização pelos resultados por todos os envolvidos na gestão da escola”. Para ela, é papel da gestão escolar a criação e facilitação de condições de “participação da comunidade escolar” nas ações da escola.

Acreditamos que a responsabilização pelos resultados da escola nas avaliações, citada pela autora, deve ser estendida também aos órgãos centrais do sistema, que por sua vez precisam oferecer subsídios às gestões escolares no trato de suas ações pedagógicas e das avaliações.

Consideramos que a avaliação é elemento importante na construção de políticas educacionais com vistas à melhoria da qualidade. No entanto, diante de um país com dimensões continentais, de disparidades regionais e sociais profundas, uma educação que garanta a permanência dos alunos na escola e sua efetiva aprendizagem exige esforços tanto dos órgãos governamentais como das escolas e seus profissionais.

Tais esforços passam pelas avaliações externas, pelas avaliações internas das escolas, pela avaliação institucional e mais: pelo investimento na carreira docente – no que concerne à formação dos profissionais da educação e também na sua valorização em termos salariais; na infraestrutura das unidades escolares e no fortalecimento dos mecanismos democráticos de gestão.

De sua parte, as escolas precisam investir na participação ativa da comunidade escolar em seus processos de decisão. Os alunos e suas famílias podem e devem ser ouvidos e, em conjunto com os profissionais da escola, construir um processo de maior interlocução entre os alunos e o conhecimento. Além disso, é necessário realizar um sério acompanhamento da aprendizagem para interferir e propor ações que minimizem as dificuldades apresentadas pelos alunos e diminuam as desigualdades de desempenho.

Dessa maneira, as avaliações podem ser úteis para um maior aprimoramento do trabalho escolar, desde que entendidas como constitutivas da prática pedagógica e não como único instrumento para garantir a qualidade do processo educacional.

Na rede municipal de Indaiatuba, as avaliações externas têm-se configurado como um elemento importante da política educacional e produzido efeitos no trabalho da escola e da gestão escolar, especialmente da gestão pedagógica das escolas. Os capítulos que se seguem aprofundarão esse debate.

CAPÍTULO II – A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE INDAIATUBA: CARACTERÍSTICAS E INICIATIVAS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS

Este capítulo expõe algumas características da rede municipal de educação e, principalmente, exprime como estão delineadas as iniciativas de avaliação externa presentes no município, bem como registra as opiniões de profissionais da Secretaria Municipal de Educação e das escolas sobre tais iniciativas. Para tanto, apresentamos uma breve descrição de dados oficiais seguida de informações relativas às avaliações externas, que iluminam as análises sobre seus possíveis efeitos na organização do trabalho dos coordenadores e das escolas em que atuam.

2.1. Dados educacionais da rede municipal

O município de Indaiatuba mantém, desde 1998, seu sistema próprio de ensino instituído pela Lei Nº 3.507, de 8 de janeiro de 1998. O município conta também com um Conselho Municipal de Educação, criado por meio da Lei Nº 3.367, de 31 de outubro de 1996, cujos objetivos são “estabelecer, planejar, acompanhar, controlar e avaliar a Política Municipal de Educação”. (FEUSP, 2010, p. 17) Há também os Conselhos do Fundeb e da Merenda Escolar. De acordo com a secretária de Educação, entrevistada em 2009, “os conselhos são atuantes e funcionam como órgãos internos de fiscalização do sistema”. (Op. cit., p. 19)

A rede municipal de educação de Indaiatuba agrega escolas urbanas de Educação Infantil (creches e pré-escolas), Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Técnico¹⁶. Do total de estabelecimentos, 27 são de Ensino Fundamental e formam o objeto desta pesquisa.

De acordo com o *site* da Secretaria Municipal de Educação, a rede pública possui 73 estabelecimentos educacionais distribuídos conforme a Tabela 1.

¹⁶ Apesar de haver, no banco de dados do INEP, registros de matrículas no Ensino Técnico em Indaiatuba, não localizamos prédios escolares específicos para essa modalidade.

Tabela 1 - Número de estabelecimentos educacionais da rede municipal de Indaiatuba. 2010.

FORMATO	QUANTIDADE
Creches	10
Creches e Pré Escolas	03
Creches Conveniadas	15
Pré Escolas (Educação Infantil)	17
Ensino Fundamental	27
Escola Ambiental	01
TOTAL	73

Fonte: Site da SME, consultado em 14/11/2011.

Em 2010, o número de estudantes matriculados na Educação Infantil (creches e pré-escolas) da rede municipal de Indaiatuba perfazia 6.833. No Ensino Fundamental, os matriculados totalizavam 11.489 e na Educação Profissional, atingiu-se um contingente de 1.476 alunos. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o número era bastante reduzido: 177 alunos. (MEC/INEP)

O ensino na rede municipal de Indaiatuba combina ciclos e séries. De acordo com a responsável pelo Setor de Avaliação da Secretaria, os ciclos foram inseridos em algumas escolas de Ensino Fundamental no ano de 2009 e encontravam-se, à época da entrevista (17/06/2009), em processo de transição do sistema seriado para o sistema de ciclos. Os ciclos dividem-se em dois: o primeiro agrupa 1º, 2º e 3º anos, enquanto o segundo inclui 4º e 5º anos.

O acompanhamento do fluxo escolar é realizado por meio do monitoramento das faltas dos alunos. A diretora e a coordenadora da escola, entrevistadas em 2009, informaram que, após três faltas consecutivas do aluno, o professor da sala comunica a direção da escola e esta entra em contato com a família para saber o que está acontecendo. A diretora revelou, na oportunidade, não haver problemas de evasão em sua unidade escolar. Cabe ressaltar que o controle da repetência e evasão escolar é um dos critérios de avaliação dos professores e gestores escolares da rede municipal de Indaiatuba, para atribuição de pontos que levam ao recebimento de bônus/desempenho na Gratificação de Produção e Aperfeiçoamento Profissional - GPAP. (FEUSP, 2010, p. 63)

Solicitamos aos coordenadores pedagógicos da rede municipal de educação, em 2011, que indicassem características das escolas em que atuam com o intuito de verificar em quais condições esses profissionais exercem a coordenação pedagógica. As informações aqui expostas são oriundas do questionário aplicado a 34 dos 44 coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I da rede municipal de Indaiatuba e correspondem a 23 das 27 escolas que atendem a essa etapa no município. Destaca-se que boa parte das escolas dispõe de mais de um coordenador pedagógico, conforme aponta a Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição dos coordenadores por escolas

QUANTIDADE DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS POR ESCOLA	QUANTIDADE DE ESCOLAS
01	11
02	15
03	01

Fonte: Site da Secretaria de Educação de Indaiatuba, acesso em 12/08/2011

Na Tabela 3, observa-se que 56% dos coordenadores pedagógicos que responderam ao questionário atuam em escolas que atendem ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e 41% em instituições para o Ensino Fundamental I e a Educação Infantil.

Tabela 3 - Frequências da variável atuação da escola

Atuação da escola	Freq.	%
Ciclo I (1º a 3º EF) + Ciclo II (4º e 5º EF)	19	56%
Ciclo I (1º a 3º EF) + Ciclo II (4º e 5º EF) + Educação Infantil	12	35%
Ciclo II (4º e 5º EF) + Educação Infantil	2	6%
Ciclo II (4º e 5º EF) + EJA (anos iniciais)	1	3%
Total	34	100%

Tem-se que 91% das escolas, cujos coordenadores prestaram informações à pesquisa, estão localizadas em regiões periféricas do município de Indaiatuba (Tabela 4) e funcionam em dois turnos (Tabela 5).

Tabela 4 - Frequências da variável distribuição geográfica

Distribuição Geográfica	Freq.	%
Periférica	31	91%
Central	3	9%
Total	34	100%

Tabela 5 - Frequências da variável número de turnos de funcionamento

Número de turnos	Freq.	%
Um turno	1	3%
Dois turnos	31	91%
Três turnos	2	6%
Total	34	100%

No Gráfico 1, verifica-se que 68% dos respondentes revelaram que há mais de dez turmas de Ensino Fundamental nas escolas em que atuam, o que pode explicar a existência de mais de um coordenador pedagógico na maioria das unidades que atendem a essa etapa de ensino.

Gráfico 1 - Número de turmas do Ensino Fundamental

Quanto ao número de alunos por turma, 68% dos coordenadores respondentes informaram a existência de 31 a 35 nas escolas em que trabalham e 26%, de 21 a 30. Escolas com mais de 35 alunos por turma foram apontadas por 6% dos respondentes (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Número de alunos por turma

Conforme o Gráfico 3, 67% dos coordenadores disseram que é superior a 15 o número de professores atuantes no Ensino Fundamental nas suas respectivas escolas.

Gráfico 3 - Número de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

No que concerne à existência de horário fixo para as reuniões pedagógicas, 94% dos coordenadores responderam positivamente (Tabela 6). Os temas discutidos nas reuniões, de acordo com 44% dos respondentes, são fixados pelo coordenador pedagógico em parceria com diretores e professores. Segundo 38% deles, os temas são definidos pelo coordenador com o diretor da escola. A Tabela 7 ilustra as informações.

Tabela 6 - Frequências da variável horário fixo para as reuniões pedagógicas

Horário fixo para as reuniões	Freq.	%
Sim	32	94%
Não	2	6%
Total	34	100%

Tabela 7 - Frequências para a variável definição dos temas das reuniões pedagógicas

Tema definido por	Freq.	%
Coordenador Pedagógico + diretor + professores	15	44%
Coordenador Pedagógico + diretor	13	38%
Apenas pelo Coordenador Pedagógico	4	12%
Coordenador Pedagógico + professores	2	6%
Total	34	100%

Nota-se que 50% das indicações apontam que os professores são excluídos da definição dos temas. O diretor, por sua vez, foi indicado como participante das definições em 82% dos casos, enquanto os coordenadores pedagógicos foram considerados, por 100% dos entrevistados. Os apontamentos denotam a relevância dos coordenadores pedagógicos no debate sobre as questões pedagógicas nas escolas.

2.2. Iniciativas de Avaliações externas e desempenho educacional em Indaiatuba

A Lei Nº 3.507, de 1998, que estabeleceu o Sistema Municipal de Ensino em Indaiatuba, em seu Capítulo IV, Inciso IV, determina ao poder público “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território no sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”.

Já a *Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba*, elaborada em 2004, não faz menção a tal procedimento. Ao dissertar sobre avaliação, aponta para uma compreensão de que a mesma deve ser diagnóstica da realidade e contribuir para a reorientação da prática educativa, entendendo-a como algo que “requer o tratamento da diversidade em seu planejamento”. E acrescenta: “[...] ao definirmos a avaliação e admitirmos que o conhecimento se dá processualmente,

precisamos ter coerência e entender que os ritmos dos alunos não se dão da mesma forma, e nem ao mesmo tempo”. (INDAIATUBA, 2004, p. 66)

Informamos que não encontramos outros documentos nos quais conste o uso de avaliações de desempenho pelo município. As informações que possuímos nos foram fornecidas, fundamentalmente, pelos coordenadores pedagógicos, membros da Secretaria Municipal de Educação e da escola que contabilizou o maior índice no IDEB em 2007, após entrevistas e execução de questionários.

Registra-se, por intermédio das fontes citadas no parágrafo anterior, que a partir de 2007, a rede municipal de educação de Indaiatuba passa a fazer uso da Prova Brasil e da Provinha Brasil; em 2008, criou sua própria avaliação externa, a AMDA, e em 2010 aderiu ao SARESP.

A Prova Brasil é uma das vertentes do SAEB criado em 1988 pelo INEP e que, até o início da primeira década do milênio, tinha caráter amostral e não avaliava diretamente as escolas. Em 2005, esta foi desmembrada em dois tipos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), com as mesmas características do antigo SAEB; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, de caráter censitário.

A primeira vertente, ANEB, pretende, com os dados e informações coletadas, subsidiar a formulação de políticas educacionais que incidam sobre a qualidade da educação, bem como propiciar a produção de séries históricas, para auxiliar no aprimoramento das pesquisas e, principalmente, aferir a qualidade, equidade e eficiência da educação brasileira. De acordo com informações disponíveis no *site* do INEP, a ANEB avalia os alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e é aplicada a cada dois anos, abrangendo

[...] de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na zona rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo.¹⁷

¹⁷ Disponível em: portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb Acesso em 23 de janeiro de 2012.

A segunda, ANRESC, diretamente ligada à avaliação da qualidade de ensino nas escolas, orienta para que as unidades escolares utilizem os resultados da avaliação de forma a aprimorar o trabalho pedagógico, reduzir as desigualdades e melhorar os padrões de qualidade e equidade, em consonância com as metas e políticas estipuladas pelas diretrizes da educação nacional. A Prova Brasil é aplicada a cada dois anos para

[...] os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada e avalia as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse estrato, a prova [...] oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do IDEB.¹⁸

É importante informar que, nas edições de 2005 e 2007, a Prova Brasil não abrangeu as escolas da zona rural. Em 2009, uma parcela dessas escolas foi integrada ao sistema (aproximadamente 10.000 unidades), segundo a secretária de Educação Básica do MEC, em entrevista concedida à Revista Nova Escola (edição virtual)¹⁹. Na edição de 2011, participaram todas as escolas da zona rural que se enquadravam nos critérios previstos para a aplicação.

Registra-se, ainda, que as provas do SAEB são conduzidas por agentes externos à escola e, em ambas as avaliações, os alunos participantes e a comunidade escolar respondem a um questionário socioeconômico.

Para Haddad (2008, p. 12), “[...] a Prova Brasil deu nitidez à radiografia da qualidade da educação básica”. Ele argumenta que a configuração anterior do SAEB fazia supor que o direito de aprender dos alunos não estava garantido em nenhuma escola ou rede pública do país.

A percepção que se tinha anteriormente era de que nenhuma escola ou rede pública garantia o direito de aprender – um clichê injusto imposto à educação básica pública como um todo. A Prova Brasil revelou que isso não era verdade. Confirmou, sim, a existência de enormes

¹⁸ Idem nota 17.

¹⁹ Disponível em: revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/avaliacao/saiba-como-se-preparar-prova-brasil-maria-pilar-mec-482750.shtml Acesso em: 01/02/2012.

desigualdades regionais, muitas vezes no interior do mesmo sistema. Mas, ao mesmo tempo, revelou boas práticas de escolas e redes de ensino que resultam em aprendizagem satisfatória.

Entretanto, segundo ele, os dados que se referem à aprendizagem são “graves” e não menos preocupantes do que “as altas taxas de evasão e repetência”. E acrescenta:

A divulgação, por escola, dos dados relativos ao desempenho médio dos alunos poderia ensejar um movimento de retenção, visando à melhoria do indicador de qualidade relativo ao desempenho, o que prejudicaria ainda mais o fluxo. A avaliação poderia, no limite, produzir efeitos contrários aos pretendidos. (HADDAD, 2008, p. 12)

Para evitar tal procedimento, foi criado o IDEB, em 2007, pelo INEP. De acordo com Nota Técnica divulgada pelo Instituto, esse índice configura-se como

[...] um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação) composto por indicadores de fluxo (aprovação, reprovação e evasão) e a média na Prova Brasil, onde se avaliam as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática.²⁰

Para cada município e escola, há uma meta a ser cumprida até o ano de 2021. Pretende-se que o ano indicado, todo o país alcance a meta 6,0 em uma escala de 0 a 10 e possa equiparar-se com os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

As metas são exatamente isso: o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que têm hoje a média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um IDEB igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental.²¹

Os parâmetros técnicos de comparação do Brasil com os países da OCDE, no que diz respeito à qualidade dos sistemas de ensino, foram estabelecidos pelo INEP, que entende que “a referência à OCDE é parâmetro técnico em busca da qualidade e

²⁰ Fonte: <http://portalideb.inep.gov.br>, consultado em 27/09/2010

²¹ Idem nota 20.

não um critério externo às políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo MEC, no âmbito da realidade brasileira”.²²

Em 2010, a rede pública de Indaiatuba aderiu ao SARESP. Indagada sobre o motivo da adesão, já que o município utiliza a AMDA, a Prova Brasil e a Provinha Brasil, a responsável pelo Setor de Avaliação informou que a decisão se deu, especialmente, pelo fato de o SARESP contemplar a realização de redação pelos alunos – o que poderia ser mais uma forma de assimilar o nível de aprendizagem das crianças e na qual Indaiatuba poderia se basear para elaborar proposições de redação à AMDA. Em suas palavras, “o que motivou essa decisão foi mais pela produção de texto, porque a Prova Brasil e a Provinha Brasil não contemplam isso [a redação]”. (Entrevista em 10/08/2011)

Ao abordar a importância das avaliações externas na organização do processo educacional da rede, a entrevistada explicita o motivo da utilização de diversas avaliações.

[...] nós tomamos como base essas avaliações externas [Prova Brasil, Provinha Brasil e SARESP] pra criar a nossa avaliação, que é a AMDA, e nós procuramos trabalhar muito em cima dos resultados. Indaiatuba ainda precisa trabalhar mais um pouco. [...] há uma dificuldade de interpretar esses resultados [das avaliações] e nós já estamos criando ações em cima disso, de ir até a escola, de estudar com o professor, mostrando pra ele: “- O que eu olho? Que resultado eu olho?” Pra conhecer mais o trabalho todo porque às vezes eles olham o gráfico no geral e fica só por isso. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

Observa-se que a fala da entrevistada demonstra um entendimento de que a avaliação organizada pela Secretaria Municipal de Educação não se configura como uma avaliação externa. Esse adjetivo fica relegado às avaliações promovidas pelos governos estadual e federal.

O SARESP foi implementado no estado de São Paulo em 1996 e é aplicado anualmente entre os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série

²² Fonte: <http://portaldeb.inep.gov.br>, consultado em 27/09/2010.

do Ensino Médio. De acordo com informações disponíveis no *síte* da Secretaria da Educação, os alunos são avaliados

[...] por meio de provas cognitivas nas áreas de Língua Portuguesa com Redação e Matemática, com alternância entre as disciplinas das áreas de Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências, Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) aos alunos do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.²³

Os alunos e os pais “de todas as redes de ensino participantes” respondem a questionários socioeconômicos. As escolas pertencentes à rede estadual submetem-se também “a questionários de contexto dirigidos aos diretores, professores-coordenadores e professores das disciplinas avaliadas”.²⁴ Registra-se a organização da aplicação das provas do SARESP, por meio da Resolução SE-41, de 30 de junho de 2011:

IV - a aplicação, nos 3ºs anos/2ªs séries do Ensino Fundamental, por professores dos 1ºs e 2ºs anos/1ªs séries e 3ºs anos/2ªs séries, da própria escola, em turmas diversas daquelas nas quais lecionam;

V - a aplicação, nos demais anos/séries dos Ensinos Fundamental e Médio, por professores em escolas diferentes daquelas em que lecionam e conforme Plano de Aplicação das Provas, elaborado pelas Diretorias de Ensino / Secretarias Municipais de Educação, ouvidas as respectivas unidades escolares.

§ 1º - Os professores aplicadores das redes estaduais e municipais, de que trata o inciso V deste artigo, serão convocados pelas respectivas autoridades educacionais, contendo a indicação da unidade escolar, objeto da aplicação da prova.

§ 2º - no caso das escolas das redes municipal e particular de ensino que não comportem a aplicação do disposto no inciso V deste artigo, as provas serão aplicadas, por professores de turmas/anos/séries diferentes e, preferencialmente, de disciplinas diferentes.

Artigo 7º - o processo da aplicação das provas nas escolas será acompanhado por:

²³ Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/projetos/SARESP-2011 Acesso em 23 de janeiro de 2012.

²⁴ Idem Nota 23.

I - representantes de pais de alunos, sob coordenação do diretor da escola;

II - fiscais externos da instituição prestadora de serviço contratada, na proporção de 1 (um) fiscal, por turno, para cada dez turmas, que terão a responsabilidade de zelar pela transparência do processo avaliativo e garantir a uniformidade dos procedimentos utilizados na avaliação.

Ressalta-se que o SARESP é obrigatório para todas as escolas vinculadas à rede estadual de educação paulista e “[...] está aberto à participação das redes municipais e escolas particulares por meio de adesão”.²⁵ Para estimular a utilização por parte dos municípios, em 2011, a Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP) declarou assumir “despesas decorrentes da aplicação da avaliação das redes municipais” para aquelas que manifestassem interesse em aderir.²⁶

Ainda de acordo com informações do *site* da Secretaria, os resultados do SARESP em Língua Portuguesa e Matemática são, desde 2007, “passíveis” de comparação com o SAEB/Prova Brasil e com o próprio SARESP. Para a Secretaria,

[...] as informações fornecidas pelo SARESP permitem aos responsáveis pela condução da educação, nas diferentes instâncias, identificar o nível de aprendizagem dos alunos de cada escola nos anos / séries e habilidades avaliadas, bem como acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos.²⁷

O SARESP também sofreu modificações desde sua criação e, mais precisamente nos últimos quatro anos, adquiriu novos contornos. As questões que compõem as provas, atualmente, referem-se à avaliação do currículo que passou a vigorar para toda a rede estadual a partir de 2008, com a distribuição em massa de apostilas para alunos e professores. Em maio desse mesmo ano, foi lançado o Programa Qualidade da Escola (PQE). Segundo Nota Técnica de março de 2011, o PQE tem como objetivo “promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de

²⁵ Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/projetos/SARESP-2011 Acesso em 23 de janeiro de 2012.

²⁶ Disponível em: SARESP.fde.sp.gov.br/2011/ Acesso em 23 de janeiro de 2012.

²⁷ Disponível em: SARESP.fde.sp.gov.br/2011/Arquivos/2_Apresentacaodosite.pdf Acesso em 23 de janeiro de 2012.

ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública possuem: o direito de aprender com qualidade”.²⁸

Um dos elementos que integra esse programa é o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), composto pelo desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP e por indicadores de fluxo. A partir dos resultados, o programa estabelece “metas para o aprimoramento da qualidade do ensino” nas escolas. Cada unidade escolar apresenta metas a serem cumpridas, de um ano para outro, e esses resultados, entre outras coisas, proporcionam a premiação por desempenho de seus profissionais. O IDESP exerce ainda, conforme a Secretaria, “o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano”.²⁹ O índice propõe-se a avaliar a

[...] qualidade do ensino nas séries iniciais (1º a 5º anos) e finais (6º a 9º anos) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em cada escola estadual paulista. A metodologia utilizada no cálculo do IDESP permite que a escola acompanhe sua evolução de ano para ano. Assim, o IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo-lhe ao mesmo tempo um diagnóstico que aponte suas fragilidades e potencialidades e um norte que permita sua melhoria constante.³⁰

A meta da Secretaria é que todas as escolas do estado atinjam, até o ano de 2030, nota 7,0 no Idesp do 1º ao 5º anos; nota 6,0 do 6º ao 9º anos; e, no Ensino Médio, nota 5,0. Esses patamares, de acordo com a SEE/SP, aproximariam São Paulo a índices comparáveis com os países membros da OCDE, na mesma perspectiva do IDEB, apesar da diferença de tempo estabelecida para cada um desses índices em relação ao alcance das metas propostas.

O debate em torno dos índices é polêmico. Em relação ao IDEB, por exemplo, Freitas (2007, p. 966) afirma ser este e a Prova Brasil, as pontas do *iceberg* das propostas liberais de responsabilização e privatização do público.

²⁸ Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp Acesso em 24 de janeiro de 2012.

²⁹ Idem nota 31.

³⁰ Idem nota 31.

Para Araújo (2007, p. 4), presidente do INEP entre os anos de 2003 e 2004, o IDEB é caracterizado mais como um instrumento de regulação do que como um definidor de critérios para aperfeiçoar a aplicação dos recursos da União, com vistas a alterar indicadores educacionais. Para ele,

[...] o resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados.

Para Fernandes (2007, p. 16), presidente do INEP quando da criação do IDEB, um debate conceitual em torno do índice “sugere que ele incentiva as unidades escolares (escolas e redes de ensino) a operarem com baixas taxas de reprovação”, o que é positivo para garantir a permanência do aluno na escola e incentivá-lo a ter um melhor desempenho na aprendizagem.

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por seu lado, um sistema em que os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso eles aprendam muito pouco. Em suma, um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem. (FERNANDES, 2007, p. 7)

Todavia, a garantia de permanência na escola e de um bom desempenho dos alunos nas avaliações externas não acarreta, necessariamente, uma melhoria na aprendizagem, haja vista as limitações que tais avaliações podem evidenciar.

O IDESP, por sua vez, está diretamente atrelado à bonificação docente, o que implica processos de responsabilização das escolas e seus profissionais pelos resultados atingidos no SARESP. Arcas (2009, p. 64), em pesquisa já referida nesse texto, ao realizar levantamento e análise de nove trabalhos acadêmicos sobre o SARESP (oito dissertações e uma tese), identificou posicionamentos positivos e negativos dos pesquisadores quanto ao uso das avaliações e seus resultados. Em suas palavras:

Quando os objetivos explicitados da avaliação externa se relacionam a promoção da melhoria da qualidade de ensino, isso significa identificar os pontos frágeis do sistema de ensino; verificar o que ocorreu com o investimento em formação de professores e em alocação de materiais e analisar as condições sociais para o desenvolvimento de políticas que apoiem a educação; os pesquisadores se posicionam favoravelmente a realização da avaliação. [...] Entretanto, quando a avaliação se presta, com maior ênfase, à responsabilização de professores e escolas pelo desempenho dos alunos, gerando premiação, punição e competição pela publicização dos resultados e ranqueamento das escolas, inúmeras críticas são manifestadas pelos pesquisadores. (ARCAS, 2011, p. 69)

Ao entrevistar coordenadores pedagógicos de escolas de uma dada Diretoria de Ensino pertencente à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Arcas revela que os depoimentos desses profissionais demonstraram “[...] uma preocupação em promover práticas pedagógicas que procurem enfrentar as dificuldades diagnosticadas no SARESP”. O autor questiona em que medida “[...] este movimento resulta da relação do SARESP com o IDESP” e aponta a possibilidade de que este “se configure como indício da política de meritocracia que vem sendo, cada vez mais, implantada na rede estadual”. (Op. cit., p. 125)

Para Fernandes (2007, p. 3), a avaliação pode transformar-se em um meio poderoso de promoção de “melhoria generalizada das práticas escolares” e, por conseguinte, “das aprendizagens dos alunos”, pois

[...] pode ajudar-nos a construir escolas mais inteligentes, com projectos pedagógicos capazes de apoiar a emancipação dos jovens estudantes e dos próprios professores, pois contribuem de forma inequívoca para que se aprenda a ensinar e para que se aprenda a aprender.

No entanto, para o autor, a avaliação deve contribuir para um entendimento rigoroso de “uma dada realidade” ou de “um dado fenômeno”, para que “[...] as acções humanas destinadas a melhorar e a transformar a realidade social sejam mais informadas e inteligentes” (FERNANDES, 2007, p. 4). Ainda assim, devemos compreender os limites das avaliações, já que apreender as realidades sociais não é tarefa fácil. O grande receio do autor é o de que a avaliação se torne uma banalidade e se reduza a um mero procedimento de controle burocrático e administrativo. Ao contrário, para ele

[...] deveria prevalecer uma avaliação de natureza essencialmente formativa, consistindo na recolha de informação e/ou de evidências de aprendizagem que, através de *feedback* apropriado, é devolvida aos alunos para que eles possam, quando necessário, vencer as dificuldades.” (FERNANDES, 2007, p. 4)

Na visão de Oliveira (2009, p. 231), as medidas de proficiência geradas pelas avaliações externas não constituem uma avaliação em seu conceito pleno, que “consiste em um processo mais amplo que pode tomar a medida como uma de suas dimensões, mas se associadas à elaboração de juízos de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela”. Entretanto, poderiam representar mais um instrumento para a organização das ações da escola, com a utilização de medidas decorrentes da avaliação na reflexão de seu projeto pedagógico, por exemplo. Para o autor, existe uma “fissura” entre o que se diz e o que se faz na escola com relação ao projeto pedagógico. Poucas são as instituições que fazem uso do que nele se escreve e se define como prioridade. Na maior parte dos casos, quase nunca se discute o que está proposto. Dado esse panorama, Oliveira questiona se os resultados provenientes das avaliações externas não podem fornecer – ao menos parcialmente – indicadores importantes para essa reflexão.

A Provinha Brasil, também utilizada pela rede municipal de Indaiatuba, de acordo com o INEP, não apresenta “finalidades classificatórias” e visa a fornecer “informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores das redes de ensino”, cujos objetivos principais seriam: “avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental” e “diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita”.³¹ Registra-se, ainda, que a Provinha Brasil “[...] acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo”, possibilitando “[...] a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado”, por parte dos professores e dos gestores educacionais.³²

Em 2011, houve “apenas uma aplicação da Provinha Brasil de Matemática” e, em 2012, esta “será exatamente igual à da Provinha de Leitura, ou seja, duas

³¹ Fonte: <http://provinhabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 20/10/2010)

³² Disponível em: portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil Acesso em: 23/01/2012.

aplicações (início e final do ano) permitindo perceber a evolução do desempenho das crianças”.³³

A Provinha Brasil é opcional para o município, ou seja, não é obrigatória, além de ser aplicada e corrigida pela própria escola.

A Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba mantém um setor específico para cuidar das avaliações, com a incumbência de elaborar sua avaliação externa própria – AMDA – e de acompanhar as avaliações externas conduzidas pelo estado e pela União e executadas nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal. A responsável pelo Setor de Avaliação, em referência à AMDA, explica:

[...] nós elaboramos todas as avaliações [provas da AMDA] de todas as séries. Temos um grupo de professores fixo aqui no setor. Eles cuidam de toda essa parte pedagógica da avaliação, de criar um instrumento, também da logística, aplicar isso na escola, tabular os resultados, enviar isso para a escola e manter uma discussão sempre com a orientação pedagógica que já é outro grupo que existe na Secretaria pra cuidar de toda essa parte de reunião com os coordenadores, com os professores. [...] o grupo realiza o acompanhamento das avaliações, tanto da Secretaria quanto das avaliações externas, como também das avaliações que são realizadas pelos professores na sala de aula. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

A entrevistada, entre outras tarefas, coordena a AMDA além de ter sido sua idealizadora, tendo desenvolvido um projeto-piloto que foi aprovado pela secretária de educação e iniciado em 2007.

[Eu] vim pra Secretaria de Educação pra trabalhar na orientação pedagógica. Daí, com a Prova Brasil, a secretária me convidou pra gente fazer um trabalho diferente em relação à avaliação. Pra que a rede pudesse ter o seu próprio sistema de avaliação. Eu diria que é um projeto que eu gosto muito. Eu acho que há necessidade mesmo de avaliar tudo que nós fazemos pra poder criar ações e dentro disso melhorar. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

A AMDA foi criada em 2008. Com base em informações contidas no *site* da Secretaria, essa avaliação configura-se como

³³ Disponível em: portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil Acesso em 04/02/2012.

[...] um instrumento de avaliação que a Secretaria Municipal de Educação utiliza para avaliar o desempenho dos alunos da Rede Municipal, com o intuito de fornecer um diagnóstico dos alunos e nortear as práticas pedagógicas das Unidades Escolares Municipais bem como na Secretaria de Educação. A AMDA é mais uma iniciativa da Secretaria Municipal para melhoria da qualidade do ensino [...].³⁴

A prova é aplicada aos alunos de todos os anos/séries do Ensino Fundamental, três vezes ao ano. De acordo com a responsável pelo Setor de Avaliação, na entrevista de 2011, a prova acontece no início do ano, com finalidade diagnóstica; no fim do 1º semestre, para detectar os avanços obtidos, e no fim do ano, para verificar onde os alunos conseguiram chegar. Conforme o relatório do município, elaborado pela Pesquisa IDEB, os resultados da fase diagnóstica da AMDA são enviados às escolas em fevereiro, com o propósito de subsidiar o planejamento anual dos professores. Tal planejamento é viabilizado “cotejando o currículo e o estágio de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos testados nessa prova. Os alunos respondem também, questões sobre características socioeconômicas e culturais das famílias.” (FEUSP, 2010, p. 52)

Além do aproveitamento dos resultados da AMDA para a elaboração do planejamento, é a partir deles, segundo a entrevistada, que a Secretaria inicia “todo um trabalho. Por exemplo, as capacitações [dos coordenadores e dos gestores, semanalmente] e também o planejamento dos professores. Há ainda [o desenvolvimento de] projetos”. (Entrevista em 17/06/2009)

Os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) participam da AMDA. Segundo a coordenadora pedagógica da escola entrevistada em 2009, são desenvolvidas provas específicas para esses estudantes.

É elaborada uma prova específica para essas crianças. Dentro daquilo que foi colocado como meta, vem uma avaliação personalizada para essas crianças serem avaliadas mesmo. Ver qual o rendimento. Então há também um retorno. Precisa ter uma avaliação, um retorno do trabalho que é feito. (Coordenadora Pedagógica, entrevista em 17/06/2009)

³⁴ Disponível em: www.indaiatuba.sp.gov.br/educacao/AMDA/ Consultado em: 03/01/2012

De acordo com informações prestadas pela responsável pelo Setor de Avaliação, os profissionais das escolas não participam diretamente da elaboração da AMDA, mas colaboram para seu aprimoramento. Após a aplicação da prova, os gestores escolares fazem um levantamento, em conjunto com os professores, nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC's), dos pontos positivos e negativos do instrumento de avaliação. A síntese é enviada ao Setor de Avaliação da Secretaria, que filtra as informações e busca contemplar, nos instrumentos seguintes, as considerações da escola.

[...] toda vez que tem uma avaliação, eles mandam pro Setor [de Avaliação] os pontos positivos e os pontos negativos. Então eles [gestores escolares] se reúnem com os professores em HTPC e colocam todos os pontos positivos e negativos em relação à avaliação, em relação ao instrumento. O que eles colocam que tem coerência... Nós tentamos adequar o instrumento de acordo com as necessidades. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

A entrevistada argumenta que os profissionais da escola têm “total liberdade” para questionar os itens da prova e sua elaboração.

Por exemplo, hoje aplica a prova e no dia seguinte, os gestores fazem essa reunião, posterior, e identificam os pontos positivos e negativos. Eles ligam, eles têm total liberdade de colocar: “- Olha, eu acho que a questão número tal deu dúvida interpretação!” Nós [Setor de Avaliação] temos que olhar pra isso. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

Após a correção das provas, o Setor de Avaliação envia as mesmas para as escolas e os professores têm um prazo para efetuar a sua correção e devolvê-las com comentários. O resultado só é divulgado após esse processo.

Fora os pontos positivos e negativos que eles [profissionais das escolas] nos mandam, nós também temos por hábito, após a correção, enviar as provas pra escola. O professor tem um prazo pra devolver comentando se ele achou que teve alguma incoerência na correção, se os resultados estão corretos, porque pode acontecer, é humano, né? [...] Nós sempre tivemos esse processo. Vai pra escola, eles fazem a correção e depois eles mandam, se tiver algum erro de correção, alguma coisa, eles retornam para o setor [de Avaliação], as meninas verificam, arrumam no sistema, arrumam na prova e dá essa devolutiva pra depois sair o

resultado. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

A correção das provas é manual porque não há preenchimento de gabarito por parte das crianças, que “são muito pequenas”, justifica a entrevistada. Por conta disso, ela compreende que o efeito “cansaço” pode levar a erros na correção. Daí esse movimento de revisão, por parte dos professores, da correção feita pelo Setor de Avaliação.

Porque nós poderíamos fazer essa correção por gabarito, onde as crianças preenchem, mas elas são muito pequenas pra isso. [...] como a correção é feita manualmente, cada professor corrige e então pode acontecer um erro. Muito tempo corrigindo, de repente pode haver cansaço físico, então pode acontecer de ter um erro e pra acabarmos com isso nós mandamos para o professor. Cada professor olha a prova de sua turma, revê e depois manda se há alguma correção pra fazer. Então, isso ajuda também. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

Podemos depreender, a partir das declarações da responsável pelo Setor de Avaliação, que o grau de exterioridade da AMDA é menor que o da Prova Brasil e do SARESP, pois há interferência dos professores no processo de correção das provas e, conseqüentemente, no resultado obtido pelos alunos. Essa correção, ao que tudo indica, proporciona uma formulação – mesmo que indireta – dos itens das provas e faz dos professores, numa determinada proporção, sujeitos da avaliação.

Além disso, essa ação parece legitimar a AMDA nas escolas e talvez ajude a explicar o porquê dessa avaliação ser mais citada pelos coordenadores, como veremos no Capítulo III, quanto ao uso dos resultados na composição das ações pedagógicas das escolas.

De acordo com a entrevistada, cada unidade escolar recebe o seu resultado. Porém, ela afirmou que não há a publicização dos mesmos, apesar de alguns diretores solicitarem que haja ranqueamento.

É público pra escola. Cada escola recebe o seu resultado. Porque como o nosso resultado é muito detalhado, é diferente da Prova Brasil, o nosso resultado sai por aluno. Por exemplo: o Pedro tirou tanto em

Língua Portuguesa, tirou tanto em Matemática, tanto na Produção de Texto. Então, é ruim colocar isso público. A nossa intenção jamais é ranquear. Apesar de que alguns diretores quererem o *ranking*: “- Olha, quero saber quem está em primeiro, quem está em segundo”. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

Vale ressaltar que os resultados da AMDA e do IDEB compõem a avaliação de desempenho dos professores e demais profissionais da educação da rede municipal de Indaiatuba.

É perceptível nas entrevistas realizadas em 2009 com os gestores da Secretaria e com as gestoras da escola, e em 2011, com a responsável pelo Setor de Avaliação da Secretaria, que o uso das avaliações externas e seus resultados para se pensar o processo educacional na rede municipal de Indaiatuba tem se intensificado, seguindo a mesma tendência que se impõe, atualmente, para o estado de São Paulo e para o Brasil.

A rede municipal encontra-se entre os dez maiores resultados no IDEB do ano de 2007³⁵, no estado de São Paulo, considerando-se a coorte de municípios com mais de 5.000 matriculados na rede municipal. O resultado foi mais exitoso que os do estado de São Paulo e do Brasil. Em 2009, o município ultrapassou a meta estabelecida pelo MEC, que era de 5,7, e manteve superioridade em relação ao estado e à União, conforme explicita a Tabela 8.

Tabela 8 - Resultados do IDEB em 2007 e 2009 na rede municipal de Indaiatuba³⁶, em comparação com o Estado de São Paulo e o Brasil.

	IDEB 2007	IDEB 2009
Indaiatuba	5,6	6,0
Estado de São Paulo	4,7	5,4
Brasil	4,0	4,4

Fonte: MEC/INEP

Com base nos dados disponíveis no *síte* do INEP, Indaiatuba apresentou, entre os anos de 2007 e 2010, uma leve queda na taxa de aprovação para o 1º ano do

³⁵ O município optou por não realizar a Prova Brasil em 2005 e, portanto, não possui resultado calculado no IDEB do ano citado.

³⁶ Disponível em: <http://sistemasIDEB.INEP.gov.br/resultado/> Consultado em 13/10/2010

Ensino Fundamental, passando de 100% para 98,1%. Já no 2º ano, obteve aumento da taxa no mesmo período – de 99% para 99,4%. No 3º ano do Ensino Fundamental encontram-se as menores taxas de aprovação, quando se verifica uma sensível queda entre os anos de 2007 e 2010: de 84,3% para 78,2%. Vale ressaltar que o ano em destaque refere-se ao último ano do 1º ciclo na rede municipal de Indaiatuba, na qual é permitida a reprovação por rendimento. O 4º ano segue a mesma tendência, mas com um valor que representa a metade da queda atribuída para o 3º ano no período. Enquanto no 4º ano a queda foi de 3,2%, no 3º ano chegou a 6,1%. No 5º ano – cujos alunos realizam a Prova Brasil – a taxa de aprovação sofre uma leve queda de 2007 a 2010. No entanto, há oscilações, sendo que, no ano de 2009, a percentagem de aprovação é a maior do período. Para o Ensino Fundamental, a taxa de aprovação está acima de 90%. A Tabela 9 demonstra as taxas apresentadas.

Tabela 9 - Taxas de Aprovação no Ensino Fundamental da rede municipal de Indaiatuba de 2007 a 2010.³⁷

ANOS	2007	2008	2009	2010
1º ANO	100	99,8	97,7	98,1
2º ANO	99	99,3	98,7	99,4
3º ANO	84,3	82,1	79,8	78,2
4º ANO	90,8	89,2	88,2	87,6
5º ANO	94,3	96,0	96,5	93,6
ENSINO FUNDAMENTAL	91,1	92,3	91,5	90,1

Fonte: MEC/INEP/Deed

Em relação à taxa de reprovação, destacam-se os números atingidos pelo 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, que sofreram um aumento considerável entre os anos de 2007 e 2010. Em 2009, ano de introdução dos ciclos na rede, o 3º ano registrou 20,2% de reprovação e, em 2010, 21,8%. Ao que parece, o fato de os alunos serem passíveis de reprovação por rendimento no último ano do primeiro ciclo – chamado de ciclo de alfabetização – induz as escolas a reter aqueles cujo desempenho foi insatisfatório durante os três anos, o que indica uma reflexão para a rede sobre em que medida o trabalho realizado é garantia efetiva de aprendizagem para todos. No cômputo geral do

³⁷ Disponível em: portal.INEP.gov.br/indicadores-educacionais Consultado em 03/01/12.

Ensino Fundamental, a taxa de reprovação cresceu e chegou a 9,8% em 2010. A Tabela 10 confirma tal situação.

Tabela 10 - Taxas de Reprovação no Ensino Fundamental da rede municipal de Indaiatuba de 2007 a 2010 ³⁸

ANOS	2007	2008	2009	2010
1º ANO	-	-	1,8	1,8
2º ANO	1,0	0,5	1,2	0,6
3º ANO	15,6	17,8	20,2	21,8
4º ANO	9,0	10,7	11,6	12,2
5º ANO	5,3	3,7	3,4	6,3
ENSINO FUNDAMENTAL	8,7	7,5	8,4	9,8

Fonte: MEC/INEP/Deed

As taxas de abandono no Ensino Fundamental da rede municipal de Indaiatuba são baixas. O maior índice foi registrado no 1º ano, em 2009: 0,5%. Revela-se, por esses números, que os alunos têm permanecido na escola. Resta à rede, como dito anteriormente, refletir sobre o fator custo. A Tabela 11 ilustra essas informações.

Tabela 11 - Taxas de Abandono no Ensino Fundamental da rede municipal de Indaiatuba entre 2007 e 2010 ³⁹

ANOS	2007	2008	2009	2010
1º ANO	-	0,2	0,5	0,1
2º ANO	-	0,2	0,1	-
3º ANO	0,1	0,1	-	-
4º ANO	0,2	0,1	0,2	0,2
5º ANO	0,4	0,3	0,1	0,1
ENSINO FUNDAMENTAL	0,2	0,2	0,1	0,1

Fonte: MEC/INEP/Deed

Com referência à distorção idade-série no Ensino Fundamental, localiza-se um aumento acentuado das taxas a partir do 3º ano, chegando ao 5º ano com mais de 10% de distorção em todos os anos analisados: de 2007 a 2010. Isso reflete os altos índices de reprovação nos anos anunciados. A Tabela 12 exibe esses dados.

³⁸ Idem nota 23.

³⁹ Disponível em: portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais Consultado em 03/01/12.

Tabela 12 - Distorção idade-série no Ensino Fundamental de Indaiatuba de 2007 a 2010.⁴⁰

ANO	2007	2008	2009	2010
1º ANO	-	-	0,3	0,6
2º ANO	1,0	0,4	0,7	0,9
3º ANO	7,8	7,0	6,1	6,1
4º ANO	10,9	11,0	11,5	10,9
5º ANO	12,2	11,8	11,9	11,6
Até o 5º ANO	7,8	6,5	7,1	6,9

Fonte: MEC/INEP/Deed

Mesmo com as elevadas taxas de reprovação e de distorção idade-série, conforme relatado anteriormente, o desempenho no IDEB da rede municipal de Indaiatuba foi alto tanto em 2007 como em 2009.

A secretária de Educação, entrevistada em 2009, atribuiu o desempenho educacional da rede municipal ao fato de ela se configurar “como uma rede” na qual as escolas não contam com “total autonomia para usar esse método, essa diretriz ou aquela diretriz”. Além disso, acredita que o investimento na formação de professores e gestores escolares tenha efeito sobre os resultados alcançados.

Segundo a coordenadora pedagógica e a diretora, entrevistadas em 2009, “há mecanismos de formação interna e outras capacitações oferecidas pela Secretaria por meio do estabelecimento de parcerias.” De acordo com elas, reuniões semanais são promovidas entre os diretores de escolas, além de momentos de capacitação entre os coordenadores pedagógicos. E complementaram: “Os coordenadores fazem oficina com orientadores pedagógicos da Secretaria e multiplicam isso na escola, semanalmente.”

A coordenadora afirmou organizar reuniões coletivas nas quais “discute-se o currículo [que é o mesmo para toda a rede], dados referentes às avaliações externas e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos” e reuniões individuais com os professores, quando necessário, para orientações. (Entrevista em 17/06/2009)

Já o vereador entrevistado no mesmo período, considera que o desempenho da rede municipal no IDEB em 2007 “se deveu ao treinamento que a Secretaria passou a fazer com os alunos, para a realização da Prova Brasil.” Acrescentou ainda que “não há

⁴⁰ Idem nota 25.

investimentos suficientes em educação nem formação para toda a rede” e que, “numa reunião com os demais vereadores, a secretária [de Educação] chegou a afirmar que treinava os alunos”. Ainda de acordo com ele, as escolas dos bairros com melhor condição socioeconômica estariam “puxando” a média do município para cima.

Essas crianças são treinadas para fazer a prova, você entendeu? Uma espécie de cursinho para essa avaliação. Acabou dando esse resultado. [...] se você notar são algumas escolas que têm uma média alta. É esta aqui. Exatamente essa que tirou 6.2. Ela é muito boa realmente, os pais gostam... Agora, onde é que ela fica? Ela fica num bairro de classe média, média alta. [...] A escola tem um número pequeno de alunos e aí você tem os professores mais experientes. [...] Eu desconheço alguma outra iniciativa que tenha alavancado o desempenho. A Secretaria oferece alguns cursos de atualização, mas não para a rede como um todo. E quando oferece alguma atividade para a rede como um todo, é muito pouco no tempo. Não sei se isso seria um indicador que [explica] essa média boa. (Vereador - entrevista em 2009)

A diretora e a coordenadora da escola visitada em 2009 corroboraram a informação de que existe certo “treinamento” dos alunos para as provas. Entendem que a AMDA é positiva porque treina os alunos e contribui para que os mesmos possam lidar com as outras provas e obter um bom desempenho na Prova Brasil.

Até o fato de eles [alunos] falarem gabarito, coisas desse tipo, que os nossos alunos não tinham esse hábito, mesmo. É hábito, né? É treino. E aí o que aconteceu? Com a vinda da Prova Brasil isso já foi incorporado também. É um ganho, né? (Diretora, entrevista em 17/06/2009)

Stecher (2002, p. 90) argumenta que ações para tornar os testes mais “familiares” aos alunos podem interferir positivamente nos resultados, removendo obstáculos em relação ao formato das questões e ao registro das respostas. Na sua visão, o treinamento pode se concentrar em “domínios” que os testes pretendem supostamente medir, o que não “produz melhorias reais no conhecimento dos alunos”.

[...] Os esforços razoáveis para familiarizar os estudantes com o formato e outros aspectos de um teste podem aumentar a convicção dos resultados. Se os alunos não entendem as instruções do teste ou os formatos das questões, ou como eles devem registrar as suas respostas, esses resultados irão subestimar sua aprendizagem real. Remover esses obstáculos, que visam o desempenho pela

familiarização dos alunos com o procedimento do teste, fazem com que os seus resultados sejam mais reais. No entanto, esse treinamento pode também aumentar as notas ao passo que ele aperfeiçoa o desempenho no teste, por meio de enfoques em características do teste que não são essenciais para dominar o que o teste deveria, de fato, medir. Porque essas características não são essenciais, a aprendizagem sobre elas não produz avanços reais no conhecimento dos estudantes. (STECHEER, 2002, p.90 – Tradução nossa)

Vale ressaltar que as gestoras das escolas também recebem treinamento da Secretaria e orientam os professores para a aplicação das provas.

Nota-se ainda, de acordo com os depoimentos coletados no município, a existência de avaliações organizadas pelos próprios professores, para suas turmas, e sondagens. A responsável pelo Setor de Avaliação informou que a Secretaria efetiva ações para ajudar as escolas a articular a avaliação externa com a avaliação da aprendizagem. Apesar de não ter explicitado de que forma isso se dá, destacou que tem sido realizado um trabalho com os orientadores pedagógicos da rede para que esses possam discutir as ações com as escolas.

Quanto ao cotejamento de dados de avaliações externas e internas das escolas, Nevo (2002, p. 6 – tradução nossa) ressalta que, entre outros aspectos, a avaliação externa pode “expandir” o alcance da avaliação interna e “legitimar sua validade”. Para o autor,

Embora a avaliação interna geralmente tenha a vantagem de ser mais sensível ao contexto local das escolas e suas características únicas, podem sofrer de uma perspectiva estreita em suas qualidades gerais. A avaliação externa pode adicionar pontos em comum para a singularidade da escola e também fornecer uma base para julgar suas qualidades.

A rede adota um Plano de Ação baseado no PDE e organizado conjuntamente pelas escolas, com a participação dos professores e a orientação pedagógica da Secretaria de Educação. Segundo a entrevistada, esse instrumento colabora para o acompanhamento e a avaliação, realizados pela orientação pedagógica e por um supervisor de ensino, das ações pedagógicas das escolas. Em suas palavras: “[...] nós temos também um plano de ação que eu diria que é o PDE. Dentro do PDE eles

colocam tudo o que acontece na escola, é como se fosse o PPP [Projeto Político Pedagógico] deles”. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)
A Secretaria analisa e supervisiona os processos de aprendizagem dos alunos, por meio da AMDA e do Plano de Ação.

Em todas as escolas, a rede municipal de educação utiliza o mesmo material didático. Esse material, outrora concebido pela própria Secretaria, passou, em 2011, a ser elaborado por empresa contratada.

[...] São livros mesmo e dentro de cada livro, eu diria assim, existem alguns exercícios, que elas [professoras] até brincam e chamam de Amdinha, algumas atividades que reportam a avaliação que nós fazemos na rede. [...] Eles [Secretaria] contrataram uma empresa, porém, a orientação pedagógica acompanhou todo o processo de criação desse material. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

De acordo com informações retiradas do site da Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba, o Grupo Mathema desenvolve o material destinado ao Ensino Fundamental (Coleção Ciranda), enquanto a Editora Módulo é responsável pelo material da Educação Infantil (Coleção Aprender e Conviver). Para a atual secretária de Educação, “[...] a implantação do material didático próprio, foi o ponto alto na escalada pedagógica, embora cada um trabalhe de acordo com o contexto da sala de aula, usar o mesmo material traz um direcionamento para a Rede”.⁴¹

As afirmações supracitadas supõem uma forte relação entre currículo e avaliação, haja vista a utilização de exercícios propostos no material didático adotado na elaboração da avaliação do município, conforme sugeriu a responsável pelo Setor de Avaliação. Madaus (1988, p. 84) assinala que os proponentes de testes argumentam favoravelmente às influências dos mesmos sobre o ensino e a aprendizagem. Também defendem que, quanto mais os objetivos forem “explícitos” e as normas “claras e

⁴¹ Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba. Disponível em: <http://www.indaiatuba.sp.gov.br/governo/imprensa/noticias/15181/> Consultado em: 07/01/2012.

uniformes”, facilita-se a responsabilização de todas as instâncias e se fornecem para a sociedade informações mais precisas sobre o trabalho das escolas. Entretanto, o autor questiona esse posicionamento, pois para ele, os testes devem ser vistos como ferramentas auxiliares do currículo e da aprendizagem, sob a justificativa de que os efeitos negativos ocorridos em longo prazo superam os benefícios que eventualmente podem proporcionar.

[...] Os testes devem, a meu ver, serem vistos como uma ferramenta auxiliar do currículo e do ensino - embora, muito necessário, útil e importante - e nada mais. Os efeitos negativos, a longo prazo, do uso da medição como o motor ou poder motivador principal do processo educacional sobre o currículo, o ensino, e aprendizagem, superam os benefícios positivos atribuídos a ele. (MADAUS, 1988, p. 84 – Tradução nossa)

O autor aponta como efeitos negativos dos testes – caso esses não sejam utilizados como ferramentas auxiliares e adquiram centralidade no processo educacional – o estreitamento do currículo, a concentração sobre determinadas habilidades, a possibilidade de restringir “a criatividade e a espontaneidade” de alunos e professores, entre outros.

[...] Os testes podem se tornar o mestre feroz do processo educativo, não o servo submisso que deveriam ser. Ensino baseado em medida, invariavelmente, conduz a uma preparação intensiva para a *decoreba*⁴², estreita o currículo; concentra atenções naquelas habilidades mais acessíveis para o teste (e hoje isto significa habilidades propícias ao formato de múltipla escolha); restringe a criatividade e espontaneidade de professores e alunos e, finalmente, menospreza o julgamento profissional dos professores. (Op. cit., p.85 – Tradução nossa)

Para a coordenadora pedagógica da escola visitada pela equipe da Pesquisa IDEB, em 2009, o trabalho promovido na rede “é minucioso” e, desde que ela assumiu a coordenação de sua unidade, em 2006, os mecanismos de acompanhamento da aprendizagem se aperfeiçoaram bastante. Em suas palavras: “[...] evoluiu muito desde

⁴² O *cramming* consiste um estudo intensivo para “absorver” um grande volume de informações em um curto período de tempo. Normalmente é feito por estudantes que têm muitas provas para fazer e não dispõem de tempo. É também visto como uma técnica de estudos e, por isso, recebe críticas. Não há tradução para o português, por isso sugerimos estudo intensivo para a “*decoreba*”.

a época que eu entrei, mas sempre foi assim, pensando no melhor, cada vez aperfeiçoando mais o instrumento de trabalho”. (Coordenadora Pedagógica, entrevista em 17/06/2009)

A entrevistada afirmou que consegue detectar, com esse acompanhamento, como os professores estão desenvolvendo seu trabalho em sala de aula e, a partir disso, busca orientá-los.

[...] aquele [professor] que faz muito bem, aquele que faz mais ou menos, e aquele que às vezes não tem feito como se pediu para fazer. E aí o resultado vem, e a gente vai sentar e vai conversar... Eu acho que [estamos avançando], eu acredito que sim! Têm umas pessoas que estão ali, devagarzinho ainda, mas a gente tem visto uma melhora até porque o grupo cobra muito. (Coordenadora Pedagógica, entrevista em 17/06/2009)

Há ainda, de acordo com ela, um “planejamento” quinzenal que representa mais um instrumento de acompanhamento da aprendizagem. Tal instrumento foi criado pela escola e incorporado pela rede em 2009.

O ano passado nós já usávamos ele. Foi construído aqui. A gente sentou, conversou. Precisávamos de um documento [para] visualizar o trabalho do professor no dia a dia. Eu entrava na sala de aula. Queria saber o que o professor estava desenvolvendo com os alunos. (Coordenadora Pedagógica, entrevista em 17/06/2009)

A entrevistada explicou como este processo se desenrola e explicitou, entre outras coisas, a preocupação de desenvolver ações voltadas para as avaliações externas:

Nós montamos o nosso planejamento anual de cada série, de cada disciplina, baseado nesse currículo que nos foi dado, também conhecendo e adaptando o planejamento a esse currículo. E, além disso, quinzenalmente, os professores fazem o planejamento das aulas que vão sendo desenvolvidas dentro da grade curricular. É um trabalho sistemático. Eles [professores] colocam diariamente o que vai ser trabalhado, entregam com antecedência, eu leio todos os planejamentos, procuro fazer pontuações, no sentido mesmo construtivo, no sentido de colaborar individualmente. Tento cobrar não

só o conteúdo que se reflete na Prova Brasil, mas nas outras avaliações também. A própria Secretaria tem um sistema de avaliação. Um investimento na leitura e na interpretação de problemas que é um grande desafio. A gente sabe que tem certa dificuldade nisso, então, é bem direcionado. E é um trabalho direto com professores no HTPC. (Coordenadora Pedagógica, entrevista em 17/06/2009)

Quanto aos alunos que demonstram ter mais dificuldades de aprendizagem, a coordenadora relatou que acompanha o trabalho realizado pelos professores junto aos alunos.

Tem os momentos de imersão em que a gente faz entrevistas com eles [professores]. Chama um por um, senta pra conversar sobre a sala, como está sua turma, quem são essas crianças que tem mais dificuldade... É feito um mapeamento bimestral dessas crianças. Geralmente elas são direcionadas para um apoio pedagógico. Alguns já têm amparo com atendimento psicológico, fonoaudiológico. Tem alguns casos até mais sérios: crianças com Síndrome de Down, por exemplo. E a gente toca todo o procedimento pra encaminhar essas crianças. Para direcionar para especialistas, e o trabalho com elas é um grande desafio pra gente também. [...] (Coordenadora Pedagógica, entrevista em 17/06/2009)

O acompanhamento dos alunos com NEE é conduzido individualmente e com metas específicas para cada criança. Esse processo, segundo a coordenadora, recebe apoio da Secretaria de Educação com profissionais capacitados para lidar com as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Em suas palavras:

[...] são acompanhadas pela professora itinerante e por uma pessoa responsável lá na SEME [Secretaria Municipal de Educação], que é do Departamento da Educação Especial. Essa pessoa cuida dessas crianças com dificuldades [e elas] passam por avaliações (Coordenadora Pedagógica, entrevista em 17/06/2009)

Observa-se a existência de instrumentos diferenciados para a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos na rede municipal de educação de Indaiatuba. Todavia, as avaliações externas, especialmente a AMDA, vêm ganhando, notadamente, centralidade nesses processos. Verifica-se ainda uma forte articulação entre avaliação e planejamento, que são cotejados com o currículo unificado.

2.3. Avaliações externas, responsabilização e gestão educacional

A Secretaria de Educação de Indaiatuba, por meio da Resolução Nº: 03/2008 de 18 de abril de 2008 estabeleceu critérios para a bonificação dos profissionais da educação – a GPAP, regulamentada pelo Decreto Nº 9.724 de 28 de março de 2008, prevista na Lei 4.309, de 2 de abril de 2003, e alterada pela Lei 5.273, de 6 de fevereiro de 2008. De acordo com a responsável pelo Setor de Avaliação da Secretaria, os critérios para atribuição do bônus são: o desempenho dos alunos; a assiduidade dos profissionais da educação e os cursos de capacitação que frequentam.

Já faz tempo que a rede vem com esse trabalho, mas antes a pontuação para gratificação era somente relativa ao aperfeiçoamento profissional, das capacitações e também assiduidade. A avaliação era anual, agora é semestral. A gente percebeu que se o professor já tinha incorrido em todas as faltas permitidas no primeiro semestre, ele falava: ‘Já perdi mesmo. Eu não quero nem saber’. Então, mudamos: a avaliação passou a ser semestral. Eles ficam mais motivados. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 17/06/2009)

Na visão da secretária de educação, entrevistada em 2009, as avaliações configuram-se em um avanço no sentido da responsabilização, pois obrigam os profissionais a ter mais atenção para com seu trabalho. Em suas palavras, “o GPAP vem para incentivar esse professor a conseguir aquela meta e para conseguir um salário maior no final do ano”. Acrescentou ainda, que “nos primeiros anos [de implantação do GPAP], a maioria atingia 25%. Elas [professoras] não estavam ligadas ainda nos critérios. Depois o pessoal começou a acordar”. (Entrevista em 17/06/2009)

A responsável pelo Setor de Avaliação do município declarou que os critérios para definição da pontuação dos professores estão associados ao desempenho dos alunos na AMDA, aos cursos de capacitação realizados e à assiduidade. O quesito “desempenho dos alunos na AMDA” foi instituído em 2008, de acordo com a entrevistada. Apesar de a gratificação ser anual, ela é paga semestralmente e, para justificar tal medida, a entrevistada afirmou que a avaliação do desempenho dos profissionais

[...] era anual, agora é semestral. A gente percebeu que se o professor já tinha incorrido em todas as faltas permitidas no primeiro semestre, ele falava: 'Já perdi mesmo. Eu não quero nem saber'. Então, mudamos: a avaliação passou a ser semestral. Eles ficam mais motivados... (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 17/06/2009)

Para a secretária de Educação (2009), "a GPAP é um sistema que vincula avaliação, gratificação e metas". (FEUSP, 2010, p. 61) Em sua opinião:

A GPAP vem para incentivar esse professor a conseguir aquela meta e para conseguir um salário maior no final do ano. [...] As metas principais são: frequência, porque o número de abstenção na rede pública, de professores e de funcionário, é altíssimo. Eles lançam mão de atestados médicos, fora o estatuto [do magistério] que é o pai de todos... E o aluno sem professor, não rende! Ele [o aluno] não pode ficar a mercê de substitutos. Então, você tem que segurar essa frequência. É um mérito não faltar. Aos controles da repetência e da evasão, no GPAP, também se atribuem pontos. Se o menino não for bem na avaliação [AMDA], perde-se pontos. Então, ele [o profissional] tem que, necessariamente, se esforçar porque senão ele não recebe bônus. (Secretária de Educação em 2009, entrevista em 17/06/2009)

De acordo com ela, o município utilizou o modelo praticado em Nova York⁴³, cujo secretário "estabeleceu metas, diretrizes e pagou pra quem conseguiu alcançá-las". (Entrevista em 17/06/2009) Além disso, completa:

Qual profissional nesse mundo não tem compromisso com o resultado daquilo que ele faz? É só o professor. O professor estava muito tranquilo. Aí ele ficou incomodado no momento que ele sabe que está sendo avaliado. É lógico que tem uma reação. Nossa avaliação e a GPAP incomodaram muito. 'O que é isso? Eu quero que divida em partes iguais'. Mas até na sua cozinha, se você faz um bolo, você quer um resultado. Você limpa a casa, você quer a casa limpa. Você comprou um xampu, você quer o xampu limpando seu cabelo. E ainda nós temos hoje o professor que fica brigando porque não quer ter o compromisso. Ele tem aula? Ele vai dando. Ele não prepara, ele não planeja. Ele vai, no dia a dia, e depois ele reclama [do resultado]. (Secretária de Educação em 2009, entrevista em 17/06/2009)

⁴³ O programa de bônus-desempenho para professores em Nova York, que teve início em 2007, estabelecia metas para cada escola participante, com peso relevante para o desempenho dos alunos nas avaliações externas. Em 2011, tal programa foi cancelado "após estudo indicar que escolas participantes não tiveram desempenho superiores as que ficaram fora [do programa]". (Modelo para SP, bônus para docente em NY é cancelado. Folha de São Paulo. Caderno Cotidiano. 20 de julho de 2011) Disponível em: www1.folha.uol.com.br/saber/946153-modelo-para-sp-bonus-para-docente-em-ny-e-cancelado.shtml Consultado em: 12/01/2012.

Apesar de fazer críticas ao IDEB e à Prova Brasil, ressaltando a importância de se trabalhar com projetos e outras áreas do conhecimento para além das proficiências de Língua Portuguesa e Matemática, a entrevistada admitiu que o resultado do IDEB é um dos componentes da GPAP.

[...] o IDEB é uma característica da nossa GPAP. Uma delas. Porque é aquilo que nós dissemos: o rendimento dos alunos é importante. É para isso que nós estamos aqui: para que ele aprenda. Logicamente que isso é um componente importante. Mas e o restante? E os projetos? E as outras áreas? E a postura desse professor, a organização da escola? Trabalhamos com a comunidade. Tudo isso tem peso, porque nosso povo sabe. O IDEB é importante. Mas você não faltar também é importante, a sua presença, seu desempenho também é importante. Porque, senão, fariamos só um prêmio através da questão de avaliação do desempenho do aluno. E aí é um pecado mesmo. (Secretária de Educação em 2009, entrevista em 17/06/2009)

Em reportagem publicada em 2011, referente à extensão da gratificação aos funcionários lotados na Secretaria de Educação, o vínculo da gratificação com os resultados obtidos no IDEB fica mais explícito.

A gratificação considera a importância de avaliar a qualidade dos serviços e profissionais que prestam serviços nas escolas públicas municipais a fim de atingir as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Considera, também, o que consta no termo de adesão ao Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) “Compromisso Todos pela Educação”, segundo o qual o Município deverá cumprir as metas específicas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).⁴⁴

O recebimento do bônus pelos gestores escolares está condicionado ao resultado alcançado pela escola como um todo.

[O diretor] tem que olhar os professores. Ele tem que olhar o coordenador, ele tem que olhar os funcionários da escola, os projetos que ele tem, ele tem que valorizar os projetos dos professores, a escola tem que andar. (Secretária de Educação em 2009, entrevista em 17/06/2009)

⁴⁴ Disponível em: www.indaiatuba.sp.gov.br/educacao/ Acesso em: 31 de janeiro de 2012.

Indagada, em 2011, sobre como os professores da rede vêem as avaliações externas, a responsável pelo Setor de Avaliação informou que os docentes acreditam que as avaliações representam “um ganho para o município”, mas não concordam que os resultados da AMDA estejam atrelados à GPAP.

Porque eles acham que não é justo. Eles começam a colocar questões que são muito específicas, por exemplo: “- Eu tenho um aluno de inclusão da minha sala.” Mas quando nós fazemos a nossa avaliação, nós já contemplamos tudo isso. Aquele aluno já sai com uma prova específica. Nós temos uma pessoa que acompanha só a educação especial. Nós fizemos uma entrevista com a escola antes da avaliação, então, a escola coloca todos os alunos, quais são as metas que os professores estabeleceram pra aqueles alunos e a avaliação é feita em cima disso, mas ainda assim, eles acham meio injusto isso. Eles acham sempre que na verdade, a avaliação vem pra avaliar os professores. Então, é essa polêmica. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

Silva (2011, p. 189), em sua tese de doutorado intitulada *Regulação Educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais* assinala a percepção de diretores quanto a incentivos financeiros condicionados a resultados das avaliações externas:

As opiniões e percepções sobre a política de incentivos por parte dos diretores são diversificadas. Por ser uma política recente, ainda há uma incompreensão por parte de alguns. Os dados demonstram que 37,5 % dos diretores (três diretores) entendem o prêmio por produtividade como uma estratégia para incentivar o seu trabalho. Em contrapartida, 25% (dois diretores) enxergam-no como uma estratégia que induz ao trabalho por pressão. Dos demais diretores, 12,5% (um diretor) consideram-no como estratégia que pode gerar pré-indisposição no diretor e 12,5% (um diretor) alegam que a premiação por produtividade é considerada como estratégia de controle sobre o seu trabalho. Os demais 12,5% (um diretor) assinalaram outros. (SILVA, 2011, p. 189)⁴⁵

Constata-se, comumente, certa resistência dos profissionais da educação em relação às políticas de incentivos financeiros vinculadas a desempenho nas avaliações externas, implementadas atualmente por algumas redes de ensino. Por outro lado, os

⁴⁵ A pesquisadora entrevistou oito diretores, três vice-diretores e três técnicos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

gestores educacionais parecem compreender que tais políticas contribuem sobremaneira para estimular melhorias no processo educacional. Em Indaiatuba, ao que parece, essa tendência tem sido ampliada e intensificada.

As avaliações externas possuem papel importante na articulação da gestão educacional e da escola visitada no município em 2009. Para a diretora e a coordenadora pedagógica entrevistadas na oportunidade, o IDEB incentiva a busca de melhores resultados. A coordenadora afirmou que a Prova Brasil a ajudou a compreender que a Língua Portuguesa perpassa todas as outras disciplinas e aprofunda as reflexões acerca do desenvolvimento das habilidades de leitura no HTPC.

Eu acho que ao mesmo tempo ele [o resultado alcançado pela escola no IDEB] deixou todo mundo feliz, deixou o grupo ainda mais motivado. Falamos: vai ser melhor ainda esse ano! A primeira vez que veio a Prova Brasil pra gente, não sabíamos como era. Hoje a gente sabe que há foco em Língua Portuguesa. Conta o trabalho de desenvolvimento das habilidades de leitura. E a gente tem feito um HTPC para isso, para analisar esse trabalho de desenvolvimento da habilidade de leitura que eu tenho que fazer pro meu aluno. Isso não tem que ser trabalhado só lá na quarta série. É um trabalho que vem desde lá, de pequenininho. Então, eu tenho percebido que, ao mesmo tempo em que eles [os professores] se preocupam [...] eles sabem [que é algo positivo]. (Coordenadora Pedagógica, entrevista em 17/06/2009)

Segundo a secretária entrevistada em 2009, a gestão da Secretaria de Educação é inspirada em um modelo empresarial, mas compreende que no serviço público não é possível aplicar este modelo na íntegra o que, para ela, configura-se um problema.

Hoje nós somos uma grande empresa no setor da educação. Uma grande fábrica, com 64 filiais organizadas. De vez em quando fazem umas coisas cruéis com a gente. Por exemplo, tem um ponto facultativo... Eu tenho 64 unidades⁴⁶, eu tenho um planejamento, eu tenho um pacto com aquela comunidade, de dar aula. Não dá pra eu dar ponto facultativo. Uma empresa precisa ser eficiente. O problema do poder público é que você não tem como [atuar como uma] empresa. [Não tem] como valorizar e ver crescer um profissional bom. Porque você não tem mecanismos para isso. Imagina se a gente tivesse a possibilidade que tem uma empresa, de premiar os melhores? O poder

⁴⁶ O dado aqui apresentado foi fornecido em 2009 para a equipe da Pesquisa IDEB e difere do dado coletado por nossa pesquisa em 2011. Entendemos que foram construídos e inaugurados outros estabelecimentos de 2009 em diante, conforme pudemos observar *in loco*, quando de nossa visita ao município em agosto de 2011.

público, o Estatuto do Magistério, o Estatuto do Funcionalismo rouba essa possibilidade de você. Então, você tem que ir pelo convencimento. Se bem que o nosso estatuto é diferente de todo o resto dos municípios. (Secretária de Educação em 2009, entrevista em 17/06/2009)

Os elementos que delineiam a gestão educacional do município estão presentes nas entrevistas promovidas pela Pesquisa IDEB e também na observação *in loco*. São eles:

Plano de Carreira que preserva a ideia de mérito para ascensão na carreira; gratificações vinculadas a três critérios: assiduidade, desempenho dos alunos e frequência às capacitações oferecidas; controle orçamentário e ordenamento de despesas com equipe própria; acompanhamento da aprendizagem e do desempenho dos alunos; sistema próprio de avaliação do desempenho; planejamento contínuo com base em instrumentos compartilhados na rede; formação realizada pela equipe interna; formações realizadas por meio de parcerias; estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada; currículo único; materiais didáticos elaborados na própria rede; controle da assiduidade e da estabilidade do professor na equipe; implementação de ferramentas tecnológicas de apoio à aprendizagem e à gestão. (FEUSP, 2010, p. 41)

As falas dos entrevistados, ao que tudo indica, ratificam as inquietações expostas por pesquisadores da área educacional, de que as avaliações externas têm sido vistas pelos gestores e órgãos governamentais como importantes instrumentos de gestão.

Nesse cenário, a figura do coordenador pedagógico ganha relevância na gestão e articulação das ações pedagógicas das escolas municipais de Indaiatuba, cujo papel – previsto na legislação municipal – é o de garantir a qualidade do processo educacional. Buscamos identificar de que modo isso se traduz e concluímos que as avaliações externas e seus resultados têm se tornado cada vez mais centrais na reflexão e prática desses profissionais, bem como no trabalho escolar. O Capítulo III desta dissertação explicitará essas questões.

CAPÍTULO III – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS FRENTE ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Em continuidade ao Capítulo II, este capítulo tem por finalidade explicitar e analisar o uso de avaliações externas e seus resultados por coordenadores pedagógicos da rede municipal de Indaiatuba, na perspectiva de identificar possíveis efeitos na organização do trabalho desses profissionais e das escolas em que atuam.

O coordenador pedagógico tem sido visto, em boa parte das redes de ensino, como um profissional singular e de fundamental importância para a articulação das ações pedagógicas e formativas da escola.

De acordo com o relatório intitulado *O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições*, resultante de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e encomendada pela Fundação Victor Civita, “há o consenso, dentro e fora do Brasil, quanto à importância da coordenação/orientação pedagógica para o contexto escolar, mesmo quando ela não é feita por um profissional em cada escola.” (CIVITA; FCC, 2011, p.10)

No Brasil, segundo o relatório, a pesquisa atesta um crescente interesse em relação “[...] a questão da profissão, da identidade profissional e carreira” (Op. cit., p.14) do coordenador pedagógico.

Foram analisados “textos publicados em coletâneas” dirigidas aos coordenadores pedagógicos, “[...] cujo caráter se aproxima mais de reflexões sobre práticas ou concepções” (Op. cit., p.14) e teses / dissertações. Nos textos aparece, de forma recorrente, a ideia de que a principal função do coordenador “é a formação continuada dos professores” (Op. cit., p.18). De acordo com a pesquisa,

Os textos sugerem que as atribuições do Coordenador, no que se refere à dimensão formativa, se fundamentam em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola, mediar as relações interpessoais, planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas, enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola, desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas, efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. (CIVITA; FCC, 2011, p.18)

Com referência às teses e dissertações, a pesquisa revelou um “grande número de pesquisas sobre a coordenação pedagógica e seu aumento nos anos recentes”, indicando “[...] certo consenso sobre a importância desse profissional nas escolas, por um lado, e a necessidade de compreender suas atribuições e práticas e, ao mesmo tempo, fundamentar princípios para suas ações”. Na maioria dessas produções, “[...] os temas, objetivos e questões investigadas” giram em torno de três eixos: “[...] articulação dos processos pedagógicos e educativos, transformação das condições pedagógicas e de ensino; e formação de professores”. (CIVITA; FCC, 2011, p. 21)

Ao analisar as atribuições previstas para os coordenadores pedagógicos nas cinco regiões brasileiras, a pesquisa detectou:

[...] atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores, andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações feitas pelos sistemas de ensino (municipal, estadual ou nacional), material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc.), além da formação continuada dos professores. (CIVITA; FCC, op. cit., p.33)

Para Esquinsani (2010, p. 134), os coordenadores pedagógicos têm, entre outras funções, o papel de organizar os documentos da escola, especialmente os que se referem ao trabalho pedagógico. Nesse aspecto, compreende que os dados produzidos pelas avaliações externas “podem ser incorporados aos documentos escolares (o que implica planejamento e significação dos mesmos)” e vê “a atuação do coordenador pedagógico”, como mediadora “deste processo”.

[...] o coordenador pedagógico atua como mediador e assessor no planejamento, acompanhamento e orientação acerca dos processos de aprendizagem internos e, por consequência, dos processos internos e externos de avaliação educacional. Em ambos os casos, o retorno dos resultados (produtos) dos processos avaliativos apresenta indicativos para o trabalho de planejamento escolar no que tange a temas como: currículo, objetivos, habilidades, competências esperadas de anos, séries ou turmas e o cumprimento das diretrizes da Proposta Pedagógica e seus respectivos desdobramentos. (Op. cit., p. 141)

Para a autora, cabe ao coordenador “organizar a escola a partir das informações obtidas” por meio das avaliações, dando significado à realização das mesmas e “incorporando os dados obtidos a tomadas de decisão que afetam a parte documental da escola [...]”. Como exemplo, cita a proposição de alterações no Regimento Escolar quanto à “média anual” ou “procedimentos de recuperação” nele previstos, e ainda a discussão e “alteração dos planos de estudo da escola em relação a algum componente curricular”. (ESQUINSANI, 2010, p. 141) Na visão de Esquinsani, o coordenador pode atuar também na dinamização “das políticas educacionais no interior da escola”. (Op. cit., p. 142) Para tanto, deve articular

[...] a comunidade escolar aos demais setores de redes e sistemas de ensino, visando ao aperfeiçoamento da gestão pedagógica e administrativa e ao fortalecimento dos canais de participação, responsabilização e comprometimento da comunidade escolar. (Op. cit., p. 142)

A autora acredita, ainda, que o papel do coordenador em relação às avaliações pode tanto “regular” quanto “emancipar” as ações da escola.

Se reguladora, a função do coordenador cobrará resultados de acordo com a lógica do mercado e de aferição dos resultados, tal qual o esperado pelo Estado avaliador [...] se emancipadora, a atuação do coordenador pedagógico assumirá um espaço de organização dos elementos dispostos ao trabalho docente no interior das escolas, mediando a dimensão administrativa (documentos), a dimensão pedagógica e a dimensão política. (Op. cit., p. 143)

No documento *A gestão pedagógica e o desempenho escolar*, produzido em 2005, pela Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará, sublinha-se que “o papel formador do coordenador pedagógico deve estar voltado para a orientação, o gerenciamento e a observância dos produtos, quer do cotidiano da escola quer dos resultados das avaliações de sistema”. Contudo, considera-se que “esse trabalho torna-se difícil porque se constitui [em] uma prática nova para a escola, para o qual, muitos coordenadores pedagógicos não se sentem preparados”. (SEE/CE, p. 9)

A “novidade” das avaliações externas reside no fato de que, apesar de se fazerem presentes no cenário educacional brasileira há mais de duas décadas, seu uso pelas escolas e profissionais é recente. Além disso, a dinâmica escolar nem sempre favorece a imersão necessária do coordenador nas questões pedagógicas, pois o mesmo, muitas vezes, é impelido a incumbir-se de outras tarefas – também urgentes à escola – mas não necessariamente relativas ao seu trabalho. Soma-se a isso o não entendimento, da escola e / ou dele próprio, da delimitação de suas atribuições.

Na maioria das redes de ensino, o coordenador pedagógico é tido como o principal responsável pelo monitoramento e articulação das ações pedagógicas da escola, organizando, acompanhando e discutindo, especialmente com os professores, os processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, usualmente, ele tem se responsabilizado também pela organização dos processos avaliativos internos da escola e, mais recentemente, dos externos – mesmo com as limitações expostas anteriormente.

Diante da relevância das avaliações externas no Brasil atualmente, partimos da suposição de que essas avaliações têm gerado mudanças em propostas e ações de natureza pedagógica e administrativa sob responsabilidade do coordenador pedagógico.

No município de Indaiatuba, ao que parece, tal premissa tem assento no papel e nas atribuições destinadas a esse profissional pela Secretaria Municipal de Educação, bem como se revela nos depoimentos dos coordenadores que responderam a nossa pesquisa.

3.1 As atribuições dos coordenadores pedagógicos na rede municipal de Indaiatuba

Em Indaiatuba, o coordenador pedagógico figura como peça-chave na articulação das ações da escola voltadas para a melhoria do desempenho e da aprendizagem. A esse profissional é conferida a responsabilidade de garantir a qualidade do ensino, de acordo com o Estatuto do Magistério vigente⁴⁷.

⁴⁷ Lei Complementar nº 07 de 05 de janeiro de 2009, capítulo VI, seção II, artigo 15, item 1.

I - Professor Coordenador: é o profissional que desempenhará a função de assistência pedagógica e administrativa visando assegurar o funcionamento e a qualidade do ensino, na Unidade Escolar em que estiver sediado.

Ressalta-se que, em Indaiatuba, não há o cargo de coordenador pedagógico tampouco o de diretor ou orientador pedagógico. Esses profissionais têm o cargo de professores, mas exercem uma determinada função e, portanto, são assim denominados no município: professor-coordenador, professor-gestor e professor-orientador.

Registra-se ainda, no estatuto analisado, que para o gestor e o orientador pedagógico, a ideia de assegurar a qualidade de ensino não consta como função a ser desempenhada, o que nos leva a crer que os coordenadores pedagógicos ganham centralidade, nessa rede, no debate e na garantia da qualidade educacional.

II - Professor Gestor: profissional que desempenhará a função administrativa e gerencial da Unidade Escolar, respondendo por ela e representando-a interna e externamente, inclusive nos programas desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação;

III - Professor Orientador Pedagógico: profissional que elaborará, planejará e orientará as diretrizes pedagógicas da educação municipal de acordo com as políticas da Rede de Ensino Público Municipal.

A responsável pelo Setor de Avaliação da Secretaria, questionada em 2011 sobre a vinculação do papel do coordenador pedagógico à garantia da qualidade de ensino prevista no Estatuto do Magistério supracitado, afirmou “[...] que isso é muito importante porque o papel dele é [...] desenvolver a questão pedagógica mesmo da escola”. Para ela, “[...] o gestor [diretor] está mais com as questões administrativas da escola, com a demanda dele de trabalho, então há essa necessidade...” (Entrevista em 10/08/2011). Informou ainda que coordenadores e diretores recebem a gratificação por desempenho (que incorpora, entre outros critérios, o desempenho dos alunos em avaliações externas) e isso tem induzido a um trabalho mais intensificado com as avaliações e seus resultados. Para ela, é possível que a escola realize um bom trabalho

com base nos dados das avaliações, mas é preciso que o coordenador promova essa articulação.

E um fato novo agora é que tanto o gestor quanto o coordenador também tem essa gratificação por desempenho, não do aluno em si, específico, mas de toda a escola. Então eles também recebem essa gratificação, essa bonificação por esse trabalho. E assim, infelizmente por isso também, [...] eles estão mais voltados pra esse trabalho com a avaliação, porque a escola tem por hábito achar que o fidedigno é só aquele resultado que eles têm na avaliação do dia a dia. Eu também acredito que a avaliação que o professor aplica, se for de forma adequada, é o resultado mais fidedigno que tem. Agora, porém, as avaliações externas, tanto do governo federal, quanto do estado ou do próprio município, trazem indicadores reais e que dá pra escola fazer um trabalho muito bom em cima disso, desde que o coordenador faça essa articulação, porque senão... (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

A entrevistada apresentou as expectativas do Setor de Avaliação da Secretaria quanto ao papel do coordenador no desenvolvimento das ações pedagógicas da escola na relação com as avaliações e seus resultados.

A expectativa que nós temos em relação ao coordenador é que ele consiga realmente desenvolver o seu papel na escola, que ele precisa ser muito mais pedagógico do que administrativo, e às vezes eles [coordenadores] misturam isso um pouco; e que eles consigam levar isso aos professores em relação à construção de ações de acordo com os indicadores, porque os indicadores trazem, nos dizem muita coisa; e que eles [coordenadores] consigam criar, planejar em cima disso, nortear a prática pedagógica em cima desses resultados [das avaliações]. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

Questionada sobre como os gestores escolares, em particular os coordenadores pedagógicos, vêem as avaliações externas, ressaltou que os mesmos as consideram, assim como os professores, um ganho para o município. Todavia, acredita que o trabalho com as avaliações e seus resultados precisa ser mais bem estruturado nas escolas e que esse sentimento é extensivo aos gestores escolares.

[...] ainda falta muito: a questão de entender mesmo o resultado. “Como que eu posso trabalhar?” Tanto que esse foi um pedido deles [diretores

e coordenadores], que houvesse capacitações onde eles pudessem entender melhor os descritores, entender melhor como chegar ao professor com esse resultado e pra que o professor trabalhe em cima disso. Então eles sentem essa falta e é em cima disso que nós vamos trabalhar na próxima capacitação com eles. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

A partir de 2011, o foco das capacitações para o trabalho com as avaliações externas, segundo a entrevistada, passou a ser os coordenadores pedagógicos.

E um diferencial agora da Secretaria é que o foco das capacitações, a maior parte delas, é direcionada para o coordenador. E anteriormente não: nós fazíamos para o gestor e para o coordenador e agora o foco maior, nas questões pedagógicas, é para o Coordenador, para que ele desempenhe seu papel na escola. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

O Setor de Avaliação acompanha o trabalho dos coordenadores pedagógicos e das escolas em relação às avaliações e seus resultados. De acordo com a responsável pelo setor, esse acompanhamento é promovido nos HTPC's e nas capacitações. Em suas palavras: "Nós participamos também dos HTPC's das escolas. Há essa preocupação de conversar com a gestão e com os professores e também nas capacitações que nós temos para o gestor e para o coordenador em relação à avaliação". (Entrevista em 10/08/2011) Essa capacitação é realizada separadamente, porém, em outros momentos, coordenadores e diretores participaram dela juntos.

Ao que tudo indica, para a Secretaria Municipal de Educação, as avaliações externas e seus resultados têm adquirido relevância no entendimento do papel a ser desempenhado pelos coordenadores pedagógicos nas escolas da rede municipal de Indaiatuba, com a meta de garantir a qualidade educacional.

Conforme o Anexo I do Estatuto do Magistério, os requisitos exigidos para o exercício da função de coordenador pedagógico são os seguintes:

- a) Licenciatura plena em curso de graduação de pedagogia com habilitação em Administração Escolar / Gestão Escolar;
- b) Ter no mínimo três anos de docência no cargo de professor efetivo do quadro do Magistério Municipal.

Para tornar-se coordenador pedagógico, é necessário que, além dos requisitos descritos, o professor se submeta a uma avaliação. Após três anos na função, o mesmo pode optar por voltar para a sala de aula ou permanecer como coordenador. Segundo a secretária de educação, entrevistada em 2009, “[...] em 1990 conseguimos fazer o Estatuto do Magistério, onde a gente já incorporava a ideia do mérito de cada um, para subir na carreira. Então, nós fizemos e foi aprovado pela Câmara, um concurso”.

O vereador entrevistado em 2009 criticou o referido documento, pois entende que “ele efetiva no cargo coordenadores, diretores e orientadores, quando, para ele, deveria haver um concurso público.” (FEUSP, 2010, p. 32)

O estatuto informa também as demandas atribuídas⁴⁸ aos coordenadores pedagógicos da rede municipal de educação. São elas:

- I - Coordenar a escola, cumprindo e fazendo cumprir as leis, regulamentos e normas da Secretaria Municipal de Educação, Regimento Interno das Escolas, decretos, calendário escolar, as determinações e orientações de superiores e as disposições [do] estatuto, de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional;
- II - Na ausência do Diretor, representar a Unidade escolar, responsabilizando-se pelo seu funcionamento;
- III - Coordenar, juntamente com o Diretor da Escola, a elaboração da proposta pedagógica da escola, do plano escolar e dos planejamentos de aula, bem como controlar sua execução;
- IV - Acompanhar a gestão de recursos financeiros da escola;
- V - Manter-se informado e subsidiar, quando necessário, a execução das programações relativas às atividades de apoio administrativo;
- VI - Assinar documentos referentes às ações pedagógicas;
- VII - Participar da elaboração e execução de campanhas educativas no campo da educação;
- VIII - Executar e manter atualizados os registros e relatórios pedagógicos da escola;
- IX - Colaborar para o efetivo direito do aluno de aprender, entendendo o seu desenvolvimento, intervindo educativamente neste processo, valorizando a interação social e cultural, potencializando toda multiplicidade aí existente na discussão e, sobretudo na construção de novos conhecimentos coletivos e individuais;
- X - Acompanhar a Imprensa Oficial do Município e manter arquivo de todos os atos oficiais e legislações de interesse para a Unidade Escolar, dando ciência aos servidores da escola;

⁴⁸ Lei Complementar nº 07 de 05 de janeiro de 2009, capítulo III, Anexo II, item XII.

XI - Coordenar, acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento da programação do currículo.

XII - Prestar assistência pedagógica aos professores, visando assegurar a eficiência do desempenho dos mesmos para a melhoria da qualidade do ensino.

Ressalta-se no inciso XII, mais uma vez, a responsabilidade do coordenador de assegurar a qualidade educacional, por meio da prestação de assistência pedagógica aos professores.

Os 34 coordenadores que responderam ao questionário dessa pesquisa forneceram informações abrangentes sobre as demandas que lhe são atribuídas pela Secretaria Municipal de Educação, conforme apresentado na Tabela 13. Com efeito, a maior percentagem de indicações encontra-se justamente na categoria *prestar assistência pedagógica aos professores*. Informamos que essa questão era aberta e, portanto, os respondentes podiam mencionar várias atribuições ou nenhuma. Na sequência, 18% indicaram a categoria *colaborar para o efetivo direito do aluno de aprender*, revelando preocupação com a aprendizagem das crianças, apesar dos consideráveis índices de reprovação a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, já explicitados anteriormente.

Tabela 13 - Frequências das demandas atribuídas aos coordenadores pedagógicos.

Demandas	Freq.	%
Prestar assistência pedagógica aos professores	27	24%
Colaborar para o efetivo direito do aluno de aprender	21	18%
Coordenar a elaboração/execução do PPP e planos de aula	19	17%
Prestar assistência administrativa à gestão escolar	13	11%
Executar e manter atualizados os registros e relatórios da escola	9	8%
Coordenar a escola	7	6%
Acompanhar a gestão dos recursos financeiros da escola	7	6%
Coordenar/acompanhar/avaliar o desenvolvimento da programação do currículo	7	6%
Participar da elaboração e execução de campanhas educativas	5	4%
Total de indicações	115	100%

É perceptível a priorização de atendimento, por parte dos coordenadores que responderam a pesquisa, das demandas relativas especialmente às questões pedagógicas, sendo que a prestação de assistência aos professores e a garantia de

aprendizado dos alunos concentram o maior número de indicações. Vale destacar alguns registros dos coordenadores sobre tais demandas:

Acompanhar e subsidiar o trabalho dos professores em sala de aula.

Assistir às aulas e dar devolutivas aos professores.

Acompanhamento do desempenho dos professores.

Acompanhamento do desempenho escolar dos alunos.

Elaborar plano de ação para os alunos com dificuldades.

Acompanhar o desenvolvimento dos alunos por meio dos cadernos e das sondagens.

Orientar, auxiliar e refletir junto com os professores sobre ações que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Observa-se, com a análise das demandas atribuídas aos coordenadores e àquelas assumidamente atendidas por eles, significativa responsabilidade desses profissionais de garantir o “sucesso” das ações da escola e das finalidades educacionais.

Nessa perspectiva, a avaliação vem adquirindo centralidade, a julgar pelos registros dos coordenadores sobre os usos, em suas escolas, dos materiais e resultados das avaliações diretamente relacionados às demandas que lhe são atribuídas, notadamente as que dizem respeito à aprendizagem, ao desempenho dos alunos e às práticas docentes.

O artigo 15º do Estatuto do Magistério especifica de que forma acontece a “seleção para a ocupação dos cargos de gestão da escola”, entre elas a de coordenador pedagógico:

§1º - Os interessados deverão submeter-se a processo de avaliação de desempenho, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, por meio de Comissão Especial a ser constituída oficialmente dentre outros por representantes do Conselho Municipal de Educação, Secretaria dos Negócios Jurídicos, da Secretaria Municipal de Administração e Secretaria Municipal de Educação na forma a ser estabelecida em Decreto do Poder Executivo.

§2º - A estrutura do processo de avaliação de desempenho será regulada e definida em edital próprio a ser publicado previamente à medida seletiva na forma regulamentar.

§3º - O processo de avaliação será realizado quando o quadro dos Professores Coordenadores, Gestores e Orientadores Pedagógicos, lotados na Secretaria Municipal de Educação, forem insuficientes para atenderem à demanda da Rede Municipal de Ensino Público, segundo critérios estabelecidos nos módulos constantes no Anexo III que faz parte integrante desta Lei.

§4º - As funções administrativas e pedagógicas a que se refere este artigo serão exercidas pelos candidatos que obtiverem melhor classificação na avaliação de desempenho prevista nos parágrafos anteriores, cuja validade será de até dois anos conforme dispuser o correspondente edital.

§5º - O Professor que passar a exercer função administrativa e de suporte pedagógico terá seu Grau mantido no enquadramento que se iniciará na Referência correspondente a da nova função, conforme consta na tabela constante no estatuto dos Funcionários Públicos e legislações correlatas.

§6º - O profissional habilitado pela seleção prevista neste artigo, que passar a exercer função administrativa, será alvo de avaliação de desempenho, a ser aplicada pela Comissão prevista no § 1º deste artigo, no final do primeiro ano de efetivo exercício na função correspondente e será considerado inapto se não obtiver no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) na escala de pontuação aplicada pela Secretaria Municipal de Educação para a concessão da Gratificação de Produção e Aproveitamento Profissional, já instituída e regulamentada pela Lei nº 4309 de 02 de abril de 2003, Lei nº 5.273 de 06 de fevereiro de 2008, Decreto nº 9.724 de 28 de março de 2008 e Resoluções da Secretaria Municipal de Educação.

§7º - O Profissional considerado inapto na avaliação prevista no parágrafo anterior voltará a exercer a função de Docente.

A responsável pelo Setor de Avaliação reiterou, em 2011, os mecanismos de seleção dos coordenadores na rede e informou que, no ano em questão, houve uma renovação do quadro desses profissionais nas escolas municipais.

3.2 Perfil dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Indaiatuba

A título de compreender em que condições sociais e formativas os coordenadores pedagógicos cumprem o seu trabalho, elaboramos questões – contidas no questionário a eles aplicado – que pudessem nos fornecer elementos sobre o perfil desses profissionais. Entre outros elementos, constatamos uma presença maciçamente feminina no exercício da função, certa variabilidade das condições econômicas dos coordenadores, um tempo razoável de presença na rede municipal – principalmente como docentes –, e um contato importante com as avaliações externas, por meio de processos de formação ou pelo uso de dados das avaliações nas escolas em que atuam. Os dados sobre o perfil dos coordenadores são explicitados a seguir.

Os 34 coordenadores respondentes são do sexo feminino e têm, em média, 39 anos de idade, como se observa na Tabela 14.

Tabela 14 - Medidas descritivas da variável idade

Medida descritiva	Idade
Contagem	34
Média	39,1
Desvio padrão	5,7
Mínimo	27,0
Mediana	38,5
Máximo	50,0

Nota-se que 74% dos respondentes declararam ter dependentes, dos quais 38% indicaram ter um dependente e 33%, mais de um, como ilustra a Tabela 15.

Tabela 15 - Frequências da variável número de dependentes

Número de dependentes	Freq.	%
0	9	26%
1	13	38%
2	6	18%
3	5	15%
Não informou	1	3%
Total	34	100%

A maioria dos respondentes, 76%, declarou-se de cor branca, seguida da cor parda (21%), conforme demonstra a Tabela 16.

Tabela 16 - Frequências da variável cor

Cor	Freq.	%
Branca	26	76%
Parda	7	21%
Indígena	1	3%
Preta	0	0%
Amarela	0	0%
Total	34	100%

Para caracterizar o nível socioeconômico dos entrevistados, utilizou-se o Critério de Classificação Econômica Brasil, que leva em conta a quantidade de bens e eletrodomésticos que os indivíduos possuem, bem como o nível de escolaridade do chefe da família. Dos 34 coordenadores respondentes, 73% revelaram que o chefe da família possui grau de instrução Superior Completo (Tabela 17).

Tabela 17 - Frequências da variável grau de instrução do chefe da família

Grau de instrução	Freq.	%
Analfabeto / Até 3ª série do Ensino Fundamental	1	3%
Até 4ª série do Ensino Fundamental	2	6%
Médio Completo	5	15%
Superior Completo	25	73%
Não respondeu	1	3%
Total	34	100%

O Critério Brasil adota as categorias de respostas A-1, A-2, B-1, B-2, C-1, C-2, D e E, em que a categoria A-1 representa os indivíduos com maior pontuação, ou seja, com maior quantidade de itens (e com renda média familiar bruta estimada em R\$ 14.366). A categoria E representa a menor pontuação (com renda média familiar bruta estimada em R\$ 403). (CEA/IME/USP, 2011, p. 23)

Observa-se, pelo Gráfico 4, que 35% dos entrevistados foram classificados na classe econômica B2, o que significa uma renda média familiar bruta estimada em R\$ 2.327, segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil de 2008. Ressalta-se que esse critério enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de “classes sociais”. (CEA/IME/USP, 2011, p. 23)

Gráfico 4 - Variável classe econômica

A maioria dos respondentes (76%) é *concursado/efetivo como professor* e 24% deles indicaram a opção *outro vínculo* com a escola em que atuam (Tabela 18). (CEA/IME/USP, 2011, p. 23) Tal informação decorre, provavelmente, do fato de os coordenadores pedagógicos exercerem a *função* de coordenador e não possuírem o *cargo*. Na verdade, o cargo desses profissionais é o de professor, conforme versa o Estatuto do Magistério do município de Indaiatuba, já citado anteriormente.

Tabela 18 - Frequências da variável vínculo com a rede municipal de educação

Vínculo	Freq.	%
Concursado/efetivo como professor	26	76%
Outro	8	24%
Total	34	100%

Em média, o grupo de coordenadores exerce a atividade de docente há aproximadamente 16 anos, dez deles na rede municipal, como mostram a Tabela 19 e o Gráfico 5. (CEA/IME/USP, 2011, p. 25)

Tabela 19 - Medidas descritivas dos tempos como docente e como docente na rede municipal

Medida descritiva	Tempo como docente	Tempo como docente na rede municipal
Contagem	34	34
Média	15,8	10,2
Desvio padrão	6,1	4,6
Mínimo	4,0	3,0
Mediana	15,0	9,5
Máximo	26,0	25,0

Gráfico 5 - *Box plots* dos tempos (em anos completos) como docente e como docente na rede municipal

Em uma verificação das Tabelas 20 e 21, tem-se que 61,8% dos respondentes atuam na rede municipal como coordenador pedagógico há menos de um ano e 70,8% afirmaram exercer, pelo mesmo período de tempo, a função na escola em que atuam.

Tabela 20 - Frequências da variável tempo total como Coordenador Pedagógico na rede

Tempo na rede	Freq.	%
Menos de 1 ano	21	61,8%
De 1 a 2 anos	0	0,0%
Mais de 2 a 5 anos	1	2,9%
Mais de 5 a 10 anos	7	20,6%
Mais de 10 a 15 anos	5	14,7%
Mais de 15 a 20 anos	0	0,0%
Mais de 20 anos	0	0,0%
Total	34	100%

Tabela 21 - Frequências da variável tempo total como coordenador pedagógico na escola

Tempo na escola	Freq.	%
Menos de 1 ano	24	70,6%
De 1 a 2 anos	1	2,9%
Mais de 2 a 5 anos	4	11,8%
Mais de 5 a 10 anos	5	14,7%
Mais de 10 a 15 anos	0	0,0%
Mais de 15 a 20 anos	0	0,0%
Mais de 20 anos	0	0,0%
Total	34	100,0%

Pelo confronto das informações do tempo como docente e como coordenador, nota-se que, apesar de todos os respondentes atuarem como professores há pelo

menos quatro anos, a maioria (61,8%) trabalha na rede como coordenador há menos de um ano. (CEA/IME/USP, 2011, p. 26)

As Tabelas 22 e 23 indicam que 85% deles obedecem a uma carga horária semanal de 31 a 40 horas como coordenadores pedagógicos e não exercem outra atividade profissional. Destaca-se que 15% dos respondentes declararam trabalhar mais de 40 horas no exercício de sua função, o que corresponde a cinco dos 34 coordenadores respondentes.

Tabela 22 - Frequências da variável carga horária semanal de trabalho

Carga horária semanal	Freq.	%
Menos de 20 horas	0	0%
De 20 a 30 horas	0	0%
De 31 a 40 horas	29	85%
Mais de 40 horas	5	15%
Total	34	100%

Tabela 23 - Frequências da variável outra atividade profissional

Exerce	Freq.	%
Não	29	85%
Sim	5	15%
Total	34	100%

Na Tabela 24, observa-se que 76% dos coordenadores pedagógicos mantêm mais de 15 professores sob sua coordenação. Destes, 17% coordenam até 20 docentes e 59%, mais de 20.

Tabela 24 - Frequências da variável número de professores sob a coordenação do coordenador pedagógico

Número de professores	Freq.	%
Até 10 professores	4	12%
De 11 a 15 professores	4	12%
De 16 a 20 professores	6	17%
Mais de 20 professores	20	59%
Total	34	100%

Dos 34 respondentes, 56% atuam como coordenadores pedagógicos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e 26% coordenam também a Educação Infantil em suas escolas, como apresentado na Tabela 25.

Tabela 25 - Frequências da atuação do coordenador pedagógico		
Atuação do Coordenador	Freq.	%
Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	19	56%
Educação Infantil + EF I (1º ao 5º ano)	5	14%
Educação Infantil + EF I (4º e 5º ano)	3	9%
EF I (4º e 5º ano)	3	9%
EF I (1º ao 3º ano)	2	6%
EF I (1º ao 5º ano) + EJA (anos iniciais)	1	3%
Educação infantil + EF I (1º ao 3º ano)	1	3%
Total	34	100%

Com relação à formação desses profissionais, a Tabela 26 revela que 47% fizeram o Ensino Normal (antigo magistério) e o curso de Pedagogia; 32%, apenas o curso de Pedagogia; e 15% realizaram, além do Ensino Normal, o curso de Pedagogia e mais outra licenciatura. Pela Tabela 27, metade dos entrevistados faz ou completou o curso de Pós-Graduação. (CEA/IME/USP, 2011, p. 28)

Tabela 26 - Frequências dos cursos realizados		
Cursos	Freq.	%
Normal + Pedagogia	16	47%
Pedagogia	11	32%
Normal + Pedagogia + Outra Licenciatura	5	15%
Normal + Outra Licenciatura	1	3%
Pedagogia + Outra Licenciatura	1	3%
Total	34	100%

Tabela 27 - Frequências da variável Pós-Graduação

Possui	Freq.	%
Sim	17	50%
Não	17	50%
Total	34	100%

Conforme a Tabela 28, a formação acadêmica dos coordenadores contribuiu, de acordo com 68% dos respondentes, para o exercício das atividades de *planejamento de ensino*. O exercício da *avaliação do processo de ensino e aprendizagem* foi indicado

por 65% deles. Nota-se também que, para 38% dos coordenadores respondentes, a formação acadêmica foi insuficiente para o exercício das atividades *avaliação de sistemas de desempenho* e *avaliação institucional*, que engloba as avaliações externas, e não existiu para 35% deles. De certa maneira, esse resultado é esperado, já que tais avaliações são recentes e eram pouco difundidas em graduações mais antigas.

Tabela 28 - Frequências das variáveis referentes à especificação da formação acadêmica para o exercício de atividades

Atividades	Não houve formação sobre esse assunto	Houve formação, porém insuficiente	Houve formação satisfatória
Planejamento de ensino	6%	26%	68%
Coordenação do trabalho pedagógico	26%	24%	50%
Avaliação do processo de ensino e aprendizagem	6%	29%	65%
Avaliação institucional	24%	38%	38%
Avaliação de sistemas de desempenho	35%	38%	27%
Elaboração da proposta pedagógica	9%	35%	56%
Atendimento a alunos com dificuldades escolares	12%	38%	50%

Segundo a Tabela 29, 76% dos respondentes participaram de cursos de capacitação sobre avaliações externas (e índices correlatos) disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação nos últimos dois anos. O Gráfico 6 detalha os temas tratados nos cursos de capacitação sobre avaliações externas. Tem-se que o assunto mais citado foi a *AMDA*, com 65% das menções, seguida da *Prova Brasil* (56%) e do *SARESP* (50%). Quanto aos índices, observa-se um apontamento maior para o IDEB.

Tabela 29 - Frequências da variável cursos de capacitação sobre avaliações externas

Participação	Freq.	%
Sim	26	76%
Não	8	24%
Total	34	100%

Gráfico 6 - Número de coordenadores por assunto tratado nos cursos de capacitação sobre avaliações externas

Notadamente há, conforme informações prestadas pelos coordenadores respondentes, uma ênfase nos processos de formação sobre avaliação, voltados para a avaliação externa própria do município. A responsável pelo Setor de Avaliação da Secretaria reconheceu que há todo um trabalho desenvolvido em torno da AMDA e que há a pretensão de se iniciar capacitações em torno dos descritores da Prova Brasil e da Provinha Brasil.

Geralmente nós fazemos um comparativo da AMDA com o resultado dessas avaliações e agora nós faremos uma capacitação para os Coordenadores sobre os descritores tanto da Prova Brasil quanto da Provinha Brasil. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

A entrevistada revelou, como dito anteriormente, que a rede “toma como base”, para a elaboração da AMDA, os descritores da Prova Brasil e da Provinha Brasil, no que concerne às questões objetivas, e o SARESP para a redação. Ela explica como se dá esse processo:

As meninas criam aqui [no Setor de Avaliação] uma apostila que é enviada pra escola, com todos os descritores que são trabalhados, nós tomamos como base pras questões objetivas, a Prova Brasil e a Provinha Brasil e pra questão da produção de texto, o SARESP, porque o formato que eles têm é praticamente o mesmo formato [da AMDA] o que muda um pouco são os critérios de correção porque os nossos são mais específicos pra rede, foram construídos junto com a orientação pedagógica. É o primeiro ano que acontece a produção de texto. Vão acontecer algumas mudanças ainda, porque o setor aqui não pára

nunca, ele está sempre mudando, adequando pra deixar o melhor formato possível pra rede. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

Questionados sobre a participação em cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação ou pelo MEC, 88% dos respondentes fizeram indicações. Desses, 23% indicaram cursos direcionados à leitura e à escrita; 14% apontaram a matemática; 14%, a área de informática; 26%, a ênfase no trabalho pedagógico; e 23%, outros cursos com características mais pontuais. A Tabela 30 e o Gráfico 7 ilustram as informações.

Tabela 30 - Frequências da variável participação em cursos de capacitação oferecidos pela SME ou pelo MEC

Participação	Freq.	%
Sim	30	88%
Não	4	12%
Total	34	100%

Gráfico 7 - Quantidade de citações (assuntos tratados) nos cursos de capacitação oferecidos pela SME ou pelo MEC

Além dos cursos destinados explicitamente às avaliações externas, boa parcela dos apontamentos dos coordenadores recai sobre os cursos de capacitação que enfatizam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, indicando possíveis relações com as avaliações. Chama a atenção os cursos voltados para o exercício da coordenação pedagógica, o que sugere um investimento, por parte da Secretaria, na

formação desse profissional, classificado pela rede – conforme dito anteriormente – como peça-chave na garantia da qualidade da educação.

3.3 Os coordenadores pedagógicos e as avaliações externas

Nesse item apresentamos as informações sobre a relação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Indaiatuba com as avaliações externas, fornecidas pelos respondentes.

No intuito de verificar a percepção dos coordenadores em relação às avaliações externas existentes em seu município e a frequência de sua aplicação, todos os 34 coordenadores que responderam à nossa pesquisa indicaram que a avaliação externa do município – AMDA – é aplicada aos alunos de sua escola, enquanto 33 citaram também a Provinha Brasil. O SARESP foi indicado por 32 respondentes e a Prova Brasil, por 31. (ver Tabela 31)

Tabela 31 - Frequências das avaliações externas aplicadas

Avaliações	Freq. Relativa	%
AMDA	34/34	100%
Provinha Brasil	33/34	97%
SARESP	32/34	94%
Prova Brasil	31/34	91%
Outras	22/34	65%

Sabe-se que a real frequência das aplicações dessas avaliações é:

- AMDA: trimestral
- Provinha Brasil (optativa): semestral
- Prova Brasil: bianual
- SARESP: anual

A maioria dos coordenadores pedagógicos assumiu a função há menos de um ano, o que talvez explique o fato de alguns não saberem exatamente a frequência com

a qual as avaliações são aplicadas. É curiosa a indicação correta de 91% dos respondentes em relação à aplicação do SARESP, haja vista que tal avaliação foi colocada em prática no município somente em 2010. A avaliação externa própria do município – a AMDA – obteve 79% de indicações corretas de frequência, sendo que a mesma existe na rede desde 2008. A Prova Brasil, realizada a cada dois anos e com sua primeira edição no município em 2007, recebeu 73% de indicações corretas de frequência, e a Provinha Brasil (semestral), apenas 62%. A Tabela 32 exibe essas informações.

Tabela 32 - Frequências da percepção dos coordenadores sobre a frequência das aplicações das avaliações externas

Percepção da frequência	AMDA		Provinha BRASIL		SARESP		Prova Brasil		Outras	
Respostas	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Bimestral	1	3%	-	-	-	-	-	-	18	53%
Bimestrais e semanais	-	-	-	-	-	-	-	-	2	6%
Bimestrais e mensais	-	-	-	-	-	-	-	-	2	6%
Trimestral	27	79%	-	-	-	-	-	-	-	-
Semestral	5	15%	21	62%	-	-	-	-	-	-
Anual	-	-	9	26%	31	91%	5	15%	-	-
Bianual	-	-	2	6%	-	-	25	73%	-	-
Não é aplicada	-	-	1	3%	2	6%	3	9%	12	35%
Não informou	1	3%	1	3%	1	3%	1	3%	-	-
Total	34	100%	34	100%	34	100%	34	100%	34	100%

Segundo 33 dos 34 coordenadores respondentes, há acesso aos resultados das avaliações. Esse acesso é garantido pela divulgação em meio eletrônico e material impresso (gráficos de desempenho, tabelas). Todos se referem a iniciativas da Secretaria Municipal de Educação e 17 deles fazem alusão à divulgação, pelo MEC e pela Secretaria Estadual, dos resultados das avaliações de sua responsabilidade – Prova Brasil e SARESP, respectivamente.

Tem-se que 97% dos respondentes recorrem aos materiais e resultados das avaliações externas no exercício da coordenação pedagógica (ver Tabela 33). A forma

de utilização mais citada, por 74%, foi *Orientar professores para o desenvolvimento de atividades voltadas ou direcionadas para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos*, como exposto na Tabela 34.

Tabela 33 - Frequências da variável utilização dos resultados

Utilização os resultados	Freq.	%
Sim	33	97%
Não	1	3%
Total	34	100%

Tabela 34 - Frequências dos tipos de utilização dos resultados

Tipos de utilização dos resultados	Freq.	%
Orientar professores	29	74%
Estabelecer metas para alunos e/ou escola	9	23%
Propor atividades com conteúdos similares aos das avaliações	1	3%
Total de indicações	39	100%

Os registros a seguir ilustram as manifestações registradas pelos coordenadores:

A partir da análise dos resultados, busca-se enfatizar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por meio de orientações pedagógicas junto aos professores, elaborando estratégias de ensino para sanar as defasagens de conteúdo apresentadas.

Orientando os professores quanto à necessidade de desenvolver atividades que propiciem o trabalho com o maior número de habilidades / descritores possíveis para que os alunos se apropriem dos conhecimentos de forma mais ampla.

Além disso, nove coordenadores apontaram que, após a análise dos resultados, são estipuladas metas aos alunos e / ou à escola. Essa manifestação pode ser interpretada de modo relacionado com as respostas que indicaram a orientação dos professores para o desenvolvimento de atividades com vistas a superar as dificuldades dos alunos.

Vale registrar que um dos coordenadores sugere uma organização das atividades pedagógicas em função dos conteúdos solicitados nas avaliações externas. Em suas palavras, a análise dos resultados das avaliações propõe a elaboração “de atividades similares aos conteúdos solicitados nas avaliações externas, para verificação

do desempenho / aquisição da aprendizagem”. Ao que parece, os coordenadores pedagógicos vêm sendo impulsionados a trabalhar com os resultados das avaliações externas junto aos professores.

Perguntados explicitamente sobre eventuais implicações da avaliação no exercício da coordenação pedagógica, 97% dos coordenadores responderam positivamente, conforme a Tabela 35.

Tabela 35 - Frequências da variável influência das avaliações no trabalho dos coordenadores

Influência no trabalho	Freq.	%
Sim	33	97%
Não	1	3%
Total	34	100%

As respostas tenderam a reiterar as declarações feitas na questão relativa ao uso do material e dos resultados. A maioria das indicações dos coordenadores sinaliza a utilização das avaliações para organizar a orientação aos professores em função dos resultados dos alunos nas provas. Nessa classe de respostas, há indicações como:

- Orientações aos professores para enfrentar as dificuldades dos alunos nas provas, delimitando o que precisa ser trabalhado com os alunos em função dos acertos / erros nas avaliações: 52% das indicações;
- Reflexão sobre as práticas pedagógicas, visando a superar possíveis falhas identificadas: 10% das indicações;
- Organizar atividades de estudos sobre os descritores e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): 12% das indicações.

Ademais, dez respondentes declararam desenvolver estudos e pesquisas para buscar subsídios que orientassem os professores. A Tabela 36 exhibe os dados.

Tabela 36 - Frequências dos tipos de influências das avaliações no trabalho dos coordenadores

Tipos de influências no trabalho	Freq.	%
Orientar professores na busca de meios para enfrentar dificuldades dos alunos nas provas	22	52%
Desenvolver estudos/pesquisas para orientar professores	10	24%
Orientar professores com foco nos descritores das provas/PCN's	5	12%
Orientar professores visando reflexão sobre a prática pedagógica	4	10%
Dificulta o trabalho/gera angústias nos professores/desorganiza escola	1	2%
Total de indicações	42	100%

Percebe-se que quase a totalidade dos coordenadores pedagógicos expressa, em suas manifestações, uma apreciação positiva sobre a influência das avaliações externas na organização de seu trabalho. Entretanto, há que se ponderar que um respondente mencionou outra perspectiva, ou seja, que a avaliação dificulta o seu trabalho “porque gera angústias nos professores e quebra a organização da escola”.

Tais avaliações, aparentemente, vêm induzindo a organização do trabalho desses profissionais, já que parte considerável dos respondentes confirmou que utiliza os resultados das avaliações para orientar os professores e coordenar as ações pedagógicas das escolas.

Silva (2011, p. 184), ao investigar as influências das avaliações externas no trabalho de diretores de escolas no estado de Minas Gerais, assinala que as visões desses profissionais sobre as avaliações “são múltiplas [...]”. Para alguns diretores, elas são indiferentes por gerarem alteração na sua práxis; para outros, as avaliações servem como incentivo; para outros, ainda, como instrumento de punição.” Os dados coletados pela pesquisadora, segundo ela, evidenciaram de forma geral que

[...] os diretores não percebem as avaliações como algo externo à escola, ou que cause transtorno e incômodos. Talvez esta percepção seja explicada pelo fato de 62,5% deles considerarem a avaliação como um importante diagnóstico para auxiliar a escola. Mas não estão alheios a outras intencionalidades e potencialidades da avaliação, pois 50% dos diretores acreditam que a avaliação é um instrumento que agrega em si outras intencionalidades veladas, não se resumem a avaliar o aluno. Isto demonstra a percepção dos diretores quanto à ausência de neutralidade da avaliação. (Op. cit., p. 186)

À primeira vista, verificam-se semelhanças no discurso desses diretores com o dos coordenadores pedagógicos de Indaiatuba, onde, mesmo com as críticas, há um entendimento de que as avaliações contribuem para realizar encaminhamentos que possam auxiliar a escola a melhorar o seu trabalho.

Se considerarmos a natureza quase sempre distinta do trabalho de cada um desses profissionais no interior das escolas, podemos dizer que, de fato, as avaliações têm fomentado mudanças no trabalho da gestão escolar. Silva revela, por exemplo, que 50% dos diretores que responderam a sua pesquisa “alegam que sua função é principalmente de natureza administrativa. [...] O aspecto pedagógico ocupa lugar secundário”. (SILVA, 2011, p.180) Ainda assim, a maioria deles compreende que as avaliações externas são um elemento importante para a articulação do trabalho escolar e afirma utilizá-las para esse fim.

Para a questão “as avaliações externas têm influenciado a organização e o desenvolvimento do trabalho da escola em que você atua?”, 94% dos respondentes responderam positivamente (ver Tabela 37).

Tabela 37 - Frequências da variável influência das avaliações trabalho das escolas

Influência na escola	Freq.	%
Sim	32	94%
Não	1	3%
Não declarou	1	3%
Total	34	100%

A partir da indagação de como as avaliações externas vêm influenciando o trabalho da escola fica claro o uso delas como referência. Quanto aos tipos de influência das avaliações para o trabalho da escola, 41% dos respondentes indicaram utilizá-las para o *desenvolvimento de estratégias e ações para obter melhores resultados*. Tais estratégias traduzem-se, para os respondentes, nos seguintes aspectos:

- Ênfase em conteúdos / habilidades que são objeto das avaliações;

- Organização de atividades em função dos descritores que orientam a organização das provas;
- Planejamento e organização de atividades didáticas visando a atender as matrizes das provas;
- Treinamento dos alunos para as provas, com a organização de simulados que focam as habilidades nelas exigidas;
- Elaboração de estratégias para estimular o envolvimento de pais e alunos na busca de melhores resultados.

Se, ao indicarem eventuais influências dessas estratégias no trabalho dos coordenadores, as respostas concentram-se nas orientações aos professores, ao tratarem da influência no trabalho da escola, as indicações, além de serem mais específicas, evidenciaram movimentos de mobilização de pais e alunos a partir dos resultados das avaliações. Além disso, 19% dos respondentes declararam que as avaliações influenciam o trabalho da escola no que diz respeito à *elaboração de atividades com os conteúdos das provas* e 8% afirmaram *treinar os alunos para as provas*.

A título de comparação, Arcas (2009, p. 91) relata que a maioria dos coordenadores de uma dada Diretoria de Ensino da SEE/SP, que respondeu à sua pesquisa de doutorado, informou que, nas escolas em que atuam, os resultados do SARESP são utilizados no planejamento (início do ano) e no replanejamento (início do segundo semestre letivo). Também destacou que os dados disponibilizados “[...] servem para orientar os professores na elaboração dos planos de ensino e de aula, identificando as dificuldades que os alunos apresentam e estruturando o trabalho pedagógico para minimizar as dificuldades detectadas por meio do SARESP [...]”.

Coincidência ou não, parece haver a compreensão de que os dados fornecidos por avaliações externas auxiliam na orientação dos docentes para a reflexão sobre as dificuldades demonstradas por estudantes nas provas e a proposição de alternativas para melhoria do desempenho.

Arcas também detectou, pelos depoimentos dos coordenadores, “que o uso dos resultados do SARESP na escola” tem conformado as “práticas avaliativas, pois tem

servido de modelo para a criação e utilização de simulados, provões, tanto com o intuito de preparar os alunos para o SARESP, como para a melhoria da aprendizagem”. (ARCAS, 2009, p. 92)

Aparentemente em Indaiatuba, de acordo com os apontamentos dos coordenadores, esse movimento ainda não é generalizado. De qualquer forma, há indícios de que tais práticas começam a emergir e podem, em longo prazo, contribuir também para uma conformação das avaliações internas das escolas.

Não se identifica, no geral, registro de restrições ou insatisfações com a interferência promovida pelas avaliações externas, excetuando-se a respondente que já havia mencionado problemas em relação ao uso das avaliações para o exercício de seu trabalho como coordenadora em sua escola. A Tabela 38 exibe as informações.

Tabela 38 - Frequências dos tipos de influências das avaliações no trabalho das escolas

Tipos de influências na escola	Freq.	%
Desenvolver estratégias e ações	15	41%
Mudar/orientar trabalho de professores	9	24%
Gerar atividades com os conteúdos das provas	7	19%
Treinar alunos para as provas	3	8%
Gerar preocupações (vinculam resultados a incentivos)	2	5%
Interferir na organização/planejamento	1	3%
Total de indicações	37	100%

Chama a atenção uma coordenadora que observou que as avaliações vêm proporcionando competição entre os professores. No entanto, ela parece reconhecer tal atitude como positiva, na medida em que impele a uma “reflexão sobre suas práticas [dos professores]”.

No que diz respeito às contribuições e dificuldades das avaliações externas para o exercício da coordenação pedagógica, 29 coordenadores apontaram contribuições e 21, dificuldades. Vale lembrar que os respondentes podiam indicar mais de uma resposta nas duas dimensões.

Quanto às contribuições, é possível constatar quatro grandes movimentos. O primeiro deles, para 13 coordenadores, é o estímulo para a *organização de um plano de ação*, o qual reorienta o trabalho pedagógico e norteia o trabalho dos coordenadores para planejar ações, orientar professores e traçar metas. O segundo, para 11 respondentes, é a *função diagnóstica da avaliação*, pois ajuda a identificar: as

dificuldades dos alunos, as dificuldades dos professores, as falhas no planejamento docente e no planejamento da escola. O terceiro movimento, conforme 11 respondentes, refere-se ao monitoramento da aprendizagem dos alunos, do trabalho dos professores, do coordenador e da escola. E para dois respondentes, a avaliação motiva a atuação do corpo docente e do coordenador. A Tabela 39 demonstra os dados.

Tabela 39 - Frequências das contribuições das avaliações

Contribuições	Freq.	%
Organização do plano de ação	13	35%
Diagnóstico	11	30%
Monitoramento	11	30%
Motivação	2	5%
Total de indicações	37	100%

Em relação às dificuldades, classificamos os apontamentos realizados pelos coordenadores, em quatro categorias que explicitaremos a seguir. Houve oito apontamentos para *dificuldades de cunho atitudinal*, entre as quais se incluem a resistência dos professores às avaliações, o desinteresse de alunos e professores e pouco envolvimento das famílias com o debate sobre as avaliações. Seis menções destacam as *dificuldades de cunho operacional* para a organização da aplicação das provas e sua correção, bem como questões relativas à frequência dos alunos no dia da prova e o fato de o aluno evadido, segundo os respondentes, ser considerado faltante no cômputo geral. Outros seis apontamentos estão associados a dificuldades de ordem técnica para combinar conteúdos propostos pela rede com os conteúdos das avaliações externas e a elaboração destas com um único parâmetro. Por fim, cinco indicações são relacionadas ao uso das avaliações e seus resultados em prol da reflexão sobre a prática pedagógica, a não incorporação dos resultados como algo contínuo nos planejamentos e planos de aula, além do pouco envolvimento e mobilização dos professores, conforme evidencia a Tabela 40.

Tabela 40 - Frequências das dificuldades das avaliações

Dificuldades	Freq.	%
Dificuldades de cunho atitudinal	8	32%
Dificuldades de cunho operacional	6	24%
Dificuldades de ordem técnica	6	24%
Dificuldades em relação ao uso das avaliações/resultados	5	20%
Total de indicações	25	100%

De acordo com a responsável pelo Setor de Avaliação da Secretaria, as dificuldades dos coordenadores para lidar com as avaliações externas estão ligadas à polêmica inerente aos processos avaliativos e ao entendimento, por parte desses, de que a padronização das avaliações não atende às especificidades de cada escola.

Eles têm dificuldades, primeiro porque a avaliação é sempre polêmica e segundo, a maior reclamação deles é porque a avaliação tanto a externa, como a AMDA, se mantém num padrão: ela é igual pra todo mundo, então, por exemplo, que nem a Prova Brasil que é aplicada no Brasil inteiro. Eles acham que teria que ter a sua especificidade, por exemplo, Indaiatuba é diferente de São Paulo e é muito difícil numa avaliação externa você contemplar o que é específico de cada município. Eles vão muito mais longe: eles querem que seja específico da sala de aula deles. Existem alguns professores e alguns coordenadores que ainda reclamam disso. Mas é uma tarefa muito difícil. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

Contudo, a entrevistada constata que os coordenadores, apesar das dificuldades, têm conseguido lidar com os resultados das avaliações. Para ela, os pedidos de ajuda cada vez mais frequentes à Secretaria representam um indicador positivo da compreensão desses profissionais sobre a importância de trabalhar com os resultados.

Eles conseguem. Demorou, mas agora eles conseguem lidar sim e já faz parte do dia a dia, da rotina, por exemplo, a nossa avaliação já está agendada no calendário escolar do ano. Já tem data estipulada. Nesse dia ninguém vai arrumar um compromisso, é uma coisa séria. [...] eles ainda têm dificuldade, mas nós estamos trabalhando em cima disso porque é essa a importância da avaliação: os resultados, o que fazer com eles, o que nós precisamos criar em cima. Então, eles estão pedindo muita ajuda nisso e eu acho que esse pedido já é uma forma de participação intensa. (Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

A entrevistada informou que o Setor de Avaliação da Secretaria procura, em diversos meios de comunicação, subsidiar e esclarecer dúvidas dos coordenadores acerca das avaliações:

[...] nós utilizamos todos os meios de comunicação possíveis para esclarecer as dúvidas que eles [coordenadores] têm, ou eles passam e-mail, ou nós temos um recado em rede que vai pra todas as escolas, ou por telefone, ou eles vêm aqui, ou agendamento particular [...].
(Responsável pelo Setor de Avaliação, entrevista em 10/08/2011)

Para a responsável pelo Setor de Avaliação, o fato de muitos coordenadores terem assumido recentemente essa função é uma justificativa relevante para o investimento na capacitação desses profissionais e na preparação para lidar com as avaliações. Ela revelou, ainda, que a orientação pedagógica conduziu uma pesquisa junto a esses profissionais para indagá-los sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho nas escolas. Os obstáculos mais apontados referem-se a “avaliação, os descritores e como trabalhar o resultado”. (Entrevista em 10/08/2011)

Apesar disso, notadamente, o número de menções à contribuição das avaliações externas para o exercício da coordenação pedagógica é superior ao número de dificuldades apontadas pelos respondentes, o que leva a crer que os coordenadores pedagógicos vêm considerando as avaliações externas como um instrumento capaz de subsidiar e aprimorar o seu trabalho.

A análise dos dados indica um uso cada vez mais frequente das avaliações externas e seus resultados, por parte dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I da rede municipal de educação de Indaiatuba. Se, por um lado, parte desses profissionais reconhece os limites das avaliações, a maioria as define como instrumentos importantes para a organização de seu trabalho e da gestão pedagógica das escolas em que atuam.

As escolas da rede, por sua vez, parecem esforçar-se para envolver todos os segmentos da comunidade escolar de forma a estimular o entendimento e o uso das avaliações, de acordo com as manifestações expressas pelos coordenadores que responderam à pesquisa.

Não podemos inferir que todos os coordenadores e escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Indaiatuba são influenciados pelas avaliações externas na consecução de seu trabalho. Mas podemos dizer que há uma tendência de intensificação do uso das avaliações na composição do trabalho escolar e essas têm implicações, explicitadas nos depoimentos coletados, na organização do trabalho dos coordenadores e das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou identificar influências das avaliações externas no exercício da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental I, da rede municipal de Indaiatuba, explorando possíveis implicações na organização do trabalho dos coordenadores pedagógicos.

Verificou-se, nas manifestações expressas por profissionais da Secretaria de Educação e pelos coordenadores, uma intensificação do uso das avaliações propagadas pelos governos federal, estaduais e municipais.

Se até a década de 1990, as avaliações externas, de certo modo, não produziam o efeito esperado pelos órgãos governamentais, por serem amostrais e aparentemente não possuírem significado representativo para as escolas, a partir da implementação da Prova Brasil, em 2005, e do IDEB, em 2007, observa-se um movimento de escolas e municípios com o objetivo de utilizar os materiais e dados produzidos pelas avaliações. Esse movimento pode implicar em mudanças na organização do trabalho escolar e, por conseguinte, de seus profissionais. Tais implicações, em Indaiatuba, foram evidenciadas por esta pesquisa.

Elemento significativo da Reforma Educacional Brasileira, as avaliações vêm adquirindo centralidade no debate sobre qualidade educacional. Essa discussão, apesar de polêmica, parece induzir a práticas no interior das redes de ensino com vistas à responsabilização das diversas instâncias, especialmente as escolas, pelos órgãos centrais que formulam as avaliações. A vinculação dos resultados obtidos a incentivos financeiros para os profissionais da educação é uma das ações entendidas como capazes de promover ações nas escolas e garantir a melhoria no desempenho dos alunos. No município de Indaiatuba, tal vinculação é feita por meio da Gratificação por Produção e Aperfeiçoamento Profissional (GPAP), constante no Plano de Carreira e que leva em consideração os resultados dos alunos e escolas na AMDA e no IDEB.

Como dito anteriormente, Indaiatuba faz uso da Prova Brasil, da Provinha Brasil e do SARESP, bem como de avaliação externa própria elaborada e aplicada pela rede – a AMDA.

O entendimento da Secretaria de Educação sobre a AMDA, expresso em entrevista realizada com a responsável pelo Setor de Avaliação, é o de que a mesma não se configura como uma avaliação externa, atribuindo esse adjetivo às avaliações advindas dos governos federal e estadual e revelando a necessidade de uma maior problematização, por parte do município, sobre quem são os sujeitos da avaliação.

Contudo, observamos que, a despeito da AMDA ser concebida pela Secretaria de Educação, o grau de exterioridade dessa avaliação é menor que o das avaliações elaboradas nos âmbitos estadual e nacional, havendo participação dos professores na correção das provas – o que pode provocar a mudança de resultado – e no debate, *a posteriori*, sobre os itens das provas que podem ser modificados para o instrumento seguinte. Esse movimento parece ter potencial para legitimar a AMDA junto aos coordenadores pedagógicos e demais profissionais das escolas municipais de Indaiatuba. Além disso, constatam-se, nos depoimentos fornecidos pela responsável pelo Setor de Avaliação, tentativas de agregar à AMDA elementos da Prova Brasil e do SARESP.

Levando em conta a ampliação das iniciativas municipais de criação de avaliações próprias, como é o caso do município em estudo, um aspecto que merece ser pesquisado é a qualidade técnica dessas avaliações.

Identificamos pesquisas e estudos que registram ações de gestores educacionais e escolares em prol da utilização das avaliações externas e/ou de uso de seus resultados. As pesquisas de Arcas (2009) e Silva (2011) evidenciam um uso, pelas escolas, usualmente controlado pelos órgãos centrais, enquanto os estudos e relatos presentes no livro de Werle (2010) indicam um caminho mais participado, muitas vezes derivado de ações da própria escola, referenciado na construção da gestão democrática escolar. Estes estudos sugerem que as formas com que redes ou escolas se relacionam com as avaliações externas se diferenciam conforme as concepções educacionais que norteiam essas iniciativas.

Ao realizarmos levantamento de documentos da rede municipal de Indaiatuba, não verificamos a existência de considerações em relação às avaliações externas, tampouco da relação dessas com o trabalho dos coordenadores pedagógicos. As informações presentes nesse trabalho foram essencialmente coletadas a partir de

entrevistas conduzidas com profissionais atuantes na Secretaria de Educação e nas escolas, que se somaram à aplicação de questionário aos coordenadores pedagógicos.

A utilização dos resultados das avaliações como subsídios para o planejamento do trabalho pedagógico das escolas é vista, por profissionais da rede municipal de Indaiatuba, como uma das principais tarefas dos coordenadores. Ressalta-se que há expectativas da rede, de acordo com a responsável pelo Setor de Avaliação da Secretaria, quanto ao trabalho dos coordenadores em relação às avaliações, na perspectiva de que os mesmos compreendam os dados por elas produzidos e possam discuti-los com os professores para a articulação das ações pedagógicas. Para tanto, há investimento na formação desses profissionais quanto às avaliações, especialmente a AMDA, sobre os materiais didáticos que expressam o currículo unificado da rede – e que, ao que tudo indica, buscam atender aos conteúdos das avaliações –, bem como sobre o exercício da coordenação pedagógica.

Cabe atentar para a atribuição aos coordenadores pedagógicos, no Estatuto do Magistério municipal, de garantir a qualidade do processo educacional. Essa função não é destinada – por esse documento – aos demais profissionais da rede, tanto os que atuam nas escolas quanto na Secretaria. Vale lembrar que as avaliações externas têm adquirido centralidade no debate sobre a melhoria da qualidade educacional brasileira e, desse modo, essa atribuição aos coordenadores pedagógicos em Indaiatuba parece indicar o caminho a ser seguido por eles no trato com as avaliações, isto é, as mesmas devem ser contempladas no exercício da coordenação pedagógica das escolas.

A percepção da maioria dos coordenadores, ao serem questionados sobre as influências das avaliações externas nas escolas e na articulação de seu trabalho, é de que essas se configuram como um elemento positivo e fundamental para se planejar as ações pedagógicas. Além disso, afirmam utilizar tais instrumentos, principalmente, para orientar o trabalho dos professores com o objetivo de diminuir as dificuldades de aprendizagem dos alunos e para pensar estratégias de melhoria de seu desempenho. Observamos também que os coordenadores utilizam as avaliações para refletir sobre o seu próprio trabalho, ao estudarem os materiais das provas e realizarem pesquisas para aprimorar e sugerir modificações na prática dos professores.

Identifica-se um entendimento, por parte dos coordenadores, de substanciais influências das avaliações no trabalho das escolas, com principal destaque para a mobilização da comunidade escolar em torno das avaliações e seus resultados.

O fato de a maioria desses profissionais ter assumido a função há pouco tempo não os impediu de citar contribuições significativas das avaliações para o exercício da coordenação pedagógica nas escolas em que atuam, com ênfase na reorientação do trabalho pedagógico e no norteamento do trabalho no planejamento de ações, na orientação dos professores e para traçar metas a serem atingidas.

No entanto, manifestam algumas dificuldades para lidar com as avaliações no interior das escolas, seja pelo não entendimento dos materiais e resultados, seja pela resistência de parte dos professores para trabalhar com as avaliações – cujo motivo principal está na vinculação dos resultados à bonificação docente. Destaca-se a percepção de alguns coordenadores de que as avaliações externas não devem representar a única estratégia para propiciar o sucesso escolar.

Mesmo com o investimento da rede na formação desses profissionais, relacionada às avaliações, os indícios de uso cada vez mais frequente de seus resultados na consecução do trabalho pedagógico, além das iniciativas de acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos, verifica-se desde 2007 um aumento considerável da reprovação a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, o que nos leva a ponderar sobre a necessidade de reflexões quanto ao trabalho executado nas escolas para assegurar a aprendizagem de todos. É possível que esse movimento esteja associado à realização da Prova Brasil no 5º ano, o que induziria as escolas a aprovar somente aqueles alunos com maior probabilidade de registrar bom desempenho nas provas.

Entendemos que as avaliações externas são instrumentos importantes e que devem ser relevados na organização do trabalho escolar, com vistas à melhoria da aprendizagem de todos e garantia de qualidade no processo educacional. Todavia, se por um lado isso pode representar algo positivo, pois impele os profissionais a refletir sobre suas ações a partir dos resultados das avaliações, por outro, pode estreitar o olhar sobre o papel da escola na busca e no trato com o conhecimento historicamente construído. Em Indaiatuba, a unificação do currículo, o uso de material didático que

atende a essa proposta curricular e a relação deste com as avaliações implica um cuidado da rede para evitar reducionismos.

Indaiatuba emprega outros instrumentos para avaliar os alunos: sondagens (diagnóstico interno das escolas) e avaliações formuladas pelos professores para suas turmas. Conforme depoimento da responsável pelo Setor de Avaliação, os resultados dessas avaliações são cotejados com os resultados das avaliações externas. Porém, quando questionada sobre a maneira como isso ocorre, a entrevistada não deixa claro os procedimentos utilizados.

Tendo em vista a importância dada às avaliações externas em Indaiatuba e os estudos que revelam o uso crescente dos resultados dessas avaliações, consideramos ser uma demanda relevante o desenvolvimento de pesquisas que identifiquem o cotejamento dos resultados de avaliações externas e internas por parte de escolas e redes de ensino. Estas podem estimular movimentos de interação entre diferentes perspectivas de avaliação, contribuir para um melhor entendimento e aprimoramento das práticas avaliativas, bem como apontar os limites e as potencialidades de cada modalidade de avaliação.

Evidencia-se, na rede municipal de educação de Indaiatuba, intensa organização para tornar as avaliações externas um elemento importante na condução do processo educacional.

Em resumo, podemos destacar que Indaiatuba possui singularidades em relação às essas avaliações: setor próprio para cuidar das avaliações sistêmicas; elaboração de instrumento próprio de avaliação, com relativa participação dos profissionais das escolas nas decisões quanto aos resultados e formulação de itens; mecanismos de formação voltados para as avaliações; avaliação de desempenho dos profissionais da rede vinculada a incentivos financeiros; elaboração de currículo unificado e uso de material didático, produzido por empresa contratada, que parecem atender às especificações e aos conteúdos das provas. Tais características não podem ser generalizadas para outras redes. Ainda assim, ao revelar um movimento para fortalecer a utilização das avaliações externas em sua rede, Indaiatuba dá mostras de acompanhar a tendência que atualmente se coloca para o restante do país no que diz respeito ao trato com as avaliações.

Entendemos que nossa pesquisa, apesar de restrita a um município – com as peculiaridades acima expostas – e à parte dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I da rede municipal –, contribui para o campo da avaliação educacional, pois aponta para um processo de reorganização do trabalho desses profissionais e das escolas em função das avaliações externas.

Nessa perspectiva, identificamos a necessidade de realização de pesquisas que permitam evidenciar e analisar influências e/ou impactos das avaliações externas na organização do trabalho escolar e dos profissionais das escolas. Estas devem abranger uma amostra expressiva de redes de ensino e unidades escolares, de forma que os resultados possam ser generalizáveis para um determinado estado ou para o país, com vistas a contribuir para o debate em torno dessas avaliações.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Graziela Zambão. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. 1ª Brasília: Líber Livro, 2010, p. 50-68.
- ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p.799-818, out./2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da Avaliação: problemas de delimitação de um campo teórico-conceitual e de investigação. In: AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 13-51.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p.35-50, jan./abr. 2009.
- ALVES, Fátima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p.525-542, out./dez. 2007.
- ARAÚJO, Luís. **Os fios condutores do PDE são antigos**. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf>>. Acesso em: 13 out./ 2010.
- ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. 89 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. A Reforma e a qualidade do ensino. In: BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006, p. 11-12.
- BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p.101-132, nov./1999.
- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p.229-258, mai./ago. 2006.
- COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p.229-258, abr./jun. 2008.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtiem/Tailândia. 1990, disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Consultado em: 13/out/2010

ENGUITA, Mariano. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, T. T. (Orgs) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 95.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Tá lá, em cima da mesa: os dados das avaliações em larga escala e a mediação do coordenador pedagógico. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. 1ª Ed. Brasília: Líber Livro, 2010, p. 134-146.

FERNANDES, Domingos. Limitações e potencialidade da avaliação educacional. In: MELLO, M.. **Avaliação em educação**. Pinhais (PR): Melo, 2007, p. 5-8.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: INEP, 2007. 28 p.

FEUSP; UFGD; UECE. **Projeto: Bons resultados no IDEB**: Estudo Exploratório de Fatores Explicativos. FEUSP; UFGD; UECE. São Paulo: 2009. 330 p., mimeo.

FEUSP. Relatório Descritivo do Município de Indaiatuba. **Projeto Bons Resultados no IDEB**: Estudo Exploratório de Fatores Explicativos. São Paulo: FEUSP. 2010, 81 p. mimeo.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação Básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e Gestão Democrática da Regulação da Educação Básica Brasileira: Uma relação a avaliar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p.501-521, mai./ ago. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.965-987, out. 2007.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (São Paulo). Fundação Victor Civita. **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. São Paulo: Abril, 2011. 135 p. (Estudos e Pesquisas Educacionais).

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. A Gestão da Educação como setor público não estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs). **Política e Gestão da Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 41-60.

GENTILLI, Pablo. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 111-177.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: INEP, 2008. 23 p.

KOETZ, Carmem Maria. Atuação da equipe diretiva e avaliações em larga escala: em busca de uma gestão democrática da escola pública. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. 1ª Ed. Brasília: Líber Livro, 2010, p. 162-174.

LOPES, Valéria Virgínia. **Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil**. 160 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MADAUS, George F. The Influence of Testing on the Curriculum. In: TANNER, Laurel N. (Ed.). **Critical Issues in Curriculum**. Eighty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1988, p. 83-121.

MOREIRA, Marilan de Carvalho. Práticas de gestão democrática em escola municipal de educação básica. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. 1ª Ed. Brasília: Líber Livro, 2010. Cap. 4, p. 71-87.

MELO, P. C. G., KIRA, E., MAGALHÃES, M. N. (2011). **Relatório de análise estatística sobre o projeto: “Avaliações externas e a organização do trabalho de Coordenadores Pedagógicos”**. São Paulo, IME-USP (RAE - CEA 11P18).

NEVES, José Luís. Pesquisa Qualitativa: Características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p.1-5, 1º sem./1996.

NEVO, David. Evaluation in Education. In: SHAW, Ian F.; GREENE, Jennifer C. ; MARK, Melvin M. **Handbook of evaluation: Policies, Programs and Practices**. London, Sage Publications, 2006, Chapter 20, p. 441-460

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 32-33.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Política e Gestão da Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 127-145.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Los trabajadores docentes y la nueva regulación educativa em Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam (Org.). **Nuevas regulaciones educativas em América Latina: Políticas e procesos del trabajo docente**. 1ª Ed. Lima: Fondo Editorial, 2010, p. 55-80.

OLIVEIRA, R. P. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: Secretaria Municipal de Educação/São Paulo - Diretoria de Orientação Técnica.

(Org.). **Educação**: fazer e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre Anchieta/SME-SP, v. 1, 2008, p. 230-237.

OVANDO, Nataly Gomes. **A avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossenses**. 66 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. **Reforma do estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. 1º ed. Brasília: ENAP São Paulo: Editora 34, 1998.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p.07-21, 1991.

SILVA, Maria Juliana de Almeida e. **Regulação Educativa**: o uso de resultados de proficiência de avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais. 121 f. Tese de Doutorado - Curso de Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOUSA, S. M. Z. L.. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A.. **Gestão Democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 264-283.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. A Avaliação na Organização do Ensino em Ciclos. In: KRASICHNIK, Myriam. **USP fala sobre Educação**. São Paulo: FEUSP, 2000, p. 34-43.

SOUSA, Sandra Zákia. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p.175-190, jul. 2003.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 84, p.873-895, set. 2003.

SOUSA, MARIA ZÁKIA LIAN et al. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **Estado do Conhecimento**: Ciclos e Progressão escolar (1990 - 2002). São Paulo: FEUSP, 2004. 223 p.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p.27-44, 2007.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação e gestão da educação básica. In: DOURADO, Luiz. **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009, p. 31-45.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais reitera desigualdades. **Revista Adusp**: Dossiê Educação no Brasil, São Paulo, n. 46, p.54-59, jan. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 20, n. 35, p.181-199, jul./dez. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira; MACHADO, Cristiane. **Avaliação e Gestão Municipal da Educação**. VI Reunião da ABAVE. Fortaleza: 2011.

STECHEER, Brian M. Consequences of Large-Scale, High-Stakes Testing on School and Classroom Practice. In: HAMILTON, Laura S.; STECHER, Brian M.; KLEIN, Stephen P. **Making Sense of Test-Based Accountability in Education**. Santa Mônica, Ca: Rand Corporation, 2002. Chapter. 4, p. 79-100.

STRASBURG, Quênia Renee. Relato de Experiências da SMED de São Leopoldo a respeito da avaliação de larga escala. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. 1ª Brasília: Líber Livro, 2010, p. 88-97.

Universidade de São Paulo. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT) / Sistema Integrado de Bibliotecas da USP; Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro, coordenadora [et al.] . 2. ed. São Paulo : Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009. 102 p. (Cadernos de Estudos: 9)

VERTAMATTI, Camila Silotto; SOUZA, Débora Vieira Alacid de. **Relatório de Entrevista / Consulta**. São Paulo: CEA/IME/USP, 2010. 41 p.

VIANNA, HERALDO MARELIM. **Avaliações nacionais em larga escala: análise e propostas**. Vol 23, 41 p., São Paulo: DPE/FCC, 2003.

WELTER, Cristiane Backes; WERLE, Sussana Maria Malmann. Avaliação externa em Picada Café: um relato de experiência. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. 1ª Ed. Brasília: Líber Livro, 2010, p. 98-109.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. 1ª Ed. Brasília: Líber Livro, 2010, p. 21-36.

Documentos oficiais:

BRASIL/MEC. **Plano de desenvolvimento da Educação**: PDE/SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008.

MEC/INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Nota Técnica. Disponível em: <http://portalIDEB.INEP.gov.br>, Consultado em 27/set/2010

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE INDAIATUBA. **Lei Nº 3367, de 31 de outubro de 1996**. Dispõe sobre a criação e funcionamento do Conselho Municipal da Educação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE INDAIATUBA. **Lei Nº 3.507 de 08 de Janeiro de 1998.** Cria o Sistema Municipal de Ensino e estabelece normas gerais para a sua adequada implantação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE INDAIATUBA. **Lei Nº 4.309, de 02 de abril de 2003,** que dispõe sobre a reclassificação, criação e extinção de cargos, dá nova denominação a cargos, fixa os novos padrões de vencimentos dos cargos da Prefeitura Municipal, suas autarquias e fundações, altera a estrutura administrativa da Municipalidade, e dá outras providências.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE INDAIATUBA. **Decreto Nº 9.724 de 28 de março de 2008.** Regulamenta a concessão de Gratificação de Produção e Aperfeiçoamento Profissional - GPAP, na área educacional, prevista no art. 25 da Lei nº 4.309, de 02 de abril de 2003, alterado pela Lei Nº 5.273, de 06 de fevereiro de 2008 e dá outras providências.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE INDAIATUBA. **Resolução 03/2008.** Dispõe sobre o Decreto nº 9.724/2008 que regulamenta a concessão de Gratificação de Produção e Aperfeiçoamento Profissional - GPAP, na área educacional, prevista no Art. 25 da Lei nº 4.309 de 02 de abril de 2003, alterada pela Lei nº 5.273, de 06 de fevereiro de 2008. Imprensa Oficial do Município. 18 de abril de 2008

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE INDAIATUBA. **Lei complementar nº 07, de 05 de janeiro de 2009.** Dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município, e dá outras providências.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE INDAIATUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica global da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba,** 2004.

SEE/SP. **Programa de Qualidade da Escola.** Nota Técnica. Março de 2011, *disponível em: http://IDESP.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp Consultado em: 11/set/2011*

SEE/SP. **Resolução SE - 41/2011.** Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP/2011. Diário Oficial do Poder Executivo - Seção I. 30 de junho de 2011.

ANEXO I - Questionário

Prezado (a) coordenador (a) pedagógico (a):

O questionário que você está recebendo tem a finalidade de coletar dados para pesquisa de mestrado que vem sendo realizada na Faculdade de Educação da USP – FEUSP, sob nossa responsabilidade.

Pedimos, gentilmente, que responda a todas as perguntas a fim de contribuir com nossa pesquisa. Suas respostas são muito importantes para o aporte de alguns dados sobre o alvo da pesquisa.

Garantiremos a confidencialidade das informações aqui coletadas, bem como a sua privacidade, assegurando que os dados não serão utilizados em prejuízo ou estigmatização dos participantes. Para isso, preservaremos seu anonimato quando da divulgação da pesquisa.

Agradecemos imensamente sua colaboração.

Cláudia Oliveira Pimenta (aluna de pós-graduação da FEUSP)

Profa. Dra. Sandra Zákia Sousa (Professora da FEUSP)

BLOCO I (Solicito que respondam as questões deste bloco da maneira mais completa possível. Caso falte espaço para as respostas, utilize o verso da folha)

01. Indique as avaliações que são aplicadas aos alunos de sua escola e com que frequência.	Frequência: semanal, mensal, bimestral semestral, anual, bianual
a) () AMDA	
b) () Provinha Brasil	
c) () Prova Brasil	
d) () SARESP	
e) () Outras (especificar): _____	

02. De que forma você toma conhecimento dos resultados das avaliações externas de sua escola?

03. No exercício da coordenação pedagógica, você tem utilizado os materiais e os resultados das avaliações externas? Se sim, como?
04. As avaliações externas têm influenciado o exercício do seu trabalho como coordenador (a) pedagógico (a)? Explique sua resposta.
05. As avaliações externas têm influenciado a organização e o desenvolvimento do trabalho da escola em que você atua? Explique sua resposta.
06. Quais as contribuições e/ou dificuldades que as avaliações externas trazem para o exercício da coordenação pedagógica?

BLOCO 2 - Perfil dos coordenadores pedagógicos

01. A sua idade atual é ____ ____ (em anos completos)
02. Sexo: a) ☐ Feminino b) ☐ Masculino
03. Possui dependentes?
a) ☐ Não b) ☐ Sim. Quantos? _____
04. Como você se define quanto à cor (segundo classificação do IBGE)?
a) ☐ Branca
b) ☐ Preta
c) ☐ Parda
d) ☐ Amarela
e) ☐ Indígena
05. Assinale o grau de instrução do (a) chefe de sua família (considerando as pessoas que moram com você)
a) ☐ Analfabeto / até 3ª série do Ensino Fundamental
b) ☐ Até a 4ª série do Ensino Fundamental
c) ☐ Fundamental Completo
d) ☐ Médio Completo
e) ☐ Superior Completo
06. Dos itens abaixo, assinale quais e quantos, você possui em sua residência.

	ITENS	QUANTIDADE DE ITENS				
		0	1	2	3	4 ou +
A	Televisão em cores					
B	Rádio					

C	Banheiro					
D	Automóvel					
E	Empregada mensalista (que trabalhe no mínimo cinco dias por semana)					
F	Máquina de lavar (não considerar tanquinhos)					
G	Videocassete ou DVD					
H	Geladeira					
I	Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)					

07. Indique o tipo de vínculo que possui com a rede municipal de educação:

- a) ☐ Concursado/efetivo como professor
b) ☐ Temporário/contrato precário como professor
c) ☐ Outro. Indique: _____

08. Sobre o exercício da função de professor:

- a) Qual o tempo total que exerceu (ou exerce) a atividade docente? _____
(em anos completos)
b) Qual o tempo total que exerceu a atividade docente na rede municipal de educação? _____ (em anos)

09. Informe há quantos anos você exerce a função de coordenador (a) pedagógico
(a) na rede municipal de educação e nessa escola.

	Tempo total na rede	Tempo nesta escola
a. ☐ Menos de 1 ano		
b. ☐ De 1 a 2 anos		

c. () Mais de 2 a 5 anos		
d. () Mais de 5 a 10 anos		
e. () Mais de 10 a 15 anos		
f. () Mais de 15 a 20 anos		
g. () Mais de 20 anos		

10. (Marque mais de uma resposta, se for o caso). Além da função de coordenador (a) pedagógico (a) nessa escola, você exerce outra atividade profissional?

- a) () Não
b) () Sim

11. Caso tenha respondido *Sim* na questão 10, que tipo de atividade você exerce além da de coordenador (a) pedagógico (a)?

a) () Na área de educação
Especificar atividade e local: _____

b) () Outra atividade não vinculada ao ensino.
Especificar atividade e local: _____

12. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho como coordenador (a) pedagógico (a) nesta escola?

- a) () Menos de 20 horas
b) () De 20 a 30 horas
c) () De 31 a 40 horas
d) () Mais de 40 horas

13. (Marque mais de uma resposta, se for o caso). Você atua como coordenador (a) pedagógico (a) de:

- a) () Educação infantil
b) () Ensino Fundamental I (1º ao 3º ano)
c) () Ensino Fundamental I (4º ao 5º ano / 4ª série)
d) () EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais)
e) () EJA - Ensino Fundamental (anos finais)

14. Quantos professores estão sob sua coordenação?

- a) () Até 10 professores
b) () De 11 a 15 professores
c) () De 16 a 20 professores
d) () Mais de 20 professores

15. Sobre sua formação, assinale o (os) curso(s) realizado(s) por você:

- a) ☐ Ensino Normal - antigo magistério
 b) ☐ Superior - Pedagogia
 c) ☐ Superior - Outra Licenciatura: _____ (mencione a licenciatura)
 d) ☐ Superior - Outros: _____ (mencione o curso)

16. Responda esta questão apenas se você realizou ou realiza curso de pós-graduação.

Nível	Mencione a área	Concluído	Em andamento
a) ☐ Especialização / <i>Lato Sensu</i>			
b) ☐ Mestrado			
c) ☐ Doutorado			

17. (Marque apenas uma resposta em cada linha). Avalie a sua formação acadêmica para o exercício das atividades abaixo relacionadas.	Não houve formação sobre esse assunto	Houve formação, porém, insuficiente para o exercício da atividade	Houve formação e contribui para o exercício da atividade
a) Planejamento de ensino			
b) Coordenação do trabalho pedagógico			
c) Avaliação do processo de ensino e aprendizagem			
d) Avaliação institucional			
e) Avaliação de sistemas de desempenho / larga escala			
f) Elaboração e implementação da proposta pedagógica			
g) Atendimento a alunos com dificuldades escolares.			

18. Você participou de cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação, nos últimos dois anos, sobre avaliações externas?

- a) ☐ Não

b) () Sim

19. Caso tenha respondido “Sim” na questão 18, assinale os assuntos tratados:

- a) () SARESP
- b) () Prova Brasil
- c) () Idesp
- d) () IDEB
- e) () AMDA
- f) () Outro (especificar): _____

20. Você participou, nos últimos dois anos, de cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação ou pelo MEC? Se sim, quais os assuntos tratados?

21. Descreva, resumidamente, as demandas que lhe são atribuídas pela Secretaria Municipal de Educação para o exercício da função de coordenador (a) pedagógico (a).

BLOCO 3 - Caracterização das escolas

01. *(Marque mais de uma resposta, se for o caso)* A escola em que você atua como coordenador (a) pedagógico (a) atende a:

- a) () Educação infantil
- b) () Ciclo I (1º a 3º ano do ensino fundamental)
- c) () Ciclo II (4º e 5º ano do ensino fundamental)
- d) () EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais)
- e) () EJA - Ensino Fundamental (anos finais)

02. A escola que você atua atende qual região da cidade?

- a) () Central
- b) () Periférica

03. Quantos são os turnos de funcionamento da escola em que você atua?

- a) () Um turno
- b) () Dois turnos
- c) () Três turnos

04. A escola possui quantas turmas de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)?

- a) () Até 5 turmas
- b) () De 6 a 10 turmas
- c) () De 11 a 15 turmas
- d) () Mais de 15 turmas

05. Qual é a média de alunos por turma?

- a) ☐ Até 20 alunos
- b) ☐ De 21 a 30 alunos
- c) ☐ De 31 a 35 alunos
- d) ☐ Mais de 35 alunos

06. Quantos professores atuam na escola como docentes do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano?

- a) ☐ Até 10 professores
- b) ☐ De 11 a 15 professores
- c) ☐ De 16 a 20 professores
- d) ☐ Mais de 20 professores

07. A escola possui horário fixo para realização de reuniões pedagógicas?

- a) ☐ Não
- b) ☐ Sim Com qual frequência? _____

08. *(Marque mais de uma resposta, se for o caso)* Os temas tratados nas reuniões pedagógicas de sua escola são definidos por quem?

- a) ☐ Pelo (a) coordenador (a) pedagógico (a)
- b) ☐ Pelo (a) diretor (a)
- c) ☐ Pelos (as) professores (as)

Dados de Identificação:

Os respondentes não serão identificados na pesquisa. Solicito a sua identificação caso seja necessário um contato posterior para esclarecimento de dúvidas.

Nome: _____

Telefone: _____

Endereço eletrônico: _____

ANEXO II - Roteiro de Entrevista

01. Qual o papel do setor de avaliação da SME nos processos de avaliação da rede e das escolas?
02. De que forma a Secretaria acompanha o planejamento das ações pedagógicas das escolas?
03. De que forma a Secretaria avalia e acompanha o processo de aprendizagem dos alunos das diversas escolas da rede?
04. Há ações de apoio da secretaria para ajudar as escolas a articularem avaliação externa com avaliação da aprendizagem? Se sim, quais?
05. Há na Secretaria ações que visam à melhoria do desempenho dos alunos nas diferentes disciplinas? Se sim, o que vem sendo feito e como as escolas recebem este tipo de ação?
06. Há ações da Secretaria para orientar as escolas na utilização dos materiais da Prova Brasil (critérios, descritores, boletins)? Se sim, quais?
07. Há ações da Secretaria para orientar as escolas na utilização dos materiais da Avaliação Municipal de Desempenho de Alunos - AMDA? Se sim, quais?
08. Qual o grau de importância das avaliações externas na organização do processo educacional da rede?
09. Como os professores da rede vêem as avaliações externas?
10. Como os gestores escolares, em particular os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as), vêem as avaliações externas?
11. Quais as expectativas do Setor de Avaliação sobre o trabalho a ser desenvolvido pelo (a) coordenador (a) pedagógico (a) em relação às avaliações e o uso de seus resultados?
12. O Setor de Avaliação acompanha o trabalho dos (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) em relação às avaliações e o uso dos seus resultados?
13. Há dificuldades dos (as) coordenadores (as) para lidar com as avaliações externas? Se sim, quais são as mais frequentes?
14. Como a Secretaria dialoga com os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) diante de suas opiniões sobre as avaliações externas?

15. Que tipo de apoio é oferecido aos (às) coordenadores (as) pedagógicos (as), pela Secretaria, em relação às avaliações? (Curso de Formação Continuada, capacitações)
16. Como a Secretaria vê o papel dos coordenadores pedagógicos em relação às avaliações externas?