

<https://doi.org/10.18222/eae.v31i78.7624>

AVALIAÇÃO E POLÍTICAS DE RESULTADOS: CONDICIONANTES DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR

 JEANNY MEIRY SOMBRA SILVA^I

 LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA^{II}

^I Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo-SP, Brasil; jeanny.sombra@hotmail.com

^{II} Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo-SP, Brasil; laurinda@pucsp.com.br

RESUMO

Este artigo traz recortes de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo foi conhecer e analisar as práticas formativas empregadas por coordenadores pedagógicos das escolas públicas da rede estadual de ensino na cidade de São Paulo. Os sujeitos participantes foram 402 coordenadores dos ensinos fundamental e médio e foram utilizados como procedimentos metodológicos os métodos mistos (survey, observação e entrevista narrativa), que permitiram combinar olhares quantitativos e qualitativos à pesquisa. Dentre outros aspectos, o estudo revelou que as demandas políticas para alcance de metas e resultados das avaliações exercem influência na atuação do coordenador pedagógico na escola e condicionam as ações de formação docente.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR • POLÍTICA EDUCACIONAL • COORDENADOR PEDAGÓGICO • FORMAÇÃO DOCENTE.

EVALUACIÓN Y POLÍTICAS DE RESULTADOS: CONDICIONANTES DE LA ACTUACIÓN DEL COORDINADOR

RESUMEN

Este artículo contiene recortes de una investigación de doctorado cuyo objetivo fue el de conocer y analizar las prácticas formativas empleadas por coordinadores pedagógicos de las escuelas públicas de la red estadual de enseñanza en la ciudad de São Paulo. Los participantes fueron 402 coordinadores de la educación básica y media y se utilizaron como procedimientos metodológicos los métodos mixtos (survey, observación y entrevista narrativa), que permitieron combinar miradas cuantitativas y cualitativas al estudio. Entre otros aspectos, el estudio reveló que las demandas políticas para alcanzar metas y resultados de las evaluaciones ejercen influencia en la actuación del coordinador pedagógico en la escuela y condicionan las acciones de formación docente.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR • POLÍTICA EDUCACIONAL • COORDINADOR PEDAGÓGICO • FORMACIÓN DOCENTE.

EVALUATION AND RESULTS POLICIES: CONDITIONING OF THE COORDINATOR'S PERFORMANCE

ABSTRACT

This article provides pieces of a doctoral research aimed to know and analyze the formative practices employed by pedagogical coordinators of public schools of the state school system in the city of São Paulo. The study used 402 coordinators from elementary and high schools as subjects. Mixed methods (survey, observation and narrative interview) were used as methodological procedures allowing the combination of quantitative and qualitative methods in the research. Among other aspects, the study revealed that the political demands to achieve goals and results in the evaluations influence the pedagogical coordinator performance in the school and condition the teacher training actions.

KEYWORDS EVALUATION OF SCHOOL PERFORMANCE • EDUCATIONAL POLICY • PEDAGOGICAL COORDINATOR • TEACHER TRAINING.

INTRODUÇÃO

Conforme Gatti (2002), nas últimas décadas, a avaliação educacional abrangeu um campo considerável de estudos e intervenção prática, contemplando subáreas com características distintas: avaliação de sistemas educacionais; de desempenho escolar em sala de aula; de rendimento escolar com objetivo de macroanálises; avaliação institucional; e autoavaliação. Um enfoque que tem ganhado cada vez mais dimensão é o uso da avaliação com objetivo de fornecer diagnóstico e subsídios para implementação de políticas educacionais. Gimenes *et al.* (2013, p. 16) explica que a partir dos anos 1990 houve uma introdução maciça desse tipo de avaliação no país, acompanhando “uma agenda e tendências internacionais já consolidadas que consideram nesse tipo de ação uma forma de se aferir a qualidade e a efetividade dos sistemas educacionais”. É o caso, por exemplo, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que desde sua primeira edição, em 1990, teve dentre seus objetivos fazer uso dos dados dessa avaliação para a proposição de programas de políticas públicas com enfoque nos resultados (PESTANA, 2013; BONAMINO; SOUSA, 2012). A esse respeito, Vianna (2003, p. 43) afirma que o Saeb foi implementado “como tentativa de encontrar um caminho para a solução de alguns problemas educacionais mais prementes, esperando, possivelmente, que os processos avaliativos determinariam, entre outros aspectos, a elevação dos padrões de desempenho”.

Estudos também indicam que nos últimos anos houve um acentuado crescimento em sistemas de avaliações próprios de secretarias estaduais e/ou municipais em todo o país (BAUER *et al.*, 2015; BROOKE; CUNHA, 2011; GIMENES *et al.*, 2013). Tais autores apontam que o crescimento está associado não apenas ao desejo de melhoria de qualidade do ensino e à necessidade de acompanhamento das aprendizagens, mas também a aspectos relacionados aos usos das avaliações no âmbito de programas educacionais, mobilização da escola, monitoramento de redes de ensino, entre outros.

Ainda que no campo educacional o termo *qualidade* possua diversos significados e comporte diferentes dimensões, “o fato é que tais avaliações rapidamente se associaram à ideia de qualidade, limitando-a aos resultados obtidos pelos alunos” (GIMENES *et al.*, 2013, p. 16)

No âmbito da rede pública de ensino de São Paulo, o foco nos resultados dos alunos consubstanciou-se em programas de política pública da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) (FINI, 2014). Nesse contexto, a avaliação em larga escala ganhou centralidade, como é o caso do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Entretanto, a leitura dos dados do Saresp por parte da equipe pedagógica da escola tem sido constantemente apontada como um complicador (SZEWCZUK, 2013; SOUZA, 2013). Cada escola precisa estudar seus resultados para compreender o diagnóstico aferido pela prova, o que envolve entender a matriz de referência do instrumento, as

escalas de proficiência de aprendizagem e os termos técnicos dos relatórios do Saresp. Mas a dificuldade em entendê-los muitas vezes afasta a escola do uso pedagógico desta avaliação. Na tentativa de entender como as escolas se apropriam dos dados do Saresp, Bauer (2006) fez uma pesquisa em cinco Diretorias Regionais de Ensino (DRE) e entrevistou 14 profissionais (dirigentes regionais, supervisores de ensino, coordenadores de Núcleo Pedagógico e coordenadores de escola), dentre outros de órgãos centrais da SEE-SP, e constatou que essa dificuldade se repete em diferentes instâncias.

Ler o relatório do Saresp deixa os professores enlouquecidos. Eles não conseguem entender, mudar a concepção deles de prova, de avaliação, é uma coisa muito demorada. A questão de pensar em habilidade, pensar em competência. Habilidade virou nome feio, ninguém entende nada! A gente está até evitando falar nisso para ver se eles vão assimilando algumas coisas, para depois tratar disso (depoimento de uma Dirigente Regional de Ensino). (BAUER, 2006, p. 149)

Num levantamento feito na literatura que aborda usos de resultados das avaliações externas por equipes gestoras. Se trata de uma coordenada restritiva, e não explicativa em que se encontra o coordenador pedagógico foi possível perceber que:

Não se tem ideia do impacto das avaliações externas nas ações dos gestores locais e dos professores. Por alguns estudos sabemos que escolas se apropriaram de fato dos dados, eles foram discutidos e geraram ações; outras muitas deixaram os resultados na gaveta, sendo os dados de conhecimento de poucos professores. (GATTI, 2007, p. 9)

Na mesma direção, Sousa e Oliveira (2010, p. 813) afirmam que “o uso dos resultados das avaliações externas por parte dos gestores é escasso ou inexistente”. Também Souza (2013), em seu estudo sobre a utilização dos resultados da avaliação externa da escola pela equipe gestora, constatou:

Hoje, e sempre, a grande preocupação quando se fala em avaliação de escola/sistema/redes de ensino é não somente fazer chegar até a escola os resultados em termos estatístico-quantitativos, mas como fazer para que toda a escola entenda esses resultados e possa fazer uso deles, transformando-os em informações importantes para melhorar a qualidade do seu trabalho. (SOUZA, 2013, p. 163)

Isso não significa que ações com base nas avaliações não aconteçam. Em sua pesquisa sobre o impacto pedagógico do Saresp na rede de ensino, Bauer (2006)

observou nas DREs investigadas que há reuniões por polos, oficinas dos gestores com professores, elaboração de projetos, entre outros. Mas, segundo a autora, essas ações ainda estão muito voltadas às divulgações gerais dos dados, com tradução pedagógica precária e de pouco sentido didático para as escolas, raramente dedicando-se tempo à reflexão e ao planejamento com base nesses resultados. Bauer (2006, p. 156) conclui: “enquanto a lógica gerencial e política ocupar o lado mais pesado da balança, pouco efetiva será a utilização dos resultados”.

Com vistas a aproximar os professores dos resultados produzidos pelos alunos de forma individualizada em escala menor, implementou-se, em 2012, na rede estadual de São Paulo, a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). Trata-se de uma prova de Língua Portuguesa e Matemática com perguntas de múltipla escolha e produção textual, composta a partir de habilidades operacionais da matriz de referência do Saresp e do currículo dos ensinos fundamental II e médio da SEE-SP. A prova é aplicada no início de cada semestre e, conforme documentos oficiais da SEE-SP, um dos objetivos desse instrumento é subsidiar o planejamento de ensino e redimensionar objetivos e metas para a realização do trabalho pedagógico, modificando o baixo desempenho discente. Para isso, equipe gestora e professores

[...] devem verificar a maior incidência de erros nas diferentes turmas de alunos relacionada aos temas/conteúdos/objetos de ensino testados em cada questão, possibilitando ao professor a ação necessária para que seu aluno tenha a possibilidade de avançar. (SÃO PAULO, 2012, p. 4)

Conforme a SEE-SP, para que tal intenção se concretizasse, as escolas deveriam reservar os horários institucionais, tais como as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), para ponderar os resultados gerais de cada sala de aula e de cada aluno, objetivando transformá-los em propostas de intervenção (SÃO PAULO, 2014a).

Com o passar do tempo, tais propostas interventivas deixam de ocorrer apenas no bojo da escola e se centralizam na SEE-SP por meio de ações prescritivas advindas de programas e projetos de política de avaliação, tais como o Programa Gestão em Foco. Implantado em 2017, tal programa utiliza o Método de Melhoria de Resultados (MMR) para que, segundo informações da SEE-SP, as escolas conquistem avanços educacionais, pedagógicos e de gestão. No portal institucional do Programa, encontra-se a seguinte informação:

Em conjunto com a associação Parceiros da Educação, que conta com empresas, empresários e organizações da sociedade civil para auxiliar a Secretaria em projetos educacionais [...] o objetivo do Gestão em Foco é melhorar o aprendizado de 1 milhão de estudantes do Ensino Fundamental e Médio com

a formulação de planos de trabalho personalizados e monitorados pela própria comunidade escolar. O método é utilizado desde o planejamento estratégico para o ano letivo e passa por etapas como identificar os desafios, planejar formas de superá-los e implantar as soluções elaboradas. (SÃO PAULO, 2017)

Também nesse portal encontram-se orientações do tipo “passo a passo” sobre como as escolas podem proceder com os resultados dos desempenhos dos alunos, envolvendo áreas avaliadas, processos avaliativos formais, metodologia para construção de provas, relação dos resultados da AAP com o Saresp, entre outras informações. “Em todas as escolas que fazem parte do programa, existem painéis visíveis para pais, alunos e professores que apresentam as metas estipuladas e quais as formas para atingi-las” (SÃO PAULO, 2017).

A maneira como as informações e orientações são apresentadas no Programa MMR transmite uma visão pragmática e gerencialista na qual o objetivo principal é a melhoria do desempenho dos alunos. Tal perspectiva fortalece o que Ferreira (2007, p. 148) denomina de “cultura do resultado”, quando “as instituições são estimuladas a tornarem-se obsessivas em relação ao seu desempenho, à responsabilidade de verificar os resultados educacionais e divulgá-los, como forma de prestação de contas à sociedade”.

Resta saber como os profissionais da escola percebem essa dinâmica. Conforme Gimenes *et al.* (2013, p. 17), são poucos os estudos que discutem como a escola se apropria dos resultados e se estes, de fato, induzem a “transformação e maior qualificação do trabalho escolar e da própria prática docente”. A esse respeito, o presente artigo traz dados de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Psicologia da Educação da PUC-SP com coordenadores pedagógicos de escolas públicas da SEE-SP. Para este artigo, fizemos um recorte do estudo original com vistas a contemplar os seguintes objetivos: discutir, com base nos dados, como avaliação e políticas de resultados condicionam a atuação do coordenador pedagógico na escola; e identificar nos depoimentos dos coordenadores suas percepções sobre essa dinâmica.

A PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo utilizou o que Moscoso (2017, p. 633) caracteriza como “pesquisa com métodos mistos”, na qual dados quantitativos e qualitativos são usados de forma complementar, visando a atribuir sentidos e responder às questões da pesquisa de forma consistente e confiável. Assim, a pesquisa associou duas dimensões: uma que cobriu um maior volume de dados por meio de *survey* realizado com 402 coordenadores; e outra mais delimitada que permitiu um olhar aprofundado para o

objeto de estudo. Esta última consistiu na observação *in loco* em três escolas da capital paulista e em entrevistas com seus coordenadores. O objetivo foi coletar informações sobre as estratégias de formação docente utilizadas por esses profissionais nas reuniões pedagógicas semanais que ocorrem nas escolas.

Neste artigo, nos deteremos a um recorte do *survey* e utilizaremos, para complementar a discussão, trechos de depoimentos dos coordenadores para entrevista.

A ação formadora, ou seja, a condução da formação realizada pelo coordenador durante a reunião coletiva foi o objeto da pesquisa. Na rede pública de ensino de São Paulo, o momento de reunião coletiva ocorre por meio da chamada Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). O objetivo primordial dessas reuniões é criar um espaço de discussão e formação para fortalecer o projeto político-pedagógico da escola, o que significa articular as disciplinas, estudar, atender a problemas enfrentados pelos docentes, trocar experiências, discutir planejamento e avaliação e estimular a reflexão sobre a prática docente. Para que isso aconteça, é importante haver uma boa estrutura para discussão coletiva, com objetivos e cronogramas.

O sujeito de nosso estudo, o coordenador pedagógico (CP), desempenha nesse contexto o papel fundamental de planejar, organizar e conduzir o encontro, possibilitando boas situações de aprendizagem entre todos. Temos clareza de que a dinâmica do encontro não se deve unicamente a esse profissional, no entanto, cabe a ele elaborar a pauta, conduzir as discussões, selecionar as estratégias e controlar o tempo. Seu modo de agir como mediador pode ditar o ritmo da reunião, favorecendo ou não a formação. De fato, espera-se que o CP assuma um papel de líder no encontro.

A transformação das reuniões que acontecem na escola em espaços de reflexão e produção de saberes sobre a docência exige uma metodologia proposta e dirigida pelo coordenador pedagógico, cuja liderança é essencial para que tais reuniões não assumam a condição de Horário de Trabalho Perdido. (BRUNO; CHRISTOV, 2003, p. 61)

Assim, destacamos como foco de observação do objeto da pesquisa as ações do CP durante a reunião: ele faz formação docente? Como são suas intervenções? Utiliza estratégias formativas; se sim, quais? De que maneira esse sujeito faz as mediações entre as estratégias propostas e o grupo docente?

A rede pública da SEE-SP conta com aproximadamente dois mil coordenadores na capital¹ e nosso interesse era ouvir o maior número de profissionais. Por isso,

1 O cálculo teve por base os dados fornecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (Efape), órgão da SEE-SP que, em setembro de 2018, registrava em sua base de dados, aproximadamente, dois mil coordenadores designados na região metropolitana de São Paulo. A Resolução SE n. 18, de 2/5/2019, alterou o siglário da SEE-SP.

optamos por elaborar um *survey* e distribuir o questionário por meio das DRE. A contribuição maior veio por meio do Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa (GCTEC) da Efape, que acolheu a pesquisa e encaminhou um *e-mail* institucional a todos os coordenadores das DRE da capital em atuação no ano letivo de 2018, convidando-os para participar do estudo. Por fim, obtivemos uma participação de 402 sujeitos, dos quais foi necessário excluir 22 respondentes por não atenderem aos critérios deste estudo (ter no mínimo seis meses de atuação na coordenação dos ensinos fundamental e médio). Assim, considerou-se para o levantamento um total de 380 sujeitos, parcela que representa 19% da população de coordenadores da rede pública estadual na capital paulista.

A pergunta principal do questionário foi: “Ao conduzir as reuniões de ATPC, que estratégias de formação docente você costuma utilizar? Fique à vontade para escrever o quanto desejar”. Após extrair do aplicativo *SurveyMonkey* todas as respostas dos coordenadores para essa questão, iniciamos o processo de análise, utilizando como balizador do estudo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Em princípio, nos detivemos nas leituras das cem primeiras respostas na tentativa de criar uma “base” para análise. Nessa amostra foi possível perceber quais assuntos foram mais recorrentes e, assim, selecionamos as respostas mais frequentes em blocos temáticos, o que permitiu a construção de índices e indicadores. Prosseguimos, então, com a classificação das respostas que convergiam para criar categorias preliminares.

O volume de material gerou uma grande quantidade de categorias, o que poderia fragmentar muito os dados. Assim, optamos pelos princípios organizatórios de Franco (2003, p. 54) de “categorias mais amplas ou *molares*, para depois classificar os indicadores (categorias *moleculares*) em módulos interpretativos menos fragmentados”. Mediante tal procedimento, as categorias iniciais, fragmentadas, passaram a ser indicadoras das categorias mais amplas. Feito isso com a amostra, retornamos às demais respostas para, por fim, chegar às categorias definitivas, conforme se observa no Quadro 1.

QUADRO 1 – A condução da ATPC: o que se faz, como e por quê? Um olhar para as respostas por meio da análise de conteúdo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1 Estratégias de formação docente	Prática docente como objeto de estudo; Análise de produções de alunos e propostas didáticas.
2 O que se lê e o que se vê em ATPC?	Fonte, conteúdo e finalidade das leituras; Maneiras de conduzir a leitura de textos e vídeos.
3 Por trás das ações dos coordenadores	Ações definidas com base nos interesses da Escola; Ações definidas com base nas formações da DE; Ações definidas com base nas demandas da SEE-SP.

Fonte: Silva (2019, p. 109), com base na incidência das respostas e no número total de 380 participantes.

As subcategorias (categorias mais amplas) também foram organizadas em quadros para, subsequentemente, desenvolver a análise qualitativa do material. Por último, interpretamos os documentos agrupados com apoio na sistematização dos dados dos quadros, creditando os sentidos que os indicadores inferem ao objeto do estudo.

Na categoria 1 foram agrupadas todas as estratégias apontadas pelos coordenadores, tais como: tematização da prática; estudo de caso; dupla conceitualização; seminários; análise de práticas docentes; dentre outras. Na categoria 2, selecionamos os comentários que apresentavam “o que se lê e o que se vê em ATPC”, isto é, o conteúdo da formação.

Um dado que chamou a atenção ao realizarmos a análise do material foi que muitos coordenadores não se limitaram apenas em informar o que eles consideravam por estratégia formativa, mas relataram também os motivos que os levavam a adotar determinados procedimentos na formação. Assim, foi possível perceber que a definição das estratégias, bem como do que se lê e do que se vê em ATPC, é decorrente de alguns aspectos, tais como plano pedagógico do CP, seu roteiro formativo, projeto pedagógico da escola, currículo, necessidades da escola e demandas da SEE-SP e da Diretoria Regional de Ensino. As declarações que apresentavam os motivos das suas ações formativas em ATPC foram agrupadas na categoria 3 “Por trás das ações dos coordenadores”. Para contemplar os objetivos traçados para este artigo, selecionamos a discussão dos dados referente a essa categoria. A Tabela 1 apresenta mais detalhes.

TABELA 1 – Agrupamento dos eixos temáticos da categoria “Por trás das ações dos coordenadores”

SUBCATEGORIA: AÇÕES DEFINIDAS COM BASE NOS INTERESSES DA ESCOLA		N	%
Eixos temáticos	Definidas pelos coordenadores com base nas necessidades dos professores/escola.	32	9,0
	Definidas pelos professores/elaboradas conjuntamente entre coordenadores e professores.	14	4,0
	Tendo por base o currículo.	28	7,0
Eixo temático	SUBCATEGORIA: AÇÕES DEFINIDAS COM BASE NAS FORMAÇÕES DA DE		
	Adaptação/replicação da pauta formativa elaborada pelos PCNP do núcleo pedagógico da DE.	64	17,0
	SUBCATEGORIA: AÇÕES DEFINIDAS COM BASE NAS DEMANDAS DA SEE-SP		
Eixo temático	Relacionadas às proposições da SEE para análise de índices e melhoria de resultados: Programa MMR; plataforma SED – Foco Aprendizagem; I; Saresp; Idesp.	57	15,0

Fonte: Silva (2019, p. 128).

Nota: As porcentagens foram calculadas com base na incidência de respostas dos 380 coordenadores.

Dos 380 respondentes, 195 indicaram que as ações de formação são definidas com base nos interesses dos professores, bem como do currículo; assim, tais respostas foram agrupadas na subcategoria “Ações definidas com base nos interesses da escola”. As respostas mostraram que 32 coordenadores (9%) consideram os interesses dos professores ao definirem suas estratégias. Como se percebe nestes comentários:

Busco saber dos professores suas maiores dúvidas e necessidades do seu dia a dia. A partir disso, construo propostas de formação utilizando as estratégias mais adequadas, podendo ser a dupla conceitualização, tematização, estudo de casos. Sempre priorizando a troca de experiências. (CP 104)

Procuro identificar, junto ao grupo de professores, quais são as suas necessidades a curto, médio e longo prazo. Dessa forma, consigo priorizar as demandas mais urgentes, mas não deixar de lado as demais. (CP 248)

As formações são organizadas tendo como referência as necessidades formativas dos professores. Identificadas as necessidades, um Plano de Ação é elaborado [...]. (CP 133)

O CP 248 dá um sentido estratégico à formação, pois não se preocupa apenas “com as urgências”, mas encara a formação como um processo permanente, cuja chave é a integração com o grupo.² Esses coordenadores parecem compreender que a efetividade da formação em serviço é muito maior, seja para melhorar as práticas docentes ou para a aprendizagem dos alunos, quando derivadas das necessidades docentes com base em questões concretas da escola (GARCÍA, 1992).

Nos próximos tópicos, nos deteremos na discussão das subcategorias “Ações definidas com base nas demandas da SEE-SP” e “Ações definidas com base nas demandas da Diretoria Regional de Ensino (DRE)”.

POR TRÁS DAS AÇÕES DOS COORDENADORES: COMO AVALIAÇÃO E POLÍTICA DE RESULTADOS CONDICIONAM A ATUAÇÃO DO CP NA ESCOLA?

Dos 380 coordenadores participantes da pesquisa, 17% definem as estratégias e ações da ATPC tendo por base as orientações técnicas realizadas pelos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) das DRE.

Cada DRE é responsável por elaborar um projeto de formação para ministrar as orientações técnicas aos coordenadores das escolas. Integram-se a esse projeto

2 Mais detalhes sobre o que os coordenadores apontaram por “interesses da escola” podem ser encontrados no estudo de Silva (2019).

as demandas da própria DRE regional, bem como dos órgãos centrais (SÃO PAULO, 2014b). Em casos de implementação de programas de política educacional da SEE, como no caso o MMR, os PCNP recebem formação sobre o conteúdo desses programas para replicá-los na escola. Trata-se de uma lógica de formação em cascata. Gatti e Barreto (2009, p. 202) explicam as características desse modelo:

Não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte. Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações.

Numa perspectiva de formação para o desenvolvimento profissional, esse modelo é pouco efetivo, conforme complementam as autoras: “ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202). Para que haja apropriação da aprendizagem, e não apenas um repasse de informações, o corpo de formadores (tanto os de base quanto os intermediários) precisa participar da elaboração das propostas e estar envolvido em todo o processo.

Não foi interesse do presente estudo discutir a pertinência desse modelo, no entanto, ao se propor a estudar a ação do CP da rede pública estadual, não se pode olhar apenas para o micro – escola –, pois ela está inserida em um sistema macro de ensino. De fato, tal aspecto impacta nas condições de trabalho desse profissional. Na lógica da “cascata”, o papel do CP é propagar e implementar na escola conteúdos estabelecidos em programas oficiais que, por vezes, estão desarticulados das necessidades da escola. Para exemplificar essa discussão, retomamos um comunicado publicado nos manuais orientadores de formação dos coordenadores, na ocasião do lançamento do programa São Paulo Faz Escola, o qual instituiu o currículo oficial.

A Secretaria da Educação considera que a coordenação pedagógica constitui-se em um dos pilares estruturais da sua atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores devem atuar como gestores implementadores dessa política com os objetivos de: ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos

externos e internos de avaliação; intervir na prática de sala de aula, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos; promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e à melhoria de seu trabalho. (SÃO PAULO, 2008c, p. 6, grifo nosso)

Os dados revelaram que 7% dos 380 coordenadores parecem assumir esse papel de “gestores implementadores dessa política” em sua atuação na escola, como se observa neste relato:

No ano de 1996, quando foi implantado o professor coordenador, não tinha muita orientação. O trabalho era desenvolvido a partir das necessidades da Escola. A gente ficava muito em cima de discutir os problemas dos alunos. Agora as reuniões, as estratégias, tudo que acontece na escola, vem por conta das orientações da SEE para o Currículo. (CP 222)

Para esse CP, a necessidade da escola representa “discutir problemas dos alunos”. Percebe-se no comentário que as “orientações” se desencadeiam a partir das orientações da SEE-SP para implementação do currículo. Nesse prisma, em que não há clareza do que se entende por formação continuada, as orientações normativas passam a configurar a “cartilha” norteadora das ações.

É certo que não se pode generalizar e afirmar que todos os coordenadores que relataram basear suas ações nas Orientações Técnicas do Núcleo Pedagógico mantêm concepções de formação similares. Muito menos dizer que são reprodutores autômatos dos conteúdos e estratégias advindas dessas orientações. Ao longo de seu estudo, Silva (2019) discutiu que o CP tem capacidade de se apropriar do conhecimento oferecido e atribuir-lhe novos sentidos, a partir da própria história pessoal e particular, adicionando a esse conhecimento saberes experienciais, num processo de ressignificação dialético.

Entretanto, pode-se afirmar que a lógica da formação de “cascata” da qual estão expostos os CP incide fortemente em sua atuação na escola e no seu papel como formador. A lógica da “cascata” é similar à do modelo escolar tradicional de formação docente (DEMAILLY, 1992), pois não há preocupação em abrir espaço para reflexão. A esse respeito, Nóvoa (2014, p. 144) constata que apesar das importantes mudanças pedagógicas ocorridas no último século, “o modelo escolar manteve-se incólume praticamente até os nossos dias, não sendo abusivo afirmar que grande parte dos educadores atuais considera ainda que o seu trabalho consiste em moldar a cera mole”. Apesar dos esforços em romper tal paradigma, ele

se perpetua “segundo uma lógica escolarizante, na qual se trabalha fundamentalmente em torno de uma formação institucionalizada” (NÓVOA, 2014, p. 151).

Outro dado observado é que 15% dos 380 coordenadores afirmam definir suas ações formativas na escola para atender às proposições da SEE no que concerne à análise de índices e melhoria de resultados, tais como o Programa MMR e as avaliações internas como AAP e externas como Saresp.

Algumas declarações dos respondentes enfatizam o valor da avaliação para tomar decisões em relação às estratégias de formação. O desempenho dos estudantes norteia as ações da escola; por isso a recorrência do tema na fala dos coordenadores.

As estratégias partem dos estudos dos resultados. Identificamos as habilidades e competências em defasagem (conforme aparecem na AAP) e estudamos os temas, depois os professores montam atividades coletivamente aplicam em sala de aula e no próximo encontro acontece a socialização com apresentação das evidências, ou seja, do que eles fizeram em sala de aula a partir do que planejamos. Os índices da escola estão melhorando com isso. (CP 226)

De acordo com os resultados obtidos nas avaliações do desenvolvimento das habilidades esperadas para aquele momento (série/ano) em que o aluno se encontra, são definidas as linhas de intervenção como: retomadas de conceitos, intensificar o que não ficou claro ainda e também aplicar o que faltou. É realizado um acompanhamento de acordo com a Matriz Curricular da SEE, Planejamento Anual e Replanejamento, Planos de Ação em Andamento e PPP³ da Unidade Escolar. Planejamento de ações contínuas de formação visando essas necessidades apontadas nos diagnósticos (avaliações) com aprofundamento adequado e inserção na rotina escolar até o assunto estar consolidado dentro do grupo. (CP 98)

Percebe-se nos depoimentos que esses coordenadores parecem fazer uso dos resultados para (re)planejar o que fazer com base neles: no comentário do CP 226 há um movimento circular de avaliar, planejar, aplicar e avaliar; já o CP 98 menciona que os resultados das avaliações servem como indicadores de múltiplos planos de ação, evidenciando como o tema é inserido “na rotina escolar até estar consolidado dentro do grupo”. Em ambos, infere-se que avaliação consome grande parte do tempo do cotidiano dos professores e alunos e mobiliza as ações formativas do CP. Outros depoimentos dos sujeitos também evidenciaram um controle sistemático

dos resultados por meio de planilhas, gráficos e registros, como se observa na declaração do CP 93: “Analisos os dados da AAP, mapa de classe com o gráfico dos resultados, para montar minha pauta formativa”.

O levantamento de habilidades defasadas por série/turma com base nos resultados da AAP é um procedimento que ganha destaque em 35% das respostas de todos os coordenadores. Como faz o CP 40: “Utilizo também para nortear os trabalhos os resultados das avaliações de aprendizagem em processo (AAP). Busco sempre informações que subsidiam o desenvolvimento das competências e habilidades”. Como destacado anteriormente, essa prova avalia apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

É preciso estar atento para os efeitos que as políticas de avaliação podem causar na escola. Reduzir toda a ideia de formação em serviço aos resultados de Português e Matemática, sem levar em conta outros componentes curriculares, pode ser prejudicial para aprendizagem dos outros objetos de estudo; além disso, esse estreitamento gera desequilíbrio e hierarquiza as disciplinas. Como os professores dos outros componentes se sentem em relação a isso? Num estudo realizado com 40 professores de três escolas públicas da rede estadual, Silva, Rabello e Almeida (2017, p. 103) constataram que muitos docentes sentem suas disciplinas desvalorizadas pelo sistema, pela escola e pelos próprios colegas docentes, como revelam estes depoimentos:

A começar pelo Estado já percebemos a desvalorização, [...] disciplinas como Português e Matemática são aquelas que ‘valem mais’ não só para professores e coordenadores, como também para os alunos. (Anderson, professor de Sociologia)

Português e Matemática, infelizmente, são o centro da escola. (Lúcia, professora de História)

Conforme observado no estudo, o enfoque nos índices da escola, bem como nos resultados das avaliações, fez com que a SEE-SP implementasse nas escolas o Programa MMR. Para alcançar as metas desse programa, 7% dos 380 coordenadores declararam que promovem as etapas prescritas no cronograma do “planejamento estratégico do MMR” (SÃO PAULO, 2017). É o que se nota, por exemplo, na declaração do CP 134: “As formações são pautadas nas necessidades educacionais que as turmas apresentam na AAP e em consonância com o MMR. Conceitos de avaliação, competências e habilidades e atividades práticas para consolidar as reflexões sobre os temas tratados”.

Portanto, a investigação mais detalhada das respostas agrupadas na categoria 3 permitiu compreender que por trás das ações dos coordenadores, das estratégias utilizadas (ou não) por eles, incidem diversos fatores que devem ser considerados

quando se propõe a discutir a condução da ATPC. Pode-se concluir que as bases que sustentam os processos formativos pelos quais passam os CP nas orientações técnicas promovidas pelos núcleos pedagógicos, bem como as proposições da SEE-SP para análise de índices e melhoria de resultados, afetam decisivamente na concepção de formação desses profissionais e nos modelos de formação continuada que desenvolvem junto aos professores.

Isso corrobora com os achados de Placco, Almeida e Souza (2011, p. 18) em uma pesquisa realizada com coordenadores em âmbito nacional:

Quem planeja e organiza a formação de professores das escolas, em geral, são as Secretarias de Educação do Estado e do Município. A participação dos CPs nesse planejamento e execução da formação, em alguns Estados, se resume ao oferecimento de sugestões e, eventualmente, ao repasse ou proposição de discussões sobre os conteúdos que foram estudados, nas formações das Secretarias.

Nessa maneira de proceder a formação, o coordenador assume o papel de “multiplicador”, propagando conhecimentos que se constituem com base em conteúdos determinados *a priori* pela SEE-SP. A prática vista dessa maneira é entendida apenas como saber fazer, e para a qual os conteúdos teóricos não apresentam nenhuma contribuição.

A esse respeito, Imbernón (2011, p. 64) explica que a formação para assimilar um conhecimento profissional básico atua como uma espécie de “currículo oculto da metodologia”. Ou seja, os modelos com os quais o coordenador aprende assentam a base de suas concepções e estratégias de formação, eles “perpetuam-se com o exercício de sua profissão já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação” (IMBERNÓN, 2011, p. 65). O autor considera ainda que, no desenvolvimento do conhecimento profissional, a metodologia deveria fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências. Um pensamento parecido encontra-se neste trecho:

Um profissional não pode se contentar com seguir “receitas” ou “aplicar” os conhecimentos teóricos anteriores à ação realizada, pois cada situação profissional que vive é singular e exige de sua parte uma reflexão em e sobre a ação, ação construída em parte pelo profissional que lhe deve dar sentido, precisamente o que Schön denomina *problem setting*. (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 391)

Por outro lado, constatou-se que embora estejam inseridos num sistema no qual se privilegia a lógica da formação em cascata, para 9% dos 380 coordenadores as ações de formação têm como prioridade os interesses dos professores e da escola.

É certo que o trabalho do coordenador pedagógico não se restringe a atender às demandas da DRE ou dos órgãos centrais no que concerne à melhoria dos resultados das avaliações. Mas a pressão para atingir os índices consome grande parte do tempo desse profissional, tornando-se um dos condicionantes principais de sua atuação na escola. Conforme relatou o CP João em entrevista:

Não é algo que ache ruim, acho que é importante pra escola discutir índices e resultados de avaliações. Mas a gente tem tanta coisa importante pra discutir: os trabalhos interdisciplinares, o grêmio, um projeto envolvendo os pais, as metodologias ativas [...]. Mas tudo fica para segundo plano.

AS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES SOBRE AS DEMANDAS RESULTANTES DA POLÍTICA DE RESULTADOS

Ao se referirem ao Programa MMR, 32% dos 380 coordenadores que participaram do survey utilizaram expressões como *é algo imposto; vem de cima; não tem como escapar*. Tais expressões, permeadas de modalizadores discursivos, carregam um valor semântico negativo, criando um efeito de desaprovação e contrariedade.

Buscando entender melhor essas percepções, nos inserimos em quatro escolas e observamos diversas de suas reuniões formativas de ATPC, bem como realizamos entrevistas com os coordenadores dessas escolas. Essa etapa do estudo revelou que esses quatro profissionais não assumem uma posição de subserviência ao que “*vem de cima*”, como revela Eliane em entrevista:

Por conta do MMR a gente teve que fazer essa reflexão para preencher uma planilha com nosso plano de recuperação, então foi algo imposto, mas eu achei bem produtivo, porque a gente teve que parar e pensar: qual habilidade meu aluno está tendo mais dificuldade?

O que tornou a tarefa produtiva para Eliane? Foi o fato de ela conseguir atribuir um sentido pedagógico à demanda. Por isso, ela mobiliza o grupo para “parar e pensar” nas dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Na entrevista de João, foi possível perceber que ele também cumpre com as demandas advindas de projetos de política da secretaria, mas acrescenta um olhar crítico à tarefa:

Bem, essa é uma prática que está atrelada ao MMR também, e diante dos números, aí pegando a AAP [Avaliação de Aprendizagem em Processo] a Matemática está com os índices baixos, então o nosso foco para 2018 é a metodologia

diversificada. Mas tudo fica com a nossa cara. [...] não é algo que ache ruim, acho que é importante pra escola discutir índices e resultados de avaliações. Mas a gente tem tanta coisa importante pra discutir.

João parece ter uma visão sistêmica dos índices da escola (provenientes da AAP e MMR) e com base neles propõe um “foco para 2018”. Ele explica que suas ações pedagógicas estão “atreladas ao MMR”, mas que adapta a demanda de um modo que “fique com a cara do grupo”. O CP considera importante discutir os resultados da escola; no entanto, afirma que a discussão não deve apenas girar em torno disso, pois menciona: “Mas a gente tem tanta coisa importante pra discutir”.

Esses e outros recortes suscitaram alguns questionamentos. Acreditamos que a falta de consciência ou a falsa consciência em torno da fragmentação do próprio trabalho pode interferir na ação do coordenador, aprisionando-o em uma alienação em torno de si próprio e do seu fazer (FREIRE, 1983). Mas será que os comentários desses coordenadores revelam uma visão alienada? Que peso têm as relações institucionais (DRE, supervisores, diretores, professores) na aceitação ou na resistência a essas normas de programas da SEE-SP? Que processos são gerados no dia a dia escolar para responder às demandas das políticas educacionais?

É fato que as exigências impostas à escola criam condições para o trabalho do CP e influenciam nas ações de formação. Mas é certo afirmar que o coordenador é apenas um gerencialista a serviço das demandas dos órgãos centrais? É possível encontrar algumas respostas estabelecendo um diálogo com Vaillant e Marcelo (2012, p. 169):

O desenvolvimento profissional docente implica interação com os contextos espacial e temporal. O contexto espacial refere-se ao ambiente social, organizativo e cultural no qual se realiza o trabalho dos docentes. Dentro desses ambientes, são produzidas múltiplas interações sociais, que envolvem companheiros, pais e diretores. Dessa forma, as condições de trabalho influenciam no desenvolvimento profissional docente, promovendo-o ou inibindo-o. Entretanto, essas condições não devem ser entendidas como uma relação de causa e efeito, mas como elementos mediadores.

Não se pode desconsiderar o contexto social e espacial ao investigar a condução da formação do CP na ATPC. Nos achados deste estudo foi possível perceber que as demandas políticas exercem influência nas condições de trabalho desse profissional, porém, como Vaillant e Marcelo (2012) consideram, essas condições não devem ser entendidas como uma relação de causa e efeito, mas sim como

elementos mediadores. A escola é orgânica, as múltiplas interações existentes nesse espaço são atravessadas pela subjetividade de cada pessoa, o que permite aos profissionais que nela atuam realizar adaptações, mediações e transformações nas demandas dos órgãos superiores. O comentário de Adriana na entrevista amplia essa leitura: “Mas é o que eu falo para os professores: nós temos que sim cumprir com toda parte burocrática do MMR, mas, já que nós temos que cumprir isso, vamos utilizar ao nosso favor, entende?”.

A coordenadora tem um posicionamento explícito em relação ao programa MMR, afirmando que é “burocrático”; ao mesmo tempo concorda: “temos que cumprir sim”. No entanto, a expressão “vamos utilizar ao nosso favor” traz subentendida uma apropriação do objeto (MMR), transformando-o para atender aos interesses do grupo que atua como seus interlocutores – os professores.

A esse respeito, uma investigação de seis anos em uma escola pública revela que,

Na mediação, os sujeitos em relação se apropriam dos significados que os outros atribuem aos fatos ou eventos e não dos fatos ou eventos em si, ou seja, configura também o modo como os outros da relação vivenciam a realidade. Ao fazer essa apropriação, no entanto, o fazem de maneira singular, de acordo com sua experiência, com sua história. Então é possível dizer que no processo de significação o sujeito se apropria dos significados que a cultura confere a fatos ou eventos. (SOUZA; PETRONI; DUGNANI, 2015, p. 59)

Os coordenadores compreendem as demandas dos órgãos centrais e entendem seus significados, mas esses profissionais têm a capacidade de fazer a mediação entre tais demandas e o contexto espacial escolar. Os saberes experienciais, a concepção de formação, as teorias implícitas, as vivências, as relações, enfim, diversos são os fatores para a permanente constituição da subjetividade do profissional coordenador, conferindo a ele capacidade de atribuir sentidos a essas demandas e ressignificá-las de maneira singular. Foi isso que fizeram os quatro coordenadores entrevistados para este estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise dos dados deste estudo, constatamos que os modelos de formação aos quais os coordenadores estão mais expostos, como ocorre na lógica da formação em cascata à qual estão inseridos, incidem fortemente na concepção desses profissionais e, subsequentemente, nas propostas de formação continuada que desenvolvem junto aos professores. Por isso é importante que as instâncias da SEE-SP não se preocupem apenas com o repasse de informações de programas

educacionais. É necessária a implantação de políticas públicas relativas a uma formação específica para o coordenador, para que ele possa alicerçar suas concepções educacionais e fundamentar sua prática como formador.

A aceleração da fórmula “avaliação-problema-solução”, tal como proposta no Programa MMR, cria uma circunstância desfavorável que é o fechamento da escuta. Tudo passa a girar em torno de demandas e da solução de demandas; isso pode ser bom para o cumprimento de metas, mas e as pessoas? Nesse cenário, qual espaço para se construir conjuntamente a formação?

Discutir sobre avaliação não obstaculiza a aprendizagem; pelo contrário, pode promover um avanço nos conhecimentos docentes sobre o assunto. Entretanto, é importante que o coordenador planeje situações de formação em que os professores não sejam colocados apenas para ler ou ouvir dados do diagnóstico realizado, pois a simples constatação dos resultados não promove a reflexão. Olhar para os resultados em termos de erros e acertos evidencia uma concepção tradicional de ensino. É necessário debruçar-se sobre os dados e questioná-los: o que indicam sobre o processo de aprendizagem do aluno? Houve retrocesso em comparação à última avaliação? O que isso indica sobre o ensino? Que decisões serão tomadas em conjunto para promover avanços?

A pressão das diferentes instâncias da SEE-SP para melhora dos resultados da escola reverbera na atuação do CP, dado que esses profissionais passaram a ser responsabilizados pela elevação dos níveis de desempenho escolar expressos nos resultados das avaliações externas, como fica evidente no texto normativo das Resoluções SP n. 88/2007 (SÃO PAULO, 2008a) e n. 90/2007 (SÃO PAULO, 2008b). Atribuir valor apenas ao que é mensurável corrobora o discurso de educação utilitarista da racionalidade técnica, para o qual o mais importante é o conhecimento técnico e científico. A avaliação padronizada em larga escala, como no caso do Saresp, tem sua função, mas não se pode considerar que números absolutos são verdades homogeneizantes, pois se deixa de conhecer as singularidades intrínsecas do processo avaliativo. Como afirma Vianna (2005, p. 16),

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir ativamente para o processo de transformação dos educandos.

Em vista disso, é importante que o coordenador faça sempre um autoquestionamento sobre sua função e sobre o papel que porventura assume nessa questão. A esse respeito, Fernandes (2011) adverte que, a depender de sua atuação, o coordenador pode assumir um papel gerencialista, perpetuando o monitoramento do Estado.

As orientações da SEE-SP sobre os programas de avaliação de resultados, como no caso do MMR, ainda que tenham um caráter vertical descendente, não devem ser simplesmente executadas pela escola. Podem e devem ser discutidas pelos gestores de cada unidade para que haja consenso sobre como tais programas serão apresentados aos docentes e incluídos na pauta de formação. Da mesma forma, as necessidades dos professores que dependam de providências da SEE-SP devem ser levadas pelo coordenador ao diretor para que faça a interlocução com a rede de ensino. Dessa maneira, o CP terá informações mais detalhadas para planejar suas ações.

Por fim, cabe um alerta:

Independentemente das motivações das políticas de avaliação em larga escala, diferentes objetivos e expectativas atreladas às avaliações externas podem se apresentar como dois lados de uma mesma moeda, ou seja, melhorar progressivamente os resultados implica – de alguma forma – tentar modificar e aperfeiçoar práticas de ensino e modos de organização escolares [...]. Embora a efetividade ou os efeitos de uma política educacional não possam ser avaliados apenas por seus objetivos declarados, é importante verificar o tipo de discurso empregado em favor do aperfeiçoamento do trabalho escolar, e que parece ir além do desejável aumento dos resultados. (GIMENES *et al.*, 2013, p.19)

O discurso empregado “em favor do aperfeiçoamento do trabalho escolar” do Programa Gestão em Foco, cujo pilar é o Método de Melhoria de Resultados – MMR, parte da premissa de que o grande problema dos índices e resultados das avaliações escolares é basicamente uma questão de gestão, desconsiderando os grandes problemas estruturais, sociais e econômicos da educação pública.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Adriana. *Usos dos resultados do Saresp: o papel da avaliação nas políticas de formação docente*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BAUER, Adriana; PIMENTA, Claudia Oliveira; NETO, João Luiz H.; SOUSA, Sandra Zákia L. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional dos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

BRUNO, Eliane B. G.; CHRISTOV, Luiza H. S. Reuniões na escola: oportunidades de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda, R.; CHRISTOV, Luiza H. S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 55-62.

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 139-158.

FERNANDES, Maria José da S. A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

FERREIRA, Roseli Helena. *O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp: uma análise das provas de leitura e escrita da 4ª. série do ensino fundamental*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.

FINI, Maria I. Currículo e avaliação: uma articulação necessária a favor da aprendizagem. In: NEGRI, Barjas; TORRES, Haroldo da G.; CASTRO, Maria Helena G. (org.). *A educação básica no estado de São Paulo: avanços e desafios*. São Paulo: Fundação Seade/FDE, 2014. p. 359-389.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCÍA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.

GATTI, Bernardete A. Avaliação e qualidade da educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: Anpae, 2007. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/seminariopde/documentos/processo5-para_saber_mais_bernadete_gatti.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GIMENES, Nelson; SILVA, Vandrê Gomes da; PRÍNCIPE, Lisandra Marisa; LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela Miranda. Além da prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSCOSO, Javier N. Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 632-649, abr./jun. 2017.

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 143-175.

PESTANA, Maria Inês Gomes S. A experiência em avaliação de sistemas educacionais. Em que avançamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos*. Florianópolis: Insular Livros; Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 117-133. (Ciclo de Debates v. 1).

PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. S.; SOUZA, Vera L. T. *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Relatório. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-coordenadores-qualitativo.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE - 88, de 19 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. 2008a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM. Acesso em: 10 fev. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE - 90, de 19 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre função gratificada de Professor Coordenador nas quatro séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, em escolas da rede estadual de ensino. 2008b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/90_07.HTM. Acesso em: 10 jan. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Gestor. Gestão do Currículo na Escola*. São Paulo: SEE, 2008c. v. 3.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Avaliação da aprendizagem em processo: comentários e recomendações pedagógicas. Subsídios para o professor – Matemática. 1ª série do ensino médio – prova 2*. São Paulo: SEE, 2012. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/05/mat-prova2-1-em-comentarios-e-recomendaes.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Avaliação da aprendizagem em processo: comentários e recomendações pedagógicas. Subsídios para o professor de Língua Portuguesa. 7º ano / 2º semestre*. São Paulo: SEE, 2014a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) em destaque*. São Paulo: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica/SEE, 2014b. (Documento Orientador CGEB, n. 20).

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Gestão em Foco – MMR*. 2017. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Resolução SE n. 18, de 02 de maio de 2019*. Dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional, e dá providências correlatas. 2019. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201905020018>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SILVA, Jeanny M. S. *Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos*. 2019. 279f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Jeanny M. S.; RABELLO, Kátia M.; ALMEIDA, Laurinda R. As relações interpessoais nos contextos escolares: as várias faces do jogo coletivo. In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 95-116.

SOUSA, Sandra Z.; OLIVEIRA, Romualdo P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, Maria Alba. O uso dos resultados da avaliação externa da escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos*. Florianópolis: Insular Livros; Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 163-176. (Ciclo de Debates, v. 1).

SOUZA, Vera L. T.; PETRONI, Ana P.; DUGNANI, Lilian A. C. A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. In: PLACCO, Vera Maria N. S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Loyola, 2015. p. 53-72.

SZEWCZUK, Valéria Nunes F. *Formação de professores em ATPC: uma leitura a partir dos dados do Saresp*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

TARDIF, Mauricio; MOSCOSO, Javier N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. *Ensinando a ensinar*. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VIANNA, Heraldo M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 54, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

VIANNA, Heraldo M. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.

Recebido em: 27 JUNHO 2020

Aprovado para publicação em: 23 OUTUBRO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.