

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Juliana Rodrigues Marconi Moraes

**AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO ESCOLAR: O DESAFIO
NA ROTINA DE TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

**São Caetano do Sul
2018**

JULIANA RODRIGUES MARCONI MORAES

**AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO ESCOLAR: O DESAFIO
NA ROTINA DE TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

**São Caetano do Sul
2018**

MARCONI, Juliana Rodrigues.

Avaliações Externas no Contexto Escolar: O Desafio na Rotina de Trabalho do Coordenador Pedagógico / Juliana Rodrigues Marconi – São Caetano do Sul - USCS, 2018. 165p.

Orientador: Paulo Sérgio Garcia

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2018.

1. Avaliações externas 2. Coordenadores Pedagógicos
3. Ensino Fundamental. 4. Anos iniciais

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.(a) Dr. (a) Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Prof.(a) Dr.(a) Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em ___/___/___ pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

Prof. Dr. Leandro Prearo (USCS)

Prof.(a) Dr.(a) Norinês Panicacci Bahia (UMESP)

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus filhos, Júlio e Théo, razão da minha vida e que, mesmo pequenos, compreenderam a importância da minha dedicação.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, Que manteve minha fé viva e guiou meus passos, quando a escuridão não me permitia ver. Aos meus filhos Júlio e Théo, os quais, mesmo na inocência da infância, foram capazes de compreender que a dedicação despendida para este estudo era necessária e, mesmo me privando tantas vezes do convívio com eles, festejaram comigo cada conquista e representaram a força para eu continuar a jornada traçada.

Ao meu marido Gustavo, meu grande parceiro da vida, que assumiu muitas funções familiares para que eu as pudesse deixar para trás, a fim de concluir este trabalho. Foi compreensivo, apoiou minhas escolhas e não permitiu que eu fraquejasse, quando isto parecia a única coisa a se fazer.

Aos meus pais, que por muitas vezes me ajudaram com os meus filhos, de modo que eu pudesse concretizar mais esse sonho. Ampararam minhas decisões e incentivaram minha escolha por assumir este estudo. Também agradeço aos meus irmãos e avó.

Agradeço aos amigos do Mestrado, os quais também caminharam comigo ao longo destes dois anos, compartilhando alegrias e angústias, incentivando e colaborando.

A todos os amigos que conviveram comigo quando aceitei este desafio e compreenderam minha ausência, o distanciamento e muitas vezes o assunto repetido que sempre estava ligado às leituras para a dissertação.

À minha amiga Natalia, que foi grande incentivadora desde a inscrição para o curso até a finalização do estudo, encorajando-me a seguir.

Aos professores da universidade, essenciais ao conhecimento adquirido ao longo do curso, ao enriqueceram meus estudos para que o trabalho tomasse a proporção que tomou, em especial ao professor Doutor Leandro Prearo, por suas críticas assertivas fundamentais para este trabalho.

À Prefeitura e a Secretaria de Educação da cidade de São Caetano do Sul, as quais me agraciaram com uma bolsa de estudo para a realização deste curso de Mestrado.

E por fim ao meu orientador Professor Doutor Paulo Sérgio Garcia, que pacientemente direcionou meus estudos e corrigiu minhas rotas, partilhou sua experiência e conhecimento, de forma que este trabalho fosse concluído.

“A loucura, objeto dos meus estudos, era até agora uma ilha perdida no oceano da razão, começo a suspeitar que é um continente”.

Machado de Assis

RESUMO

Políticas neoliberais, sobretudo aquelas relacionadas às políticas de avaliação em larga escala e de responsabilização, já estão bem consolidadas no Brasil. Elas estão influenciando as questões do financiamento da educação, o currículo das escolas, a formação e a autonomia dos professores, as incumbências das escolas e dos docentes e o trabalho dos Coordenadores Pedagógicos (CPs). Este estudo tem por objetivo identificar e analisar influências das políticas de avaliação e de responsabilização sobre a rotina de trabalho do Coordenador Pedagógico dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de São Caetano do Sul. Por meio de um estudo de caso, foi detectado o perfil deste coordenador, foram investigados os documentos da Secretaria de Educação do Centro de Formação de Profissionais da Educação e foram entrevistados os Coordenadores Pedagógicos (N = 7) das escolas da cidade. Os resultados mostraram que os CPs eram profissionais formados em pedagogia, com algum tipo de pós-graduação, com pouca experiência e muitas demandas para serem realizadas no cotidiano escolar. Trata-se de um profissional que estava aculturado às políticas de avaliação e de responsabilização e que já possuíam um discurso e algumas práticas consolidadas. Essa aculturação ocorreu, principalmente, a partir de um processo de formação, mas também pela criação da Escola de Pais, da Prova São Caetano e do Tarefário. Os coordenadores reconheceram alguns benefícios dessas políticas, mas sinalizaram também algumas preocupações, especialmente em relação às pressões e às cobranças sobre os resultados, um processo que não havia sido apontado pela literatura da área. Esses resultados são importantes e contribuem para ampliar a compreensão sobre a atuação deste profissional na escola. Paralelamente, eles podem ser levados para as discussões no contexto da formação inicial e continuada dos coordenadores.

Palavras-chave: Avaliações externas. Coordenadores Pedagógicos. Ensino Fundamental. Anos iniciais.

ABSTRACT

Neoliberal policies, above all those related to large-scale evaluation and accountability policies, are already well established in Brazil. They are influencing the issues of education funding, school curricula, teacher training and autonomy, the responsibilities of schools and teachers and the work of Pedagogical Coordinators (PCs). This study aims to identify and analyze influences of evaluation and accountability policies on the work routine of the Pedagogical Coordinator of the early years of Elementary School of the municipal education network of the city of São Caetano do Sul. Through a case study, the profile of this coordinator was detected, the documents of the Education Department of the Training Center of Education Professionals were analyzed and the Pedagogical Coordinators (N = 7) of the city schools were interviewed. The results showed that the PCs were professionals trained in pedagogy, with some type of postgraduate, with little experience and many demands to be carried out in the school routine. It is a professional who was acculturated to the policies of evaluation and accountability and who already had a discourse and some practices consolidated. This acculturation took place, mainly from a formation process, but also by the creation of the School of Parents, the São Caetano Exam and the Tarefário. The coordinators recognized some of the benefits of these policies, but also pointed out some concerns, especially regarding pressures and collections on results, a process that had not been pointed out in the literature. These results are important and contribute to broaden the understanding about the performance of this professional in school. At the same time, they can be brought into the discussions in the context of the initial and continuing training of the coordinators.

Keywords: External evaluations. Pedagogical coordinators. Elementary School. Early years.

Listas de Figuras

Figura 1 Dimensões que se articulam sincronicamente na docência.....	53
--	----

Lista de Gráficos

Gráfico 1.....	72
----------------	----

Lista de Quadros

Quadro 1	64
Quadro 2	69
Quadro 3	70
Quadro 4	71
Quadro 5	71
Quadro 6	72
Quadro 7	73
Quadro 8	73
Quadro 9	73
Quadro 10.....	74
Quadro 11	96
Quadro 12.....	96
Quadro 13.....	97
Quadro 14.....	97
Quadro 15.....	98
Quadro 16.....	98
Quadro 17.....	98
Quadro 18	100

Lista de Abreviaturas e Siglas

- AE – Avaliação Externa
- ALE – Avaliação em Larga Escala
- AMDA – Avaliação Municipal de Desempenho do Aluno
- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- APM – Associação de Pais e Mestres
- CECAPE – Centro de Formação dos Profissionais de Educação Dra. Zilda Arns
- COGSP – Coordenação de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
- CP – Coordenador Pedagógico
- HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
- IDH-M – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Nacional
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e da Cultura
- PAE – Plano de Ação Educacional
- PIB – Produto Interno Bruto
- PM – Português e Matemática
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PSC – Prova São Caetano
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SCS – São Caetano do Sul
- TRI – Teoria de Resposta ao Item
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

MEMORIAL

O começo de um estudo apresenta relação direta com os interesses do pesquisador. Na busca do que faz sentido, vasculhamos livros, colocamos em cheque nossas crenças e saímos à procura de algo que nos complete, responda as nossas dúvidas ou direcione para um caminho novo de aprendizado. Logo, os questionamentos que povoavam meus pensamentos enquanto do exercício da Coordenação Pedagógica tornaram-se objetivos de minha pesquisa.

Minha trajetória na educação se iniciou ainda na adolescência, quando optei pelo extinto curso de magistério. Procurando um estágio reencontrei a professora que me deu aula na 1ª série e me ensinou a ler, a qual na ocasião era sócia de uma escola de Educação Infantil. Entreguei um currículo e fui convidada para substituir uma professora em licença-maternidade. Nesta escola, reencontrei colegas que estudaram comigo e agora lecionavam com nossa ex-professora; este encontro gratificante, que a princípio duraria apenas cinco meses, prolongou-se por cinco anos. Lá, aprendi muito do que carrego comigo na profissão, de forma que essa foi uma excelente escola para quem buscava experiência e acolhimento.

Mesmo decidindo-me faculdade de Jornalismo, área na qual atuei por três anos, a docência voltava a se apresentar em minha vida como uma escolha. Minha família teve uma escola de Educação Infantil por cinco anos, meus pais e tios são professores, e sempre brinco que a docência não foi escolha e sim uma questão genética.

Entre como concursada na prefeitura de São Paulo em 2002, onde permaneci até 2009 como professora de Educação Infantil. No ano de 2004, trabalhei no expediente do gabinete da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na divisão de Recursos Humanos, experiência que só confirmou minha predileção pela parte pedagógica, já que no gabinete cuidava dos interesses administrativos da prefeitura. Este aprendizado me concedeu um maior conhecimento da legislação do magistério e me ensinou a trabalhar com muita eficiência, mas com pouca acolhida.

Ainda uma breve passagem pela prefeitura de Santo André como professora de Educação Básica em 2007, com apenas uma semana de formação e quinze dias de sala de aula, pude notar o comprometimento que esta rede tinha com a educação. Em 2006, ingressei na prefeitura de São Caetano do Sul, onde comecei

como professora de Educação Básica, lecionando para o primeiro ano do Ensino Fundamental, com um vínculo empregatício de contratada.

Passar no concurso tornou-se um objetivo muito forte, tendo em vista que eu desejava muito lecionar nesta rede e a experiência como contratada tinha atendido minhas expectativas. Em 2007, fui aprovada no concurso e nessa ocasião tive de escolher entre lecionar em São Caetano ou Santo André. Permaneci em São Caetano e as oportunidades se apresentaram naturalmente. Em 2009, fui convidada a exercer o cargo de Coordenadora Pedagógica. Eu havia voltado da licença-maternidade e enfrentava os desafios de ser mãe pela primeira vez, ao passo que um novo desafio se mostrou: o de coordenar uma escola de Ensino Fundamental dos anos iniciais.

Desafio aceito, inúmeras dificuldades vieram à tona, inclusive minha inexperiência. Tive a oportunidade de contar com o apoio das colegas coordenadoras mais experientes, participei de cursos e tudo que pudesse colaborar com minha formação pessoal. Permaneci no cargo de setembro de 2009 a dezembro de 2016, passando neste período por cinco escolas diferentes, sempre na Coordenação Pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Estar na função de coordenadora também me oportunizou experienciar e vivenciar mudanças significativas na educação. Em 2006, ainda na sala de aula, lecionei para o 1º ano, justamente quando a lei do Ensino Fundamental, Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, começou a vigorar. Assumindo a coordenação, passei pela mudança de todas as séries para anos, e tivemos nas escolas, por exemplo, 2º ano e 2ª série.

Particpei da primeira incursão da rede em avaliações externas como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), a Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Isso exatamente quando começamos a participar efetivamente de avaliações externas e caminhamos um passo para compreender os benefícios deste recurso pedagógico.

Este foi um processo significativo para lidar com essas avaliações até a criação da Prova São Caetano, prova externa à escola, mas preparada pelo município, a fim de diagnosticar o desenvolvimento dos alunos e compreender se o aprendizado está dentro do adequado, baseada em exercícios semelhantes aos das avaliações externas.

Em 2013, a muitas mãos, as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental de São Caetano do Sul também começam a vigorar. E nestes 12 anos de trabalho na rede de municipal acompanhei um efetivo empenho das autoridades em atender a legislação vigente, em capacitar os professores e demais profissionais da educação, e investir no entendimento sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileiro (IDEB), produzido em parte pelas provas externas.

De forma a obter melhores resultados, as escolas investiram em estratégias, entre elas os simulados internos preparatórios para as avaliações externas. A preocupação com os resultados do IDEB é uma nova realidade escolar que surgiu com a cultura das Avaliações Externas (AE) no Brasil, alterando a minha rotina de trabalho. As Avaliações Externas presentes na escola começaram a preencher o cotidiano do Coordenador Pedagógico e compreender isto é vital para este estudo.

Questiono sempre se essas AEs são “vilãs ou heroínas”, e assimilar seus objetivos manifesta toda a diferença entre “amar ou odiar” essas ferramentas de diagnóstico escolar. O fato que me levou a este estudo foi evidenciar um aumento significativo na minha rotina de trabalho para atender a demanda de realizar avaliações externas. Quando escrevi um relatório sobre essas avaliações para minha diretora, percebi quanto trabalho realizei antes, durante e depois.

No entanto, este era o recorte da minha realidade: seria igual para todos os coordenadores? A demanda seria a mesma? Havia mudança de rotina para todos? Havia influências? Havia angústias? Como eram as pressões e cobranças com os resultados? Todas estas perguntas precisavam de respostas e assim nasceu o objeto de estudo a ser investigado.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	33
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	38
2.1 POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	38
2.2 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL	39
2.3 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS (AEs).....	41
2.4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO (CP).....	48
2.5 O COORDENADOR PEDAGÓGICO (CP) NA REDE DE ENSINO DE SÃO CAETANO DO SUL	57
3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	59
3.1 OBJETIVO GERAL	59
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	59
3.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	59
3.4 A PESQUISA QUALITATIVA.....	60
3.5 FASES DA PESQUISA	62
3.5.1 PRIMEIRA FASE	62
3.5.2 SEGUNDA FASE	66
3.5.3 AMOSTRA	68
4 O CONTEXTO DA PESQUISA: A CIDADE DE SÃO CAETANO DO SUL	69
4.1 A EDUCAÇÃO EM SÃO CAETANO DO SUL.....	70
5 RESULTADOS	76
5.1 POLÍTICAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	76
5.1.1 A ESCOLA DE PAIS	76
5.1.2 A FORMAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS (CPS).....	78
5.1.3 A PROVA SÃO CAETANO	92
5.1.4 O PROJETO DE TAREFÁRIO	94
6 COORDENADORES PEDAGÓGICOS (CPS).....	96
6.1 O PERFIL DOS PROFISSIONAIS	96
6.2 AS REFERÊNCIAS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS (CPS)	99
7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	107
8 PRODUTO.....	112
8.1 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)	112
8.1.1 PAE – ETAPA 1: REUNIÃO COM A DIRETORIA PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA DO CECAPE	112
8.1.2 PAE – ETAPA 2: REUNIÃO COM A EQUIPE DE FORMAÇÃO DO CECAPE	113
8.1.3 PAE – ETAPA 3: REUNIÃO COM A EQUIPE DE GESTORES ESCOLARES	113
8.1.4 PAE – ETAPA 4: CAPACITAÇÃO DA EQUIPE DE FORMAÇÃO DO CECAPE	113
8.1.5 PAE – ETAPA 5: CAPACITAÇÃO DOS DIRETORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	114
8.1.6 PAE – CRONOGRAMA DAS ETAPAS.....	114
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	117
ANEXO 1 – REGIMENTO ESCOLAR DE SÃO CAETANO DO SUL.....	124
ANEXO 2 – ESCOLA DE PAIS	124
ANEXO 3 – FOLDER – FILHO NOTA 10	126
ANEXO 4 - MODELO DO PROGRAMA TÉCNICAS DIDÁTICAS DA FUNÇÃO LEMANN.....	128
ANEXO 5 - NÍVEIS DE ESCALA MODELO DE REUNIÃO COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS TRATANDO DO IDEB	136
ANEXO 6 - PAUTAS DE REUNIÕES COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS- 2013.....	146

ANEXO 7 - PAUTAS DE REUNIÕES COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS- 2013	147
ANEXO 8 - REUNIÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DIRETORES	148
ANEXO 9 - MODELO DE PROVA SÃO CAETANO (QUINTO ANO)	153
ANEXO 10 - MODELO DE TAREFÁRIOS (QUINTO E NONO ANO)	170
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DO PERFIL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	174
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	179
APÊNDICE 3 – MONITORAMENTO DISTORÇÃO IDADE E SÉRIE.....	180

1 INTRODUÇÃO

As políticas neoliberais estão bem consolidadas no Brasil e já indicam tendências que organizaram iniciativas, ações e políticas sociais e educacionais. Neste contexto, programas sociais e de educação estão presentes em diversas nações desde a década de 1970 e início dos anos 80. Neste crescente, atingiram outros países levados pelos processos de globalização e pelas formas de recontextualização, os quais ocorreram ainda na década de 1990.

Essas políticas neoliberais, que na década de 1990 atingiram o Brasil, instituíram um novo discurso ideológico e tecnocrático já existente no mundo empresarial, secundarizando a linguagem da pedagogia (BALL, 1999). Assim, surgiram no panorama brasileiro vários empreendimentos marcadas pelo cenário neoliberal, como o processo de privatização e de desregulação, a descentralização e a reorganização do sistema de ensino para flexibilizar a oferta educacional (municipalização do ensino), políticas de livre escolha, contratos de gestão escolar para as escolas, compra de materiais didático-pedagógicos do setor privado, novas estratégias de gestão escolar (gerencial), baseadas em conceitos de qualidade total, criação de sistema de méritos (meritocracia) e políticas de avaliação de larga escala e de responsabilização.

Toda esta nova conjuntura, sobretudo aquela relacionada às políticas de Avaliação Externas (AE) e de responsabilização, tem influenciado as questões do financiamento da educação, o currículo das escolas, a formação e a autonomia dos professores, as responsabilidades das escolas e dos docentes. Autores chegaram a indicar que as escolas se tornaram mercados controlados por medidas externas e abertas às necessidades dos consumidores (BALL et al., 2013).

Essas políticas de avaliação, como indicou Hagopian (2014), atendem grandes interesses econômicos de empresas que, no caso das avaliações em larga escala, criam e aplicam essas provas. Essas grandes companhias também atuam na venda e na negociação de materiais didáticos, criando um grande mercado de consumo da educação.

As AEs, da forma como estão organizadas, apareceram, inicialmente, nos Estados Unidos e no Reino Unido (DORN, 2007) e, depois, atingiram vários países pelo mundo. Na da década de 1980, quase todos os países europeus já utilizavam algum tipo de Avaliação Externa. A expansão mais acentuada ocorreu de 1995 a 2006:

o número de países que se valia de algum tipo de avaliação mais do que dobrou (BENAVOT; TANNER, 2007). Na América Latina, essas avaliações também cresceram e 16 países já usavam algum tipo de programa de avaliação (GARCIA; BIZZO, 2015).

Apesar da presença das AEs em vários países e no Brasil, há muitas discussões sobre elas. Muitos pesquisadores e gestores divergem quanto à sua validade (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2016, p. 1.369). Bauer, Alavarse e Oliveira (2016) sinalizaram algumas contribuições dessas AEs no cotidiano escolar, afirmando que elas podem auxiliar na definição de referências e modelos para a aquisição de conhecimento nas escolas; podem ajudar na criação de informações disponibilizadas para os professores e para as escolas; podem produzir dados sobre a qualidade do ensino nas escolas; sendo capazes de levar os docentes e os jovens à busca por melhores desempenhos, entre outros.

Os mesmos autores apontam também (2015, p. 1.370-1.371) alguns fatores limitantes e contrários às avaliações, no que se refere à responsabilização dos professores e às escolas, criando medidas punitivas injustas (perda do emprego); ao interferir na autonomia dos docentes (podendo influenciar como o conteúdo é trabalhado); no momento em que gera *rankings*, incentivando a competição entre escolas e alunos. Além disso, outros elementos que podem prejudicar são o foco nos resultados mais do que na aprendizagem, gerando a difusão de macetes os quais potencializam os resultados; a não consideração de fatores externos que podem afetar o rendimento dos jovens; a reprodução de desigualdade nas recompensas oferecidas aos professores das escolas com resultados melhores; a tensão para alcançar resultados satisfatórios influenciando no direcionamento das ações dos gestores para a condução do aprendizado dos alunos; tensão sobre alunos e professores. Tudo isso pode induzir o aumento na desigualdade, entre outros.

Na realidade brasileira, essas políticas de avaliação surgiram com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na década de 1990. Este tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino das escolas brasileiras. O SAEB hoje no Brasil inclui a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Apesar de, até o ano de 2001, as Avaliações Externas ocorrerem em várias áreas (ciências, história, português, matemática), depois deste ano, elas passaram a

incidir somente sobre as habilidades de leitura e escrita na disciplina de português e matemática (Provinha Brasil, segundo ano do Ensino Fundamental; ANA, terceiro ano do Ensino Fundamental; Prova Brasil, nos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental, bem como no terceiro ano do Ensino Médio).

Todo este novo contexto tem influenciado as questões do financiamento da educação, o currículo das escolas, a formação e a autonomia dos professores, as responsabilidades das escolas e dos docentes e, neste cenário, o discurso e a atuação dos Coordenadores Pedagógicos (CPs) nas escolas.

O CP exerce uma função com múltiplas atividades que, às vezes, estão atreladas às questões burocráticas, e, outras vezes, às de vigilância, e ainda outras ligadas à formação (PLACCO, 2011). Para a autora, o CP articula o coletivo da escola, atua na formação de professores, no aprofundamento de conhecimentos da área pedagógica, etc. Para Christov (2007); Garrido (2009) e Placco e Sousa (2012), um dos principais papéis do CP associa-se à formação docente em serviço.

Existem autores que situam o CP como um agente de mudança, sendo um dos profissionais que compõem o coletivo da escola (ORSOLON, 2003). Guimarães e Villela (2000, p. 38) sinalizam que existem três níveis de atuação do CP: o nível de resolução de problemas instaurados, o de prevenção de situações problemáticas e o de promoção de situações saudáveis. Neste sentido, Placco e Souza (2012, p. 9-20) apresentam as tensões de três naturezas as quais interferem no trabalho do CP, sinalizando que essas são as seguintes: as de natureza interna, as de natureza externa à escola e aquelas que envolvem as percepções decorrentes das expectativas do CP em relação a si mesmo.

Placco (2011) publicou um importante estudo sobre o perfil do CP, em nível nacional, revelando, entre muitas coisas, que esses profissionais eram, na maioria, mulheres, casadas, com filhos, na faixa de idade entre 36 e 55 anos. Elas possuíam graduação em pedagogia e algum tipo de especialização em áreas da educação. O estudo constatou também que esses profissionais acumulavam uma multiplicidade de responsabilidades, que iam muito além daquelas definidas pelas leis. A mesma pesquisa revelou o excesso de atribuições exercidas pelo CP. Essas eram provenientes da legislação, da direção da escola, dos professores, dos órgãos do sistema de ensino, dos alunos e pais.

Mais recentemente, com a presença das avaliações em larga escala, outras incumbências têm surgido e estão sendo aos poucos incorporadas na atuação do CP na escola. Pimenta (2012) analisou as interferências das avaliações no exercício da Coordenação Pedagógica. A autora mostrou que a maioria dos coordenadores por ela estudados julgaram positivamente, indicando um ganho, quanto à chegada das avaliações no seu trabalho.

Outros estudos (ARAÚJO; RODRIGUES; ARAGÃO, 2017; SILVIA; SAMPAIO, 2015) também procuraram analisar os CPS e as AEs. Na região do grande ABC, Garcia e Bizzo (2015) já tinham apontado a preocupação dos gestores escolares com as AEs.

Diante do contexto exposto emerge o seguinte problema de pesquisa deste estudo, que objetiva analisar em que medida as políticas de avaliação e de responsabilização têm influenciado o trabalho do CP dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de São Caetano do Sul.

No primeiro capítulo, intitulado de Fundamentação Teórica, foi realizada uma revisão da literatura no campo das AEs e medidas de responsabilização, analisando os estudos que discutem a realidade internacional e nacional. Ao mesmo tempo, investigou-se o CP, ao identificar o perfil deste profissional e suas atribuições diárias, entre outras questões, bem como os estudos recentes os quais examinam relações da atuação do CP com as AEs.

Na Metodologia, segundo capítulo deste estudo, é exposta a metodologia da pesquisa, apresentando-se os objetivos (geral e específicos), o tipo de estudo e suas fundamentações, as fases da pesquisa, a amostra, etc. Aqui, procura-se evidenciar como os dados foram coletados e como os mesmos foram explorados.

No terceiro capítulo, é descrito o contexto da pesquisa: a cidade de São Caetano do Sul. Um município com altos índices sociais, econômicos e educacionais. Uma cidade situada na região do Grande ABC Paulista, com uma área de 15,33 km² e o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) do Brasil (2000 e 2010).

No quarto capítulo, são apresentados os resultados deste estudo. São reveladas inicialmente as políticas criadas e implantadas nas escolas da cidade de São Caetano do Sul, provenientes da Secretaria de Educação e do Centro de

Capacitação dos Profissionais de Educação Professores Dra. Zilda Arns (CECAPE), Escola de Pais, Tarefário, formação de CP, entre outros. Em seguida, são mostrados os dados coletados no questionário destinado aos CPs. Por fim, são revelados os resultados das entrevistas com os CPs.

Na sequência, o capítulo nomeado de Discussão de Resultados, exhibe os dados encontrados neste presente trabalho são discutidos à luz de pesquisas já existentes sobre o tema. Trata-se de um momento de confrontação importante para contribuir com o conhecimento preexistente na área.

O próximo capítulo apresenta o produto do trabalho. Ou seja, um Plano de Ação Educacional (PAE), composto por duas ações primordiais. Ele visa promover o entendimento das avaliações em larga escala na atuação do CP na rede ensino, mais especificamente no Ensino Fundamental, anos iniciais, da cidade de São Caetano do Sul.

Por fim, são delineadas as considerações finais do estudo, trazendo à tona os principais achados desta pesquisa e relacionando-os às implicações futuras, no que tange às novas pesquisas nesta área.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Políticas neoliberais e a organização da educação

Políticas neoliberais se tornaram disseminadas em vários países do mundo nas últimas décadas e sinalizaram tendências que organizaram as políticas sociais e, ao mesmo tempo, aquelas do campo educacional. Esses programas sociais e de educação, os quais já estavam presentes nos países desenvolvidos no final da década de 1970 e início dos anos 80, alcançaram outras nações, carregados pelos processos de globalização e pelas formas de recontextualização, ainda na década de 1990.

Na década de 1990, muitos países da América Latina, entre eles Brasil, Chile e Argentina, estavam implantando políticas educacionais orientadas e parametrizadas pelas tendências indicadas pelas políticas neoliberais (GENTILI, 1996). De forma geral, esses procedimentos acabaram por estabelecer um discurso ideológico e tecnocrático, já presente no mundo empresarial, obscurecendo a linguagem da pedagogia e, como descreveu Ball (1999), este discurso empresarial vem colonizando a política educacional pelos imperativos da economia e criando um consenso escolar, educativo e pedagógico.

De acordo com Garcia (2014), neste cenário, a educação brasileira assistiu ao surgimento e ao crescimento de várias ações distintas, tais como:

- processo de privatização e de desregulação;
- descentralização e reorganização do sistema, para flexibilizar a oferta educacional (municipalização do ensino);
- indução de um mercado quase educacional;
- políticas de livre escolha;
- contratos de gestão escolar para as escolas;
- compra de materiais didático-pedagógicos do setor privado;
- novas estratégias de gestão escolar (gerencial), baseada em conceitos de qualidade total;
- reformulação do currículo (Base Nacional Comum Curricular);

- indução de lógica competitiva entre as escolas, a partir da criação de indicadores como o IDEB;
- alteração nas práticas pedagógicas dos professores;
- redução da autonomia;
- criação de sistema de méritos – meritocracia;
- políticas de avaliação e de responsabilização, em um processo de vigilância da qualidade educacional, por meio do controle da eficácia e da eficiência das escolas.

Entre essas iniciativas, as políticas de avaliação já estão bem consolidadas nos estados e municípios brasileiros. Neste caso, elas vêm atendendo grandes interesses econômicos de empresas nacionais e multinacionais, que criam e aplicam essas provas e trabalham, também, na negociação e na venda de materiais didáticos. Tudo isso gera um grande mercado de consumo da educação (HAGOPIAN, 2014).

Almeida e Damasceno (2015, p. 42) sinalizaram que este discurso pedagógico, referente às avaliações, envolveu outro relacionado à qualidade e à hierarquização dos estabelecimentos educacionais em uma “lógica da concorrência e competitividade entre as escolas e, no caso das instituições públicas, atrelando o montante dos recursos ao seu desempenho nas avaliações de qualidade”.

2.2 Avaliações em larga escala no Brasil

No Brasil, as políticas de avaliação em larga escala surgiram com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na década de 1990. O SAEB tem o intuito de avaliar a qualidade do ensino das escolas brasileiras. A portaria nº482, de 7 de junho de 2013, do MEC, institui o SAEB, mostrando que o mesmo passa a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A grande parte da totalidade das AEs no Brasil são baseadas nas habilidades de leitura e escrita na disciplina de Português e Matemática (PM), após o ano de 2001. No segundo ano do Ensino Fundamental, por exemplo, há a Provinha Brasil, cujo objetivo é a verificação de competências de leitura e escrita em português e de

resolução de problemas em matemática. Trata-se de uma avaliação diagnóstica, aplicada duas vezes ao ano. No terceiro ano do Ensino Fundamental, existe a Avaliação Nacional da Alfabetização, conhecida como ANA, que também se insere no contexto de atenção voltada à alfabetização. Nos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental, bem como no terceiro ano do Ensino Médio, utiliza-se a Prova Brasil, na qual o aprendizado dos alunos também é verificado nas disciplinas de PM, também por meio de questões que tratam de habilidades específicas para a idade.

Além deste quadro de avaliações federais, os estados também passaram a criar seus próprios exames em PM (SARESP – estado de São Paulo). A expansão dessas iniciativas de avaliação de larga escala ocorreu, principalmente, depois da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (BAUER, 2012; SOUSA, 2013; BONAMINO, 2013).

De acordo Fernandes (2016, p. 103), o IDEB almeja organizar um sistema de metas educacionais. O indicador é composto pela proficiência em exames padronizados e pelo fluxo escolar, não se restringindo apenas ao resultado da Prova Brasil. Fernandes (2016, p. 103) sinaliza que “o IDEB é obtido pela multiplicação da proficiência média dos alunos da escola (N) pela taxa média de aprovação da escola (P): $IDEB = NP$ ”. O mesmo autor cita que a expectativa com a criação do IDEB era, entre outras, a de elaborar uma maneira de eliminar as reprovações improdutivas, ou seja, as reprovações que não favorecem a elevação do desempenho dos estudantes.

As AEs também estão crescendo nos municípios. Esses estão construindo suas próprias ações e programas de avaliação “sejam esses concebidos pelas Secretarias de Educação, sejam por empresas contratadas pela administração municipal” (BAUER et al., 2015). Esses exames atuam de forma a controlar os resultados dos alunos e ao mesmo tempo como uma forma de prepará-los especificamente para a Prova Brasil (RONCA, 2013; COUTINHO, 2012).

Na cidade de São Caetano do Sul, a Secretaria de Educação implementou a Prova São Caetano em 2013, destinada inicialmente aos alunos de 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e para o 3º ano do Ensino Médio. A prova acontece três vezes no ano e é elaborada pelos técnicos do Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação (CECAPE). Em 2016, a Prova São Caetano passa a ser realizada com os alunos de 3º, 4º e 8º ano do Ensino Fundamental.

Como pode ser observado, no Brasil, o crescimento dessas avaliações tem acontecido de forma paulatina nos estados e, também, nos municípios (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013). A justificativa tem sido a necessidade de monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais, com focos mais bem definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos.

2.3 As Avaliações Externas (AEs)

Em várias partes do mundo, tem ocorrido um grande crescimento da cultura dos testes, das avaliações em larga escala, levando alunos a participarem de exames padronizados. Essas avaliações têm interferido e influenciado, entre muitos pontos, na questão do financiamento, na responsabilidade das escolas e dos professores, no currículo escolar, na gestão da escola, nas crenças e nas práticas dos professores, nas aulas dos alunos, no envolvimento dos pais (GARCIA; BIZZO, 2015).

Os testes têm sido usados no contexto educacional há muito tempo, como uma estratégia para guiar o ensino e, simultaneamente, identificar e acompanhar o rendimento dos alunos. De acordo com Saul (2015), conforme consta na literatura educacional, em meados de 1950 a “avaliação da aprendizagem ou do rendimento escolar ou, ainda, a avaliação do aluno, tem sido o mais frequente objeto de interesse para os professores e para a produção de material didático” (p. 1.301). No entanto, depois da segunda metade do século XX, os testes passaram a ser utilizados, deslocando-se, pelo menos de forma parcial, à responsabilidade pelos resultados dos alunos para as escolas e para os professores (SMITH, 2014). Isso trouxe um processo de maior responsabilização (*accountability*) daqueles que atuam nas escolas, sobretudo professores e gestores. Tal fato começou a acontecer, primeiramente, nos Estados Unidos e no Reino Unido (DORN, 2007) e, depois, espalhou-se pelo mundo.

A partir da década de 1980, de acordo com Eurydice (2009), em quase todas as nações europeias já se usava algum tipo de teste censitário.¹ Tal expansão foi acentuada entre os anos de 1995 a 2006, quando o número de países que participou de alguma espécie de avaliação mais do que dobrou, passando de 28 para 67

¹ A avaliação censitária procura abranger toda ou a maior parte dos alunos do período escolar a que se destina.

(BENAÏOT; TANNER, 2007). De acordo com Garcia e Bizzo (2015), na América Latina, 16 nações utilizavam neste período alguma variedade de programa de avaliação de larga escala. Países como o Chile, México, Colômbia e Brasil avaliavam seus alunos regularmente; no entanto, havia variações na forma de utilização dos resultados.

Há um grande debate em torno das AEs no Brasil e no mundo. Elas não são unanimidade entre educadores e estudiosos da educação, pois

ainda encontramos parcelas significativas da comunidade acadêmica e educacional que, de maneira geral, desconsideram as eventuais contribuições as quais podem se originar das medidas educacionais em larga escala (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2016, p. 1.369).

As AEs proporcionam contribuições para o contexto educacional, no sentido de que elas podem ser norteadoras de políticas e programas educacionais. Para Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), os resultados das AEs podem auxiliar os professores no trabalho de sala de aula com seus alunos. Neste caso, a avaliação é um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para se repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional. Salienta-se a importância de que os profissionais das escolas e das Secretarias de Educação compreendam as informações produzidas pelas avaliações, entendam o que significam e possam, além de elaborar e implementar ações, compreender que a AE não é apenas um instrumento de controle ou de comparação entre as escolas ou, ainda, um elemento que sirva para determinar a promoção ou retenção de alunos.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1.377), fazem uma referência ao trabalho de Bomeny de 1997, ressaltando cinco tópicos que tratam das contribuições das AEs como;

1) definir padrões e expectativas em relação ao aprendizado dos alunos, podendo servir para orientar o trabalho das escolas;

2) gerar informações disponibilizadas para os professores e para as escolas, o que pode apoiar a tomada de decisões em seu interior;

3) produzir, para comunidades, informações sobre a qualidade do ensino nas escolas, referente aos componentes curriculares avaliados, auxiliando os pais a tomarem decisões bem fundamentadas sobre onde desejam que seus filhos estudem;

4) levar os professores e alunos a buscarem melhorar seus desempenhos;

5) manter professores e escolas, responsáveis pelo aprendizado, informados sobre alunos que não estão aprendendo conforme o esperado.

No entanto, há também, atualmente, um grande embate sobre as limitações e consequências da cultura dos testes para as escolas e para os professores. As discussões têm ocorrido, especialmente, sobre como são construídos e validados esses testes e os problemas da legitimação da política educacional, que não considera o processo educacional e responsabiliza a escola e os docentes pelos resultados escolares.

Para Freitas (2013), o processo de responsabilização dos professores e das escolas leva, em alguns casos, a medidas punitivas e injustas, associadas à transferência ou à perda do emprego do profissional (gestores e professores). Um processo de punição já bem consolidado no mundo das empresas.

Há também a questão de que essas AEs têm induzido os sistemas educativos em busca por melhores resultados, muito mais do que buscado melhorar a qualidade e a equidade educativa (IAIES, 2003, p. 18).

Essas avaliações têm sido compreendidas, em muitos contextos, como uma estratégia importante, talvez o elemento-chave, a fim de ocasionar melhorias para a qualidade educacional (CHAPMAN; SNYDER, 2000). Elas têm, ao mesmo tempo, enviesado a compreensão de muitos gestores, professores, pais e mídia, no sentido de que os resultados são sinônimos de qualidade educacional (SMITH, 2014).

Outra situação relaciona-se à questão de que, em muitas redes de ensino, os professores têm atuado preparando os jovens para os exames e, desta forma, utilizando várias táticas para atingir melhores resultados. Ou seja, esses profissionais ensinam seus conteúdos de acordo com aquilo que tem sido cobrado nos exames, deixando de lado outros assuntos, habilidades e competências os quais são essenciais para a formação dos alunos (HYPÓLITO, 2013; SANTOS, 2013). Este processo tem causado empobrecimento e afunilamento curricular (BAUER, 2013), e,

concomitantemente, tem interferido na autonomia dos professores (MADAUS; RUSSEL; HIGGINS, 2009).

As AEs podem gerar também um ensino baseado na difusão de “macetes” que preparam os alunos para as provas (SANTOS, 2013). Tal situação pode potencializar as notas dos estudantes, mas pode também viabilizar o aumento da desigualdade, desencadeando um processo no qual se investe mais nos melhores alunos, como uma estratégia mais afirmativa na busca por melhores resultados do que naqueles estudantes que podem apresentar dificuldades no processo de aprendizado e, desta forma, comprometer o rendimento da escola (OLIVEIRA, 2013).

De acordo com Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), outras questões polêmicas em relação às AEs referem-se à seleção dos conteúdos e das habilidades para os testes. Os autores salientam que há níveis de rendimento técnicos e pedagógicos utilizados para definir o que medir, como medir e como avaliar os resultados e as interpretações do conteúdo de ensino e suas condições.

Alavarse, Bravo e Machado (2013) sinalizam também que as AEs reaquerem a discussão de procedimentos estatísticos e educométricos,² ressaltando a importância da construção de matrizes de avaliação, a padronização de provas e a interpretação pedagógica de resultados, com destaque para a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite a comparação de resultados ao longo do tempo e entre séries diferentes, expressos, geralmente, na Escala SAEB, que varia de 0 a 500 pontos. Essas AEs possibilitaram, ainda, a criação de *rankings*, que induzem a competição entre as escolas e, neste caso, podem deslocar o foco do aprendizado para a melhoria dos resultados.

Em muitos sistemas de ensino, atingir as metas significa o recebimento de um bônus (salário) pelos resultados positivos. Gimenes et al. (2013) afirmam que, em algumas redes públicas, existem políticas de remuneração diferenciada para profissionais da educação, em função dos resultados dos alunos nas avaliações externas. Tal situação, de acordo com os mesmos autores, caracteriza-se por uma política denominada de meritocracia, incrementada, entre outras questões, de um bônus aos professores das escolas que atingiram as finalidades estabelecidas.

² Educometria é o método de mensuração das variáveis relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, conjugado a interpretações qualitativas, sensíveis e sociais. É a interface entre a análise quantitativa e qualitativa na área da Educação, da qual emerge uma síntese.

Brooke (2008) aponta que essas políticas de avaliação e de responsabilização já estão consagradas nos sistemas estaduais do Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará e Paraná e, também, nos sistemas municipais de Sobral e Belo Horizonte, entre muitos outros. Nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará e Sobral há um bônus salarial ou prêmios monetários, enquanto que nos casos do Paraná e do município de Belo Horizonte há sistemas de boletins, envolvendo a publicação e disseminação de indicadores de desempenho, sem consequências materiais explícitos para a equipe da escola.

Esta situação, de responsabilização e de meritocracia, Freitas (2012) distingue como tecnicismo. Afirma-se que o mesmo se apresenta como uma teoria da responsabilização meritocrática e gerencialista, ao propor uma racionalidade ou expectativas de aprendizagens com base em testes padronizados, enfatizados no controle do processo, e na aplicação de bônus e punições.

Uma das palavras-chave deste tecnicismo é a responsabilização, que no contexto educacional tem sido denominada de *accountability*. Trata-se de termo da língua inglesa, o qual pode ser traduzido para o português como “responsabilidade com ética”, e remete à obrigação e à transparência dos órgãos administrativos ou representativos no dever de prestar contas às instâncias controladoras ou a seus representantes.

Fernandes e Gremaud (2009) situam que, entre as principais inovações em relação às políticas de larga escala, estão: a) a incorporação dos objetivos da *accountability*; b) a criação de um indicador sintético da qualidade da educação básica, que considera tanto o desempenho dos estudantes nos exames padronizados quanto a progressão desses alunos no sistema; e c) a definição das metas não só para o país como também para cada sistema de ensino e para as escolas.

Por outro lado, há a crítica de Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), os quais elaboraram uma síntese dos argumentos contrários às avaliações padronizadas que aparecem na literatura, enumerados de 1 a 10.

A responsabilização dos professores e escolas aparece como a justificativa número um, para os autores a punição em função dos resultados acarreta demissão de profissionais da educação em diferentes níveis bem como a perda da autonomia de trabalho. Na sequência relatam a interferência das AEs na autonomia dos

professores com relação aos conteúdos ministrados. A terceira justificativa argumenta que as AEs e os *rankings* gerados por elas propiciam um ambiente de competição entre alunos e escolas, incentivando um ensino baseado em macetes para realização das provas. Seguindo, o próximo item ressalta que as provas desconsideram fatores externos. No quinto item ressaltam o afunilamento curricular, priorizando os conteúdos exigidos nas provas. No sexto item observa-se que a avaliação contempla apenas duas das disciplinas ensinadas na escola, não valorizando o crescimento global do aluno. Em sétimo a crítica é sobre as injustiças em torno da bonificação dos profissionais baseado no desempenho na prova. Em oitavo trata das decisões encadeadas pelas AEs como escolhas curriculares e a recusa de matrículas de alunos em função do desempenho. Em nono lugar coloca-se o adoecimento de alunos e professores pela pressão sofridas pelo processo das provas e por último por acentuar as desigualdades pelo fato de haver maior investimento em alunos bons, que podem trazer bons resultados nas provas, em detrimento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizado.

O primeiro item trata da responsabilização dos professores e das escolas pelos resultados obtidos, de forma que é possível receber medidas punitivas e injustas, entre elas a perda do emprego, o fechamento das escolas ou uma supervisão por parte dos órgãos superiores, o que acarretará na perda da autonomia. O item dois traz a falta de autonomia dos professores com relação aos conteúdos ensinados. O terceiro ressalta o *ranking* o qual estimula a competição entre os alunos e escolas, propiciando um ensino voltado para resultados e não para o aprendizado, além de priorizar um ensino de “macetes” para resolver as provas. No quarto, mostra-se que as AEs não consideram fatores externos que podem afetar o desempenho dos alunos, como a ansiedade.

Já no quinto item, apresenta-se o afunilamento curricular, no qual os professores reduzem o ensino aos conteúdos exigidos nas avaliações. No sexto item, observa-se que as AEs são parciais, porque avaliam apenas poucas disciplinas e o aluno não é enxergado de forma global. No sétimo, considera-se a produção de injustiças, por meio de bonificação de professores e da premiação das melhores escolas. Em oitavo, está a pressão por bons resultados, que gera decisões por parte dos gestores as quais são discutíveis e vão desde o redimensionamento do tempo e dos conteúdos até a recusa de matrícula de alunos de baixo rendimento. Em nono,

são colocados os problemas de saúde ocasionados pela pressão por bons resultados e em décimo e último se situa a acentuação das desigualdades, uma vez que a escola pode investir mais nos melhores alunos e deixar de lado aqueles com maiores dificuldades.

Sintetizando, as AEs têm: a) aumentado a responsabilização de professores e das escolas; b) interferido na autonomia dos docentes; c) criado *rankings* que incentivam a competição entre escolas e alunos; d) afunilado o currículo; e) padronizado as estratégias de ensino dos professores; f) produzido injustiças relativas à bonificação de professores; g) causado pressão pela busca de melhoria de resultados; h) aumentado o estresse sobre professores e alunos; e i) induzido a desigualdade dentro das escolas.

Neste sentido, entende-se que as AEs têm gerado grande tensão nos sistemas e nas redes de ensino e que seu potencial com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino tem sido muito discutível. Isso porque, apesar de muitos esforços realizados, principalmente nos países latino-americanos, os resultados revelaram pouca alteração no quadro educacional da maioria das nações que usam as avaliações como instrumento de gestão (TEDESCO, 2003).

2.4 O Coordenador Pedagógico (CP)

Várias nomenclaturas já foram utilizadas para definir a função do Coordenador Pedagógico: Supervisor de Educação, Orientador Pedagógico, Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico, entre outros. Ao longo da trajetória escolar, esse profissional se firmou com um profissional importante na dinâmica escolar, com atribuições diferentes, desde os primeiros registros deste profissional na escola.

A fim de compreender um pouco sobre a função do Coordenador Pedagógico (CP), partiu-se, inicialmente, da definição do termo “coordenação”, existente no dicionário Aurélio (AURÉLIO, 2014): “ato ou efeito de coordenar”. Para o termo coordenar: “1. Dispor segundo certa ordem e método; compor. 2. Organizar e/ou dirigir, dando orientações”.

Considerando o que traz a definição do dicionário Aurélio, a função do coordenador impacta fortemente na organização escolar, na qual este profissional é um “controlador” de atividades. O Dicionário *On-line* trouxe outras indicações para o termo Coordenador Pedagógico.

Pessoa especializada que se responsabiliza pelo andamento de uma equipe, pelo progresso de um projeto, pela orientação escolar e pedagógica de crianças; quem se qualifica para atuar na organização e estruturação metódica de alguma coisa: coordenador de projetos; coordenador pedagógico (DICIONÁRIO ON-LINE, 2017).

A definição encontrada neste dicionário prioriza o trabalho do CP em relação a projetos, enfatizando a sua responsabilidade na organização da equipe, na atuação da ordenação do trabalho escolar, entre outros. Trata-se, efetivamente, de um profissional com várias atuações no cenário escolar.

Para Placco (2011), o CP exerce uma função repleta de atividades, ora burocráticas, ora de vigilância, ora de formação. No entanto, a essência de sua função consolida-se no seguinte:

articular o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que

questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da educação escolar (PLACCO, 2011, p. 6)

Já para Monteiro e Silva (2017), o trabalho do CP consiste, de forma geral, em promover a integração entre os componentes da equipe; supervisionar o trabalho didático-pedagógico da equipe; identificar dificuldades, que impeçam o desenvolvimento do processo educacional, discutindo alternativas de solução; coordenar reuniões de planejamento e encontros semanais, de forma a estimular a participação do grupo; participar de reuniões e outros eventos relacionados à disciplina, à unidade escolar, mantendo a equipe atualizada quanto às informações obtidas; planejar atividades didático-pedagógicas com a equipe, de acordo com a proposta de trabalho do departamento; e responsabilizar-se pelo trabalho da equipe na elaboração dos instrumentos de avaliação da aprendizagem.

A figura do CP tem se tornado primordial nas escolas, desde os movimentos de professores, na década de 1970, que reivindicavam a presença de professores responsáveis para realizar a articulação do trabalho pedagógico (FERNANDES, 2012). Pela centralidade do CP na escola, no trabalho com os professores, com as famílias e com o monitoramento dos resultados, entre outros, torna-se cada vez mais relevante conhecer o perfil deste profissional, assim como suas atribuições dentro do contexto escolar.

Um dos estudos mais relevantes no sentido de se conhecer o perfil do CP, em nível nacional, foi realizado pela Fundação Carlos Chagas, em parceria com a Fundação Victor Civita, em 2010, com 400 Coordenadores Pedagógicos de 13 capitais brasileiras, sob a coordenação da professora doutora Vera Maria Nigro de Sousa Placco.

A referida pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, levantou-se a frequência e a adequação das atividades do CP. Na segunda, investigou-se sobre sua atuação pedagógica nas cinco regiões do Brasil, nos seguintes estados e suas respectivas cidades: São Paulo – São Paulo Paraná – Curitiba; Acre – Rio Branco; Goiás – Goiânia; Rio Grande do Norte – Natal.

Em cada cidade, foram selecionadas quatro escolas, sendo 2 da rede municipal e 2 da rede estadual, um coordenador, um diretor e 2 professores por escola,

perfazendo o total de 16 pesquisados por região e 80 pesquisados no total. Neste contexto, verificou-se que todos os estados brasileiros pesquisados já dispunham de leis as quais previam um CP nas escolas da rede e, também, uma legislação específica.

No perfil desses CPs, constatou-se que a função era exercida predominantemente por mulheres, casadas, com filhos, na faixa de idade entre 36 e 55 anos. A maioria possuía graduação em pedagogia e algumas adquiriam algum tipo de especialização na área da educação. O tempo de atuação na escola onde trabalhavam, no momento da realização da pesquisa, era de até 5 anos, em 76% dos casos. Além de constatar que o cargo era majoritariamente assumido por mulheres, a pesquisa ressaltou a realidade vivida nas escolas brasileiras por esses profissionais, no que diz respeito à multiplicidade de responsabilidades, que vão muito além daquelas definidas pelas legislações das redes das capitais estudadas.

Nesta mesma pesquisa, ficou nítido o excesso de atribuições exercidas pelo CP, advindas de diversos segmentos, como o da legislação, da direção da escola, dos professores, dos órgãos do sistema de ensino, dos alunos e de seus pais. O estudo mostrou também como todas essas atividades interferiam na atuação do CP. Este excesso de tarefas realizadas cotidianamente pelo CP, muitas vezes, acaba gerando angústias nesses profissionais, sobretudo quando as tarefas diárias acabam não sendo cumpridas.

Orsolon (2003) define o CP como um agente de mudança e um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações rumo à inovação, o CP necessita ter consciência de que seu trabalho não ocorre isoladamente, mas em um grupo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. Trata-se de um trabalho complexo e relevante no contexto escolar.

Em relação a essa complexidade no trabalho do CP, Souza (2003) sinaliza que o ato de coordenar já traz em si muita dificuldade, diferenciando-se de outras funções, “isso sem considerar essa função exercida no espaço escolar, no qual os grupos se caracterizam pela diversidade, os tempos são entrecortados pelas rotinas de aulas, as interações são múltiplas” (p. 95).

Para Guimarães e Villela (2000, p. 38), existem três níveis de atuação do CP, sendo eles: 1) o de resolução de problemas instaurados; 2) o de prevenção de situações problemáticas previsíveis; 3) o de promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioafetivo. De acordo com as autoras, o CP age em três frentes distintas e a energia que dispensa para cada uma destas frentes define as atribuições as quais o consomem em sua rotina. Equilibrar a energia de trabalho e priorizar ações são estratégias que podem contribuir para um trabalho mais harmonioso do CP.

No artigo “O trabalho do Coordenador Pedagógico na visão de professores e Diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional”, Placco e Souza (2012, p. 9-20), discutem tensões, também de três naturezas, que interferem no exercício da função do CP: 1) aquelas internas à escola: demandas com o diretor, professores, pais e alunos; 2) aquelas externas à escola, oriundas das relações com o sistema de ensino e a sociedade; e 3) aquelas que englobam as percepções decorrentes das visões, necessidades e expectativas do CP em relação a si mesmo.

Neste contexto de atuações cotidianas, o CP agrega importantes funções dentro da escola e inúmeras atividades preenchem o cotidiano deste profissional. Entre elas, cabe a ele: 1) conhecer e organizar componentes curriculares; 2) implantar sondagens para checar a aprendizagem e a construção de conhecimento; 3) discutir a avaliação junto aos professores; 4) analisar diversos materiais didáticos; 5) proporcionar atividades de interação com a comunidade; 6) organizar reunião de pais e encontros semanais com os professores; 7) atender professores, alunos, pais, etc. Entretanto, uma das tarefas mais importantes deste profissional é a de formação docente. Formar os professores em serviço, orientar o trabalho do docente, garantir espaços adequados para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem e levar os professores à reflexão sobre suas práticas, possibilitando um ambiente de aprendizado também para o docente, estão entre os principais exercícios deste profissional.

Christov (2007) corrobora com Placco e Sousa (2012) ao sinalizar que a principal atribuição do CP está ligada à formação docente em serviço. A autora sinaliza que “a Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente” (p. 9).

Por outro lado, Garrido (2009) também ressalta a importância do trabalho do CP em relação à formação continuada do professor em serviço. Neste sentido, a autora indica que o CP precisa subsidiar e organizar a indagação dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas. Em suas palavras, “essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não existem fórmulas prontas a serem reproduzidas” (p. 9).

Neste trabalho de formação em serviço dos professores na unidade escolar, é importante que o CP estabeleça inicialmente uma parceria com os docentes, bem como que conheça as metas e os planos de trabalho para promover a aprendizagem, observando a comunidade escolar e suas necessidades.

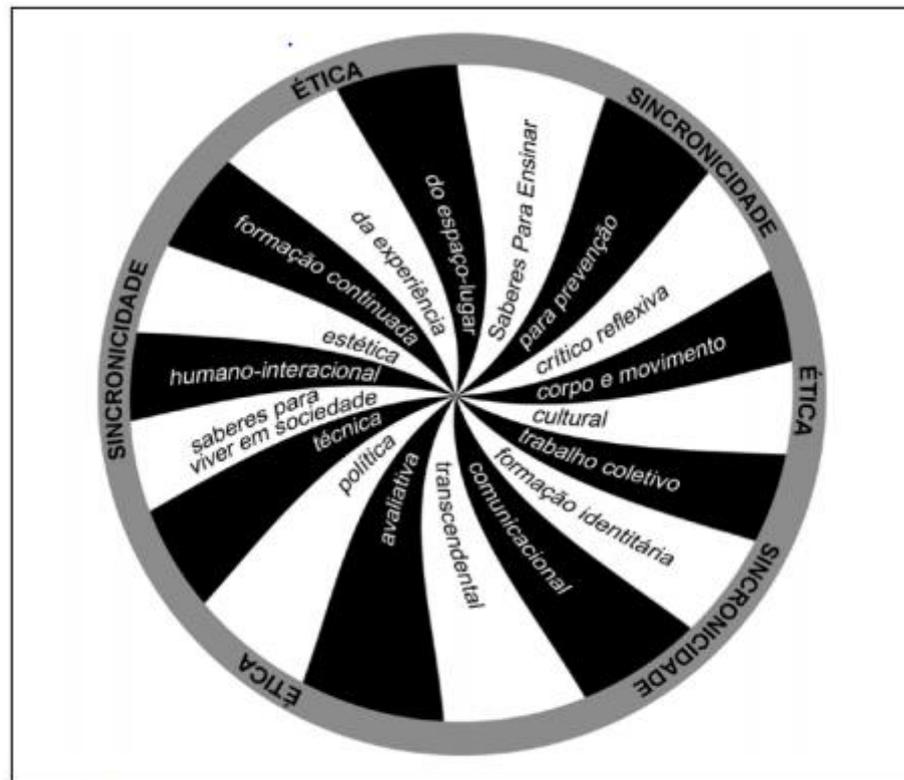
Geglio (2003, p.114 -115) defende que a “formação continuada do professor pode e deve ocorrer no seu próprio espaço de trabalho, isto é, na escola, com o acompanhamento e a mobilização do Coordenador Pedagógico”. No mesmo sentido, de acordo com Christov (2007), a formação continuada pode acontecer de várias maneiras na unidade escolar, podendo ser “um programa composto por diferentes ações como cursos, congressos, seminários, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, orientações técnicas e estudos individuais” (p. 10).

Placco e Silva (2009) situam que a discussão sobre a formação docente realizada pelo CP é antiga e, ao mesmo tempo, atual, pois sempre houve preocupações com a formação dos professores. Atualmente, no entanto, a questão tem se relacionado à formação docente, à qualidade do ensino, à reprovação, à evasão, entre outras categorias.

Sousa e Placco (2016, p. 27) revelaram as dimensões que compõem a formação de professores. Os saberes básicos de cada área precisam seguir integrados aos da docência da educação ainda aos psicossociais, para que o profissional atinja a profissionalidade na área de Educação.

Para Souza e Placco (2016), o ser humano é constituído de múltiplas dimensões as quais estão sincronizadas, sendo que, se essas não estiverem em harmonia, os objetivos propostos não serão atingidos. Placco (2014) reuniu essas dimensões (figura1) e as possíveis articulações no trabalho docente.

Figura 1
Dimensões que se articulam sincronicamente na docência



Fonte: Placco (2014).

Como pode se verificar na figura, a formação continuada é uma dessas dimensões, tendo em vista as mudanças desenvolvidas na sociedade. É necessário compreender também os progressos da educação para criar relações com a formação docente.

Ainda no que diz respeito à prática de formação em serviço, Benachio e Placco (2012, p. 69) argumentaram que o CP “precisa ser um inventor e um reinventor em suas propostas”, considerando a ausência de consenso entre os professores durante a formação continuada. O CP precisa lidar com esta pluralidade de opiniões e ideias, conservando o intuito da formação sem desconectá-la daquilo que é relevante para o grupo docente e para a aprendizagem dos alunos.

A tarefa de realizar a formação em serviço dos professores não é fácil, nem agradável. Existem, neste caso, vários obstáculos ao se concretizarem essas atividades. Muitas vezes a pressa e a falta de organização são algumas dessas

dificuldades. Outras vezes, o CP é “atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas” (GARRIDO, 2009, p. 11). Placco retrata que o cotidiano do CP é composto de eventos que o conduzem “com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética” (PLACCO, 2003, p. 47). Além desta atuação, muitas vezes, desordenada, imediatista e ansiosa, o CP, nas últimas décadas, tem encarado questões das avaliações em larga escala, do desempenho escolar, dos *rankings* das escolas, entre outros.

Em muitas escolas, ele tem sido mais “pressionado” e “cobrado” pelo diretor, pelas Secretarias de Educação, pelos pais e pela comunidade para entregar melhores resultados, devido ao fato de que um alto desempenho no IDEB (ou IDESP),³ por exemplo, significa que a escola será muito mais reconhecida e valorizada pela sua comunidade e pela rede de ensino. Neste contexto, dependendo da cidade, os professores também podem receber algum tipo de bônus pelo desempenho dos alunos (São Paulo, Santo André).

As políticas de avaliação e de responsabilização têm instituído um novo discurso na educação e novas ações e atuações estão sendo incorporadas aos CPs no contexto escolar (como controlar os resultados da escola). Pimenta (2012) realizou um estudo na cidade de Indaiatuba, estado de São Paulo, a fim de analisar se e como as AEs influenciavam o exercício da Coordenação Pedagógica, explorando possíveis implicações para a gestão pedagógica do trabalho escolar.

O referido estudo identificou as influências mais importantes das AEs na organização do trabalho desses profissionais e das escolas, indicando movimentos de apropriação dos materiais e dados produzidos pelas avaliações no trabalho pedagógico. A mesma autora citou nos resultados que a maioria dos coordenadores, quando questionados sobre as influências desses exames no seu trabalho, sinalizaram que essas AEs se configuram como um elemento positivo e fundamental para as ações pedagógicas. Neste contexto, “41% dos respondentes indicaram utilizá-

³ Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP): é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do estado de São Paulo.

las para o desenvolvimento de estratégias e ações para obter melhores resultados” (PIMENTA, 2012, p. 114).

Em Indaiatuba, rede analisada por Pimenta, havia uma AE própria chamada de Avaliação Municipal de Desempenho do Aluno (AMDA), prova que era elaborada pelo Setor de Avaliação e que contava com a participação de todos os alunos de todos os anos do Ensino Fundamental. O objetivo era fornecer um diagnóstico dos alunos e nortear as práticas pedagógicas das escolas. Além de indicar temas para formação de coordenadores e professores, a AMDA, junto com o IDEB, “compõem a avaliação de desempenho dos professores e de demais profissionais da educação da rede municipal de Indaiatuba” (PIMENTA, 2012, p. 73).

A mesma autora mostra também que os CPs veem as AEs como um ganho para o município, mas que há muito a realizar para estruturar melhor os resultados. Dessa forma, “as Avaliações Externas e seus resultados têm adquirido relevância no entendimento do papel desempenhado pelos coordenadores” (PIMENTA, 2012, p. 95).

Em outro estudo, “Do decreto ao controle do processo pedagógico: os Coordenadores Pedagógicos sob a tutela das Avaliações Externas”, Araújo, Rodrigues e Aragão (2017) trazem as impressões de três coordenadores da rede pública do município de Cruz no Ceará sobre as AEs. Neste estudo, os coordenadores afirmaram sofrerem as influências das avaliações na rotina de trabalho. “É como uma força que passa ‘por cima’ de todos, ao mesmo tempo em que todos estão suscetíveis às suas influências e impactos” (ARAÚJO; RODRIGUES; ARAGÃO, 2017, p. 961).

Em outra pesquisa, realizada na cidade de Goiânia, Silvia e Sampaio (2015) indicaram as principais atividades realizadas pelos CPs. Estão entre elas:

planejar com os professores, acompanhar, assessorar, avaliar e retroalimentar a operacionalização do trabalho pedagógico na unidade escolar, acompanhada pela verificação dos planos de aulas, do planejamento anual e dos diários dos professores, associados às devolutivas do planejamento, dos planos de aula e ao acompanhamento das metodologias aplicadas pelos professores (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 954).

Além dessas questões descritas como atividades pertencentes ao trabalho do CP, esses autores citaram ainda que o CP desempenha uma função complexa, na

qual é necessário atender um processo de regulamentação administrativa gerencial que parte dos órgãos centrais, a fim de definir parâmetros para a qualidade da educação e um melhor rendimento dos alunos nas AEs.

Garcia e Bizzo (2015) também já tinham sinalizado, na região do Grande ABC, uma das mais ricas do Brasil, a preocupação dos gestores escolares, incluindo o CP, com a qualidade escolar e, sobretudo, com as AEs. O estudo mostrou que o trabalho dos gestores no contexto escolar vem sofrendo mudanças, em função das políticas de avaliação e de responsabilização, as quais têm colocado mais pressão sobre esses profissionais na escola.

Sintetizando, nesta parte do trabalho foi realizada uma discussão sobre o CP, buscando descortinar suas funções, especialmente aquela atrelada à formação de professores. Além disso, procurou-se estabelecer uma análise das AEs situadas no âmbito escolar, relacionada ao CP. Alguns estudos revelaram que as políticas educacionais voltadas para as provas externas (Avaliação Nacional de Alfabetização, Prova Brasil) e de responsabilização estão influenciando e alterando o trabalho deste profissional no cenário escolar.

2.5 O Coordenador Pedagógico (CP) na rede de ensino de São Caetano do Sul

Na rede municipal de educação de São Caetano do Sul, utiliza-se o termo CP para denominar este profissional da educação. Os cargos de gestão educacional (CP, Diretor, Assistente de Diretor e Orientador Educacional) são definidos como cargos de confiança e os profissionais são escolhidos por indicação direta do Prefeito, ou do Secretário de Educação ou ainda pelo diretor de escola, que foi escolhido anteriormente por estes superiores.

O trabalho dos coordenadores é regido por ações que estão previstas no Regimento Escolar. Tal documento foi elaborado pela Secretaria de Educação em conjunto com os diretores de escola e a edição mais recente data de 4 de janeiro de 2014, que foi validada pela Secretaria de Educação – Coordenação de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) – Diretoria de Ensino da Região de São Bernardo do Campo, órgão a que estava submetida a Secretaria de Educação do município de São Caetano do Sul até 2016.

O Regimento Escolar, em parágrafo único, determina que é preciso cumprir a legislação vigente – a Lei Orgânica do município. No artigo 10 do regimento escolar, lê-se o seguinte:

Art. 10 – A Coordenação Pedagógica, subordinada à Direção, tem por objetivo garantir a unidade do planejamento e a eficácia de sua execução, proporcionando condições para a participação efetiva de todo o corpo docente, unificando-o em torno das finalidades gerais da unidade escolar e a implementação de ações com intencionalidade pedagógica e formativa, voltada para a qualificação constante e permanente dos professores, o que implica na legitimação do coordenador como formador (REGIMENTO ESCOLAR, 2014, p. 7).

No artigo 11 do Regimento Escolar (anexo 1), há 29 incisos que dissertam sobre as atribuições do CP de rede municipal de São Caetano do Sul, por exemplo, acompanhar o professor, realizar reuniões com professores e pais, propor atividades de aperfeiçoamento e estudo, manter atualizada a documentação, como relatórios e diários de classe, participar do Plano Escolar, acompanhar o desenvolvimento das atividades junto aos alunos, supervisionar projetos, orientar as estratégias de trabalho docente, produzir relatórios, assessorar a direção em questões administrativas,

controlar o rendimento escolar, promover por meios de ações a interação entre a escola-família-comunidade.

Analisando alguns incisos, nota-se que muitos deles apresentam incumbências de cunho administrativo, como o IV, o XVIII, o XXI, o XXIII e o XXVII. Ressaltam-se os seguintes incisos:

[...]

XXIII – Acompanhar e vistar os diários de classe trimestralmente.

[...]

XXVII – Assessorar a direção da escola, especificamente quanto a decisões relativas à matrícula, transferência, adaptação, agrupamento de alunos e organização de horário de aula (REGIMENTO ESCOLAR, 2014, p. 8).

Em outros incisos, podem ser verificadas ações destinadas à formação em serviço. Essas aparecem de forma sutil e não de forma objetiva em alguns incisos (III, XI, XIV e XVI), mas no XXVI a formação em serviço está bem presente;

XXVI – Identificar o interesse dos professores e do pessoal administrativo para a programação de cursos de aperfeiçoamento e atualização a serem promovidos pela escola ou por outras entidades (idem).

Aparecem também intervenções que conduzem a ideia de fiscalização do trabalho do professor, como é percebido nos incisos I, II, VII, VIII, X, XII, XIII, XV, XVI, XIX, XXII, XXIV e XXVIII, em que os verbos de ação como supervisionar, controlar, acompanhar, analisar, vistar e assessorar são visíveis nas atividades destinadas ao CP.

O que se analisou no Regimento Escolar da cidade é que, nos 29 incisos os quais detalham a atividade do CP de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Caetano do Sul, não há nenhuma referência ou ação para o trabalho específico com as AEs. Ou seja, não há orientação para este procedimento no documento.

3 Procedimento Metodológico

Este estudo está assentado nas problemáticas das políticas de avaliação e de responsabilização lançadas pelo Governo Federal a partir da década de 1990. Seu problema central associa-se à seguinte questão: em que medida as políticas de avaliação e de responsabilização têm influenciado o trabalho do Coordenador Pedagógico no Ensino Fundamental, anos iniciais, da rede municipal de ensino da cidade de São Caetano do Sul?

3.1 Objetivo geral

Identificar e analisar as políticas de avaliação e de responsabilização e suas influências sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de São Caetano do Sul.

3.2 Objetivos específicos

- ~~• Realizar uma revisão da literatura sobre as políticas de avaliação em larga escala e de responsabilização, assim como sobre o Coordenador Pedagógico.~~
- Identificar e analisar o perfil do Coordenador Pedagógico da rede ensino de São Caetano do Sul.
- Identificar e analisar as ações, iniciativas e projetos da Secretaria de Educação e do Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação.
- Profissionais de Educação Dra. Zilda Arns (CECAPE).
- Distinguir e descrever as práticas pedagógicas dos coordenadores.

3.3 Justificativa do estudo

A cidade de São Caetano do Sul foi selecionada por apresentar altos indicadores econômicos e sociais. Trata-se do município brasileiro com maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), 2000 e 2010. Ademais, ele tem apresentado elevados marcadores educacionais, sobretudo, em relação ao IDEB (ver "contexto da pesquisa"); condições, essas, difíceis de serem encontradas em outros municípios brasileiros.

Além disso, a Secretaria de Educação, por meio do CECAPE, tem desenvolvido vários programas de formação de Coordenadores Pedagógicos, utilizando como

referências os pressupostos das políticas de avaliação. Tal situação cria um cenário adequado para o desenvolvimento deste presente estudo.

3.4 A pesquisa qualitativa

Este trabalho é caracterizado como um estudo de caso pela abordagem de pesquisa qualitativa, que, para Flick (2004), busca compreender a totalidade das relações sociais, na qual o objeto do estudo estabelece o seu ponto de partida. Ainda, para Silveira e Córdova (2009, p. 32), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”.

A opção por este tipo de pesquisa ocorreu pelo fato de o objeto do estudo necessitar de uma abordagem aberta e flexível, de maneira a proporcionar que o problema seja investigado dentro de seu contexto. São analisados, também, os ambientes onde as pessoas atuam, procurando conhecer e compreender seus significados. Para Silveira e Córdova (2009, p. 32), “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas”.

Neste tipo de estudo, de acordo com Gray (2016):

o desenho de pesquisa é o plano geral para a coleta, mensuração e análise dos dados, descreve o propósito do estudo e os tipos de perguntas, as técnicas para a coleta de dados, as abordagens, a seleção de amostras e como os dados serão analisados (GRAY, 2016, p. 108).

A pesquisa qualitativa tem como características a possibilidade de não ser construída por meio de uma teoria ou uma abordagem metodológica unificada, adotando diferentes posturas e métodos, o que permite o uso de observações, entrevistas, questionários e análise de documentos (GRAY, 2016). De acordo com Silveira e Córdova (2009), as particularidades da pesquisa qualitativa são a:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e

seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 32).

O envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo pode levá-lo a certos riscos e limites, os quais foram elencados pelas autoras, a fim de alertá-lo. São eles:

[...] excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos por meio dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p 32).

Em Bauer e Gaskell (2017, p. 23) “a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa *soft*. O protótipo mais conhecido é, provavelmente, entrevista em profundidade”.

Dentro da abordagem qualitativa, optou-se por utilizar o estudo de caso, por ser mais apropriado para o tipo de pesquisa a ser realizada. Aqui se pretende conhecer o fenômeno em profundidade (YIN, 2005), reunindo evidências a partir de um tipo de caso descritivo e exploratório (YIN, 1993) e possibilitando análises detalhadas do assunto.

O estudo de caso viabiliza investigar a singularidade de um fenômeno, identificando-o e percebendo-o a partir de diferentes “olhares” e diversas técnicas de pesquisa. Ao mesmo tempo, ele tem por objetivo compreender fenômenos sociais complexos, ao passo que preserva as características holísticas e significativas desses fenômenos.

Entre suas características, estão a questão de que o acontecimento tem de ser analisado no seu ambiente natural; os dados são coletados por várias fontes; a complexidade do caso é analisada detalhadamente; o estudo envolve as questões como e por quê; há foco em eventos contemporâneos; o problema requer uma compreensão holística; utiliza-se da lógica indutiva, entre outros (YIN, 2005).

O mesmo autor sinaliza que o estudo pode basear-se em um caso ou em múltiplos e, neste contexto, pode-se buscar evidências tanto quantitativas quanto qualitativas. Esses casos podem ser cidades, pessoas, instituições, grupos sociais, etc.

3.5 Fases da pesquisa

Neste estudo, foram organizadas duas fases de pesquisa, que se complementam e estão relacionadas aos objetivos, geral e específicos, da pesquisa.

3.5.1 Primeira fase

Na primeira fase, foram realizadas: 1) buscas e investigações na literatura da área referente às políticas de avaliação em larga escala e de responsabilização e, ao mesmo tempo, aquela proveniente do Coordenador Pedagógico; 2) procuras e análises de documentos da Secretaria de Educação; e 3) coletas de dados para construção do perfil do CP.

Neste sentido, quanto às buscas e investigações relacionadas à literatura, vários artigos de revistas especializadas foram consultados para este presente estudo. Já quanto às análises dos documentos, foram averiguados os documentos da Secretaria de Educação e do CECAPE, que revelam as ações, as iniciativas e os projetos desenvolvidos voltados para as escolas e para o cotidiano dos Coordenadores Pedagógicos. Por fim, em cima da construção do perfil do CP, o qual mostra as características deste profissional que atua no município, foi elaborado um questionário.

1) Quanto às buscas e investigações sobre a literatura

Foram realizadas várias buscas na literatura da área (políticas de avaliação em larga escala e de responsabilização e do Coordenador Pedagógico) em bastantes revistas especializadas. Entre elas, por exemplo, Estudos de Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas.

2) Quanto aos documentos da Secretaria de Educação e do CECAPE

Foram selecionados os documentos que tratam da formação do CP, sobretudo aqueles relacionados às (aos):

- Projeto de formação dos gestores do CECAPE (2013-2016).
- Diretrizes educacionais da Secretaria de Educação (2013-2016).
- Pautas de reuniões de Coordenadores Pedagógicos (2013-2016).
- Projetos pedagógicos do CECAPE (2013-2016).

A pesquisa documental foi utilizada recorrendo-se às fontes primárias. Neste tipo de estudo, “o trabalho do(a) pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

A utilização de documentos possibilita uma riqueza de informações que podem ser extraídas e investigadas e, desta forma, ampliam a compreensão de objetos e fenômenos cujo entendimento necessita de contextualização histórica e sociocultural. A análise documental permite a observação do processo de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, entre outros (CELLARD, 2008).

Para explorar os documentos, foi empregada a técnica de análise de conteúdos. Tal procedimento objetivou “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Este tipo de sondagem, com um intuito de interpretar a matéria de um arquivo, apresenta normas sistemáticas, a fim de extrair significados temáticos ou lexicais. Segundo o mesmo autor (CHIZZOTTI, 2006), o texto traz sentidos e significados, explícitos ou ocultos, que podem ser analisados por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A análise é realizada decompondo-se seu conteúdo em partes para revelar as sutilezas contidas no texto.

3) Quanto ao questionário (vide apêndice 1)

O questionário foi constituído a partir de elementos do perfil do participante: características pessoais, formação, inicial e contínua e informações profissionais, outros a seguir.

- Perfil dos participantes: a) sexo; b) ano de nascimento; c) idade; d) cidade onde mora; e) estado civil, f) condição como chefe de família; g) número de filhos; e, se sim, h) quantos.
- Formação dos participantes: a) formação inicial; b) realização do curso de graduação; c) duração; d) curso de pós-graduação; e) tempo e temática da pós-graduação; e f) formação continuada.
- Informações profissionais: a) tempo na docência; b) ingresso na rede; c) especificidades da função como Coordenador Pedagógico; d) forma de ingresso; e) tipo de vínculo; e f) tempo de permanência na função.
- Formação continuada dos participantes: a) tipo; b) carga horária; c) tempo; d) fluência tecnológica dos coordenadores: a utilização de computadores, *tablets*, celulares e internet.

O questionário continha, também, algumas escalas do tipo Likert, que permitiam verificar o nível de concordância ou discordância do pesquisado em relação a um questionamento. De acordo com Silva Júnior e Costa (2014, p. 4), “a escala de Likert é o modelo mais utilizado entre os pesquisadores. Desenvolvido por Rensis Likert (1932) para mensurar atitudes no contexto das ciências comportamentais”.

A escala consiste no desenvolvimento de um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, ou seja, ao que se quer conhecer, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância ou discordância.

No quadro 1, apresentado por Silva Júnior e Costa (2014, p. 4), é possível verificar um exemplo desta escala, de cinco opções, para medição de satisfação com um serviço.

Quadro 1
Exemplo de escala de Likert

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Fonte: Silva Júnior e Costa (2014).

Em cada item da escala, o entrevistado pode escolher entre as opções; comumente, são apresentadas cinco diferentes possibilidades de resposta, indicando o grau de concordância. As respostas, geralmente, são manifestadas como “concordo plenamente”, “concordo”, “não sei”, “discordo” e “discordo totalmente”.

Silva Júnior e Costa (2014) afirmam que:

nesta escala, os respondentes se posicionam de acordo com uma medida de concordância atribuída ao item e, de acordo com esta afirmação, se infere a medida do construto. Construtos como autoestima, depressão, etnocentrismo, religiosidade e racismo são alguns exemplos recorrentemente mensurados por meio de escalas de Likert. A escala original tinha a proposta de ser aplicada com cinco pontos, variando de discordância total até a concordância total (SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014, p. 4).

As escalas permitem maior confiabilidade, tanto em termos de consistência quanto em estabilidade temporal, indicando o grau de concordância ou discordância para cada item, usando o formato de múltipla escolha. Na escala de Likert, em geral, utiliza-se um número de opções ímpar, com a opção central neutra.

A primeira escala utilizada neste estudo buscou conhecer o capital cultural do participante, verificando seu grau de concordância ou discordância em relação aos itens: a) domínio de outros idiomas; b) hábitos de leitura; c) viagens realizadas; d) visitas a museus e) realização de cursos.

A segunda focou na formação continuada do CP. Nela, buscou-se conhecer a formação em relação: a) aos cursos e oficinas realizados; b) à participação em conferências; c) aos estágios e visitas; d) à atuação como pesquisador.

Na terceira escala, procurou-se compreender o desenvolvimento profissional do CP, como: a) estudo de literatura técnica e científica; e b) produção de material didático.

A quarta escala agrupou informações sobre as possíveis necessidades de desenvolvimento profissional do CP: a) conteúdos; b) avaliação; c) gestão de sala de aula; d) práticas de ensino; e) tecnologias; f) inclusão e multiculturalismo; g) liderança.

O questionário continha, ainda, quatro outras escalas, com o objetivo de compreender qual era o conhecimento dos participantes sobre as ferramentas de trabalho do computador e da internet e o quanto e como eles utilizavam tais recursos no cotidiano escolar.

Os dados deste questionário foram analisados, com o intuito de achar similaridades e diferenças, e agrupados em tabelas e gráficos, a fim de consolidar o perfil do CP que atuava nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede de ensino de São Caetano do Sul.

3.5.2 Segunda fase

Nesta fase, buscou-se identificar e analisar as práticas pedagógicas dos coordenadores no cotidiano escolar, com o objetivo de verificar nelas as influências das políticas de avaliação em larga escala. Foram organizadas entrevistas semiabertas e com roteiro previamente estruturado.

Como relata Minayo (1993), a técnica de entrevista é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisa dos conceitos relacionados. Neste caso, “o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal” (MINAYO, 1993, p. 74).

As entrevistas realizadas tiveram caráter semiestruturado, intercalando questões abertas e fechadas, para permitir que o entrevistado discorresse sobre o tema, garantindo-lhe certa liberdade nesta ação, enquanto o pesquisador tinha consigo um roteiro de questões preestabelecido, promovendo um ambiente semelhante ao de uma conversa informal e garantindo retomar o assunto sempre que necessário para adicionar perguntas que possibilitem o aprofundamento no tema desejado (MINAYO, 1993, p. 74).

As vantagens das entrevistas, abertas e semiestruturadas, relacionam-se ao fato de que as duas quase sempre produzem mais informações para serem analisadas. Outra vantagem diz respeito à dificuldade que muitas pessoas têm de responder questões de forma escrita.

Para a entrevista (apêndice 2), foi utilizado um roteiro preestabelecido com questões abertas e outras fechadas, procurando compreender se os coordenadores realizavam o seguinte.

- Simulados internos: preparativos para as avaliações externas (Prova Brasil; Avaliação Nacional de Alfabetização).
- Outras formas de preparação para as avaliações externas (Prova Brasil; Avaliação Nacional de Alfabetização).
- HTPC para a discussão dos resultados das AEs.
- Reuniões para a discussão dos resultados entre o CP e a equipe gestora.
- Encontros para a discussão dos resultados com os pais.
- Algum tipo de estratégia para ajudar os professores com as AEs.
- Alguma espécie de monitoramento dos resultados dos alunos.
- Alguma variedade de uso dos relatórios preparados pelo CECAPE.

As entrevistas procuraram conhecer também se os CPs recebiam algum tipo de:

- cobrança dos pais sobre os resultados;
- pressão pelos resultados das avaliações.

Para a análise desses dados, foi utilizada a abordagem da teoria fundamentada (CRESWELL, 2002; STRAUSS; CORBIN, 1990). Trata-se de um tipo de enfoque em que a teoria é indutivamente desenvolvida a partir de um conjunto de dados. Ou seja, da interpretação dos dados, dos quais surgem as categorias do estudo.

Nessa pesquisa, o conjunto de dados surgiu a partir das análises da documentação e das entrevistas com os CPs das escolas. Com as informações, a pesquisadora realizou uma codificação aberta por meio da segmentação dos aspectos coletados. Neste contexto, foram identificadas as categorias abrangentes por meio da

filtragem de dados, usando-se códigos e descritores de maneira constante e reiterativa.

Os dados, por fim, são apresentados a partir das similaridades, das regularidades e das diferenças, realçando seu conteúdo semântico, ou seja, aquilo que foi significativo em relação ao CP.

3.5.3 Amostra

Quanto à participação dos CPs nas entrevistas, a amostra qualitativa deste estudo foi composta por 7 profissionais das 19 escolas municipais de Ensino Fundamental dos anos iniciais de São Caetano do Sul. Apesar de todos os CPs serem convidados para participar do estudo, somente este grupo concordou em tomar parte da pesquisa.

No entanto, na amostra quantitativa, em relação ao perfil do participante, todos os questionários foram respondidos pelos CPs. Aqueles que compõem o grupo (N = 19) são, em sua maioria mulheres, e que desenvolvem a função desde 2013.

4 O CONTEXTO DA PESQUISA: A CIDADE DE SÃO CAETANO DO SUL

São Caetano do Sul, situada no Grande ABC Paulista, região metropolitana do estado de São Paulo, é uma cidade que compõe o grupo dos sete municípios em conjunto com Santo André, São Bernardo do Campo, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. As cidades, embora vizinhas, apresentam diferentes características, tanto em questões físicas quanto socioeconômicas.

A área territorial de São Caetano do Sul é a menor do grande ABC Paulista, possuindo 15,33 km², a metade do tamanho da segunda menor, Diadema, com 30,79 km². Na vizinhança, São Bernardo do Campo, cidade com a maior extensão territorial (409,47 km²), onde caberiam cerca de 26 municípios de São Caetano.

Quadro 2
Características demográficas das cidades

Município	População	Área territorial	Habitantes por km ²	Posição do PIB	IDH-M
São Caetano	156.362	15,33	10.199,73	48 ^a	0,862 (1 ^o)

Fonte: adaptado pela autora do livro *Avaliação da educação no Grande ABC Paulista: múltiplas análises* (GARCIA; PREARO, 2016, p. 55).

No quadro 2, é possível observar a área territorial da cidade de São Caetano do Sul, a população, a quantidade de habitantes por metro quadrado, o PIB e o IDH-M. O município se destaca nos números apresentados e possui o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, em 2000 e 2010 (0,862), marcador desenvolvido e utilizado pela Organização das Nações Unidas, cujo objetivo é medir o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida (educação e longevidade) oferecida à população.

A cidade de São Caetano do Sul, com relação às classes de consumo, possui a população formada, majoritariamente, pelas classes A e B (8,3 + 60,8 = 69,1%). No outro extremo, a população pertencente à classe D e E é de apenas 1,5%, a menor taxa entre as cidades da região (PREARO; GARCIA, 2016). De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano, São Caetano apresentava em 2010 uma renda *per capita* familiar de R\$ 2.043,74.

Em 2000, São Caetano do Sul estava entre os 60 municípios com o maior Índice de Desenvolvimento Infantil, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Sendo assim, recebeu o selo de cidade livre do analfabetismo, conferido a 64 cidades brasileiras, em reconhecimento ao baixo índice de pessoas que não sabem ler e escrever: apenas 2,99% da população (SEADE, 2000).

Este resultado se repetiu, em 2006, com o índice de analfabetismo ainda mais baixo, e a cidade recebeu o prêmio de “Município Livre do Analfabetismo” do Ministério da Educação.

4.1 A educação em São Caetano do Sul

A educação da cidade apresenta altos índices em várias áreas. Estudos realizados pelo Observatório do Grande ABC Paulista (2015) mostraram que a cidade manifesta a maior média de anos de estudo da região – 11 anos – e a segunda com mais acesso à internet (73,4%), importante ferramenta de estudos nos dias atuais. O quadro 3 revela esses dados.

Quadro 3

Anos de estudo e acesso à internet no Grande ABC Paulista (2014)

Município	Anos de estudo	Acesso à internet (%)
Santo André	10	72,7
São Bernardo do Campo	10	81,7
São Caetano do Sul	11	73,4
Diadema	8	57,2
Mauá	9	65,2
Ribeirão Pires	9	62,6
Rio Grande da Serra	9	52,6%

Fonte: *Avaliação da educação no Grande ABC Paulista: múltiplas análises* (GARCIA; PREARO, 2016, p. 138).

Em relação à população adulta em 2010, considerando-se aquela de 25 anos ou mais de idade, os dados demonstraram uma diferença significativa em relação aos do Brasil. O quadro 4 demonstra estes números.

Quadro 4

Situação educacional da população adulta – São Caetano do Sul e Brasil – proporção em relação à população total

Situação	São Caetano do Sul	Brasil
Analfabetos	1,76%	11,82%
Ensino Fundamental completo	73,90%	50,75%
Ensino Médio completo	60,61%	35,83%
Superior completo	31,19%	11,27%

Fonte: elaborado pela autora, dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010).

A escolaridade da população adulta é um importante fator na composição da nota do IDH-M Educação. Em 2000, na região do Grande ABC e no Brasil, São Caetano do Sul se sobressaiu apresentando o maior indicador. Em educação, a cidade ocupou, em 2010, a 2ª posição entre os municípios brasileiros. O quadro 5 mostra os dados do IDH-M de São Caetano.

Quadro 5

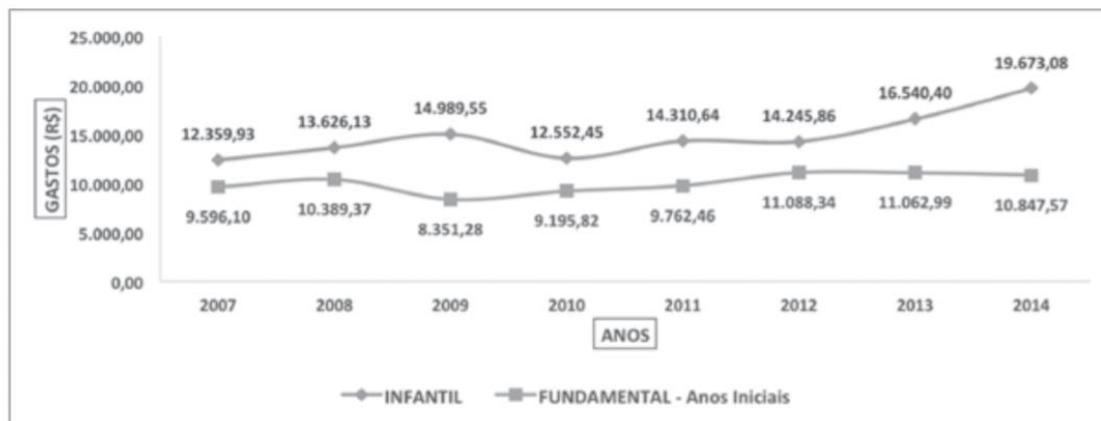
Índice de Desenvolvimento Humano – São Caetano do Sul – 2010

Município	IDH-M 2010 Posição do município no Brasil	IDH-M Educação 2010 Posição do município no Brasil
São Caetano do Sul	1º	2º

Fonte: elaborado pela autora, dados do Observatório de Educação do Grande ABC (2014).

Os investimentos realizados em educação no município de São Caetano do Sul aparecem no gráfico 1 (GARCIA; PREARO, 2016, p. 32), que mostra uma análise dos gastos públicos *per capita* em educação do Ensino Fundamental entre os anos de 2007 e 2014.

Gráfico 1
Qualidade na educação: gastos *versus* resultados



Fonte: Avaliação da educação no Grande ABC Paulista: múltiplas análises (GARCIA; PREARO, 2016, p. 32).

Observa-se que o município ampliou seus gastos *per capita* com educação. Em 2007, o valor era de \$9.596,10 e, em 2014, foi de \$10.847,57 – um crescimento de quase 15%.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), este vem apresentando avanços nas escolas da cidade. Em 2015, o município de São Caetano do Sul apresentou um IDEB no Ensino Fundamental I de 7,2, como pode ser visto no quadro 6.

Quadro 6
Composição do índice do IDEB 2015 – São Caetano do Sul

Aprendizado	Fluxo	IDEB
7,39	0,98	7,2

Fonte: INEP (2015).

Dentro de uma série histórica, variando de 2005 até 2015, as médias de proficiência da cidade indicam aumento, tanto em português quanto em matemática. O quadro 7 sintetiza estes dados.

Quadro 7

Série histórica das médias de proficiência – Prova Brasil / 5º ano - IDEB 2015 – São Caetano do Sul

Ano /disciplina	Português	Matemática
2005	202,20	204,00
2007	---	----
2009	215,37	238,52
2011	226,77	250,41
2013	233,77	256,87
2015	241,20	264,33

Fonte: INEP (2015).

Os alunos são distribuídos, na classificação, por níveis de aprendizado. Eles se situam nos seguintes níveis: insuficiente, básico, proficiente e avançado. O quadro 8 sintetiza a série histórica da cidade de 2011 a 2015.

Quadro 8

Série histórica – Proporção de alunos com aprendizado adequado no 5º ano – São Caetano do Sul

	2011	2013	2015
Português	75%	76%	85%
Matemática	70%	78%	82%

Fonte: IDEB/INEP (2015).

Avaliado o quadro, nota-se que a cidade vem melhorando seus indicadores, tanto em português (85%) quanto em matemática (82%). Em relação, mais especificamente, às escolas, essas apresentaram uma proporção de alunos com aprendizado adequado alto (o somatório do suficiente e do avançado),⁴ nas disciplinas de PM. O quadro 9 exhibe as informações referentes à disciplina de português.

Quadro 9

Proporção de alunos com aprendizado adequado em português por escolas em SCS

Escola	Porcentagem
28 de Julho	90%
Profa. Alcina Dantas Feijão	88%
Anacleto Campanela	96%
Ângelo Raphael Pellegrino	86%
Bartolomeu Bueno da Silva	80%
Dom Benedito Paulo Alves de Souza	85%
Prof. Décio Machado Gaia	78%

⁴ Classificação criada pelo movimento Todos pela Educação. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/>>.

Profa. Eda Mantoanelli	81%
Elvira Paolilo Braido	84%
Laura Lopes	91%
Leandro Klein	86%
Padre Luiz Capra	87%
Luiz Olinto Tortorello	92%
Prof. Olyntho Voltarelli Filho	100%
Oswaldo Samuel Massei	81%
Prof. Rosalvito Cobra	83%
Senador Fláquer	81%
Sylvio Romero	83%
Prof. Vicente Bastos	77%

Fonte: IDEB/INEP (2015).

Em matemática, apenas uma escola não ultrapassou a proporção de alunos com aprendizado adequado. O quadro 10 mostra o descoberto.

Quadro 10

Proporção de alunos com aprendizado adequado em matemática por escola em SCS

Escola	Porcentagem
28 de Julho	88%
Profa. Alcina Dantas Feijão	86%
Anacleto Campanela	96%
Ângelo Raphael Pellegrino	82%
Bartolomeu Bueno da Silva	79%
Dom Benedito Paulo Alves de Souza	83%
Prof. Décio Machado Gaia	73%
Profa. Eda Mantoanelli	75%
Elvira Paolilo Braido	79%
Laura Lopes	86%
Leandro Klein	82%
Padre Luiz Capra	65%
Luiz Olinto Tortorello	90%
Prof. Olyntho Voltarelli Filho	100%
Oswaldo Samuel Massei	71%
Prof. Rosalvito Cobra	74%
Senador Fláquer	77%
Sylvio Romero	88%
Prof. Vicente Bastos	81%

Fonte: IDEB/INEP (2015).

Como pode-se verificar nesses dados apresentados, a cidade de São Caetano do Sul possui altos índices econômicos, sociais e educacionais. Neste contexto, acredita-se que o município oferece condições que dificilmente são encontradas em outras cidades, favorecendo a análise sobre as políticas de avaliação e de

responsabilização e suas influências sobre o trabalho do CP dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5 RESULTADOS

Os resultados são revelados inicialmente em relação às políticas criadas e implantadas nas escolas da cidade de São Caetano do Sul, provenientes da Secretaria de Educação e do CECAPE. Em seguida, os dados coletados no questionário destinado aos CPs são apresentados e, por fim, são expostos os resultados das entrevistas com os CPs.

5.1 Políticas da Secretaria de Educação

A partir da análise dos documentos da Secretaria de Educação e do Centro de Formação de Profissionais da Educação (modelos de pautas de reuniões, documentos relativos à Prova São Caetano e outros referentes ao Tarefário),⁵ dos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, verificam-se várias políticas criadas e implantadas na rede de ensino nas escolas de Ensino Fundamental dos anos iniciais, com o intuito de integrar e de aproximar essas ações e iniciativas de avaliação ao trabalho do CP.

Neste contexto, entre as políticas mais assertivas geradas e introduzidas, que puderam ser identificadas neste estudo, estão a criação da Escola de Pais, a formação dos CPs para o tema AE e responsabilização, a Prova São Caetano e o Tarefário.

5.1.1 A Escola de Pais

No ano de 2013, pós-eleições municipais, Paulo Nunes Pinheiro assumiu a prefeitura municipal da cidade de São Caetano do Sul. Após a posse, foi indicado para a Secretária de Educação o professor Daniel B. Contro, renomado na profissão, que na época dirigia a unidade de ensino Pueri Domus, Unidade Jardim, escola tradicional, particularmente situada em Santo André.

O novo secretário trouxe consigo a visão da escola particular e uma filosofia atrelada à questão de promover e intensificar ações. Isso de modo a realizar um ensino mais eficaz e eficiente, e que realmente preparasse os jovens para as universidades “gabaritadas” (entre as melhores) do Brasil.

⁵ Tarefário – material encadernado com exercícios de português e matemática no padrão dos exercícios das AEs, desenvolvido com a contribuição dos professores de São Caetano para ser utilizado em sala de aula.

Uma de suas primeiras iniciativas foi criar um projeto denominado de Escola de Pais (anexo 2). Tratava-se de uma conversa direta realizada pelo secretário com os pais dos alunos nas escolas. Tinha a duração de mais ou menos duas horas.

Neste trabalho, algumas escolas (geralmente 4), comunidade de pais, professores e demais profissionais da educação, eram aglutinadas em um auditório de uma das unidades onde acontecia o evento.

Algumas ideias centrais do projeto eram as seguintes:

ampliar o canal de comunicação entre a comunidade e a escola; proporcionar um momento de formação continuada que transcenda os muros da escola; assessorar os pais no que tange ao processo educativo de seus filhos e filhas; aprimorar o conhecimento dos pais e mães sobre questões relacionando as questões disciplinares; refletir e acompanhar o processo de inclusão desenvolvido na escola; promover eventos de integração [...] [Ele] desenvolver-se-á por meio de palestras informativas sobre a rotina escolar; orientações de como estudar com os seus filhos e filhas; criação de oficinas periódicas para os pais; ampliação da participação dos pais na gestão escolar; troca de experiências com a família para estabelecer uma relação mais sólida entre a família e a escola com ênfase no aluno; organizar eventos escolares (PAUTA, 19/04/2013).

Além dessas questões, que eram discutidas na reunião, também foi debatido sobre a ampliação do vínculo entre a comunidade e a escola, levando os pais a uma reflexão sobre o processo educativo de seus filhos e filhas. O secretário enfatizava ainda o fato do sucesso do aluno na escola e a importância de seus resultados nas provas e no vestibular.

A questão dos resultados dos alunos era associada à outra: a participação dos pais no controle das atividades escolares e dos resultados da escola. Neste caso, era explicado aos familiares como ter acesso ao IDEB da escola, por meio da plataforma Qedu (qedu.gov.br), como acompanhar esses dados na internet e, por fim, como “cobrar” a instituição de seu filho. Um processo de ampliação também da participação dos pais nas escolas.

Nos encontros, o secretário relacionava o sucesso da escola aos resultados obtidos na Prova Brasil e em outras AEs, como a ANA e a Provinha Brasil. No entanto, ele reconhecia que a escola, os professores e demais profissionais realizavam um conjunto de trabalho muito maior e essas atividades enriqueciam a formação dos

alunos, mesmo que elas não fizessem parte desses exames (formação musical, artística, física, para a cidadania, entre outras). Ele compreendia claramente a complexidade da qualidade escolar.

Com o objetivo claro de aproximar a família da escola e, ao mesmo tempo, fazer com que ela assumisse mais seu papel na educação dos filhos e exercesse maior cobrança sobre as escolas, o projeto teve a duração de um ano e terminou quando o secretário decidiu sair do governo. Ademais, o projeto tinha periodicidade mensal e a sua divulgação era realizada pela Secretaria de Educação e pelas escolas as quais participavam do evento. Ressalta-se que, neste processo, a participação dos pais não aconteceu de forma muito intensa. Em algumas escolas, no sexto encontro, por exemplo, esperava-se mais de 300 familiares, no entanto somente 38 estiveram presentes. Durante as reuniões os pais recebiam um *folder* explicativo sobre o IDEB, incentivando assim o acompanhamento das notas dos alunos e da unidade escolar pela família (ver anexo 3).

Ao longo deste programa, participavam os membros da gestão escolar, entre eles os CPs, que foram aos poucos se familiarizando e compreendendo qual era o novo discurso presente nas escolas e na comunidade de pais. Os coordenadores, segundo o secretário, eram elementos-chave na implantação dessas novas ideias em relação à preparação dos alunos para os exames nacionais e para os principais vestibulares da região.

5.1.2 A formação dos Coordenadores Pedagógicos (CPs)

Desde o início da gestão do secretário, houve a preocupação clara de formar a equipe gestora, entre eles, o CP (vide apêndice 6). Tal formação incluía, entre outras coisas, a questão de aproximar os CPs a um novo pensamento atrelado a um desempenho também para os resultados escolares.

A formação dos gestores e dos CPs ficou à cargo inicialmente da Fundação Lemann. Uma parceria que foi firmada entre a prefeitura de São Caetano do Sul e a fundação, instituída no dia 1º de abril de 2013. Os jornais de região noticiaram que

a Fundação Lemann pode ter certeza que terá muito orgulho em apoiar a educação sancaetanense, pois nossos educadores e estudantes vão se empenhar ao máximo para levar São Caetano a um futuro brilhante”, declarou o Secretário de Educação. O diretor executivo da Fundação Lemann, Denis Mizne, ressaltou que sua

equipe está muito motivada com a parceria. “São Caetano pode contar com nosso apoio” (ABC do ABC, 2014).

Segundo Garcia (2014),

a prefeitura, na figura de seu Departamento de Educação, contava com várias parcerias (serviços) que, direta ou indiretamente, beneficiavam os professores e os alunos das escolas. Uma dessas foi realizada com a Fundação Lemann, uma organização situada em São Paulo, sem fins lucrativos, criada em 2002, com o objetivo de melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos e, ao mesmo tempo, formar uma rede de líderes transformadores. Dentro dessa parceria, destacamos os programas: a) formação de gestores para escolas de Ensino Fundamental, que vem sendo desenvolvido na cidade pela Fundação (GARCIA, 2014, p. 153).

A formação dos gestores escolares, organizada pela Fundação Lemann, contou inicialmente com o Programa Técnicas Didáticas (vide anexo 4). Este ofereceu ao todo 147 horas de atividades de capacitação para gestores, diretores e CPs das escolas em 18 meses.

Ainda dentro deste projeto, a Secretaria de Educação adquiriu o livro “Aula Nota 10”, do autor Doug Lemon, e entregou um exemplar a cada professor da rede municipal de São Caetano do Sul. O livro é constituído de 49 técnicas para ser um professor “campeão de audiência”, e dividido em 2 partes: a primeira, intitulada de “as técnicas essenciais”, subdivididas em mais 9 partes. A segunda parte, no entanto, trata de “ajudar o aluno a tirar o máximo da leitura: técnicas e habilidades fundamentais”. O livro subsidiou a formação da Fundação Lemann com os coordenadores e deles com os professores, norteador atividades formativas no HTPC e nas aulas dos professores. Muitas dessas aulas eram agendadas, para que o coordenador assistisse e verificasse a aplicação da técnica. Do livro, referente às questões de formação de professores e CPs, as orientações estiveram atreladas para a eficiência e a eficácia do trabalho em sala de aula.

A Fundação Lemann realizou diversos encontros, geralmente na primeira sexta-feira do mês, de formação com os gestores escolares nas dependências do CECAPE nos anos de 2013 e 2014. Tais reuniões manifestavam periodicidade mensal e trataram de vários temas: formação dos líderes, gestão financeira, gestão pedagógica, gestão de resultados, entre outros.

O trabalho com diretores e coordenadores envolveu também um apoio direto em forma de tutoria (um processo de acompanhamento do gestor na escola). Neste caso, os formadores da Fundação Lemann assistiam esses profissionais em reuniões com os professores para discussão das avaliações em larga escala (Prova Brasil), análise de dados e devolutivas aos professores, após a observação de uma aula, entre outras atividades.

Análises dos documentos da Fundação (vide anexo 4) mostraram que as formações eram baseadas, na maioria das vezes, em um discurso da eficácia escolar, da liderança, dos resultados dos alunos, da qualidade da escola, do monitoramento dos alunos, da tutoria, da gestão escolar eficiente e gerencialista, etc.

Em um dos encontros realizados no CECAPE, fica clara a iniciação dos CPs em relação às avaliações em larga escala. Neste caso, trata-se do IDEB. Nesta reunião, o indicador foi apresentado, tratando-se tanto da proficiência quanto do fluxo escolar. Foram também discutidas as escalas de pontuação, de português e matemática, e como eram realizados os cálculos para o resultado final no indicador.

Em relação ao desempenho dos alunos, foram apresentados os níveis da escala (avançado, proficiente, básico e insuficiente) e, neste mesmo encontro (vide anexo 5), houve uma grande explanação sobre as questões do fluxo escolar: o que é, como controlá-lo, quem são os jovens que estão no grupo de distorção idade-série, entre outros. Após a formação, os coordenadores, diretores e orientadores educacionais, responsáveis pelos relatórios de alunos e encaminhamentos a profissionais especialistas de diversas áreas para avaliações multidisciplinares emitiram opinião sobre a distorção idade-série, identificando os alunos e justificando esses resultados.(vide apêndice 3).

Observou-se que, das 20 reuniões realizadas com os CPs, em 10 delas as AEs foram pauta, sendo elas a Provinha Brasil, a Prova Brasil, o SARESP ou a ANA, entre outras.

A pauta de 26/02/13 tratou de informar sobre o alinhamento realizado pelo CECAPE e a Secretaria de Educação entre os conteúdos de português e matemática com os referenciais teóricos das AEs.

Entrega dos conteúdos básicos de português e matemática que servirão de referência para o trabalho desenvolvido em 2013. Esclarecemos que essas matrizes foram construídas a partir de referenciais teóricos os quais fundamentam Avaliações Externas, como o SARESP, além dos conteúdos presentes nos livros didáticos utilizados nas escolas, procurando, ao máximo, estabelecer uma relação entre eles.

Nesse quesito, observamos um contentamento geral dos presentes por perceberem que, de fato, os conteúdos propostos dialogam com a realidade das escolas. No entanto, demonstraram uma importante preocupação quanto ao olhar que deveremos ter enquanto município, para este ano de transição, uma vez que alguns dos conteúdos apresentados não eram trabalhados desde 2012. Nesse sentido, é pertinente alertar ao fato de que os resultados apresentados nesse ano podem não ser os almejados pela SEEDUC, devido à realidade vivenciada pelas escolas, apontadas nos itens anteriores (PAUTA, 26/02/13).

Nas várias reuniões entre a Secretaria de Educação, os responsáveis pelo Ensino Fundamental do CECAPE e os CPs, observa-se que o tema da avaliação foi tratado. Na reunião do dia 7 de maio de 2013 (vide anexo 6), verifica-se que o seguinte.

Realização da Provinha Brasil ainda no 1º semestre (sugestão: dias 30 e 31/05). A organização será igual à que ocorreu em março, na aplicação do teste 2 de 2012. Lembramos que as escolas deverão preparar uma lista de presença em ordem alfabética por dia – português e matemática –, e os casos de inclusão deverão ser identificados na capa do caderno de questões. Estes deverão ser identificados com nome e número, de acordo com a lista nominal da classe (PAUTA, 07/05/13).

Neste caso, nota-se que foi trabalhado neste encontro o tema da Provinha Brasil e sua organização no contexto escolar. Esta reunião tratou também dos resultados desta avaliação, ou seja, como os CPs deveriam proceder em relação à análise e à criação de ações suplementares para os alunos com resultados inferiores aos desejáveis.

Em outro encontro, realizado no dia 9 de abril de 2013, novamente foi debatido sobre o tema Provinha Brasil (vide anexo 7). Nesta reunião, as discussões foram acerca da apresentação dos resultados, entrega dos gráficos das disciplinas por escola e orientações sobre o tratamento dos dados, considerando os níveis de habilidades alcançados pelos jovens e a questão da observação de aula. Um fragmento da pauta da reunião ilustra a questão.

OBSERVAÇÕES DAS AULAS

Lembramos que essa tarefa dialoga com as orientações da Fundação Lemann e que tem por objetivo principal o estabelecimento de uma parceria positiva e produtiva com os professores (PAUTA 09/04/2013).

Em 12/03/2013, a pauta tratou da aplicação da Provinha Brasil, segunda prova, destinada aos alunos que já se encontravam no terceiro ano, em função de atraso para a chegada dos cadernos nas escolas. Além disto, foi abordada a organização interna, a correção e a entrega de resultados. A pauta ilustra a do encontro.

– Provinha Brasil:

- Público alvo: alunos do 3º ano.
- Datas: 21/03 – Leitura.
22/03 – Matemática.
- Horário – Escolas de período integral: início às 8h.
Escolas de período regular – Início às 13h30.
- Organização da escola – Solicitamos que o aplicador da Provinha Brasil seja um professor de outro ano, à escolha da escola.
- Deve-se preparar uma lista de presença para cada turma. Esta lista deverá ser entregue ao representante do CECAPE, que acompanhará a aplicação da Prova, juntamente com os cadernos de questões.
- Correção – Para a correção das Provinhas, precisaremos da indicação de um professor por escola, que, no CECAPE, corrigirá as avaliações.
- Datas para correção – 28 e 29 de março, das 8h às 11h (esses professores receberão por 8h/a excedentes).
- Entrega dos manuais de aplicação e leitura dos mesmos.
- Entrega dos cadernos de questões de português e matemática.
- Devolutivas da discussão sobre o currículo básico para português e matemática (PAUTA 12/03/13).

Na reunião de 26/03/2013, solicitou-se aos coordenadores que encaminhassem o nome dos professores que corrigiriam a Provinha Brasil. Outro item acrescenta a apresentação e a explicação do IDEB, como pode ser visto em uma parte da pauta deste encontro.

Pauta de reunião:

- 26/03: confirmação dos nomes dos professores que corrigirão a Provinha Brasil nos dias 27 e 28/03.
- IDEB: apresentação e explicação sobre a composição e funcionamento desse índice (PAUTA 26/03/13).

Em 07/05/2013, a pauta da reunião tratou da organização de datas para a realização da Provinha Brasil. Já a pauta de 22/05/13 trouxe informações aos coordenadores a respeito da organização de lista de presença e alunos de inclusão.

Provinha Brasil: realização nos dias 05/06 (leitura) e 06/06 (matemática) para os alunos dos 2^{os} anos. Lembramos que as escolas deverão preparar uma lista de presença em ordem alfabética por dia – português e matemática – e os casos de inclusão deverão ser identificados na capa do caderno de questões com o nome e número do aluno, de acordo com lista nominal da classe (PAUTA 22/05/13).

A importância ao cuidar dos resultados ficou evidente na pauta de reunião do dia 20/08/13, a qual procura agendar horário com a equipe escolar, a fim de discutir os resultados dos alunos, para que o coordenador possa fazer isso posteriormente com a equipe de professores. Assim, foram agendadas “visitas às escolas: ainda precisamos agendar horário para conversar sobre o resultado da Provinha Brasil” (PAUTA 20/08/13).

Em 16/10/13, a pauta quase completa tratou de oferecer orientações sobre a prova do SARESP, tendo em vista que várias ações de toda a equipe seriam necessárias para a realização dessa prova.

Seguem informações referentes ao SARESP/2013.

1. Cada diretor(a) deverá fazer o cadastro no sistema Vunesp.
2. Para esse cadastro, o(a) diretor(a) deverá acessar o *site* <https://ssl.vunesp.com.br/sis2013/>, clicar no ícone "cadastramento de colaboradores", inserir o código de acesso e cadastrar uma senha.
3. Os(as) diretores(as) que já possuem o cadastro devem permanecer com a mesma senha. No caso de esquecimento desta informação, clicar no “esqueci minha senha” para recebê-la no *e-mail* cadastrado.
4. Feito o cadastro, o(a) diretor(a) deverá seguir as orientações do *site*.
5. Anos que participarão do SARESP/2013:
Fundamental I: 2^o, 3^o e 5^o anos (troca de professores na mesma escola).
Fundamental II: 7^o e 9^o anos (troca de professores entre as escolas).
6. Agenda para aplicação das provas:
26/11
Língua portuguesa: 2^o, 3^o e 5^o anos EF.
Redação (amostra por rede de ensino): 5^o ano EF.
Língua portuguesa e matemática: 7^o e 9^o anos EF e 3^a série EM.
27/11
Matemática: 2^o, 3^o e 5^o anos EF.
Redação (amostra por rede de ensino): 7^o e 9^o anos EF e 3^a série EM.

Ciências humanas (história e geografia): 7º e 9º anos EF e 3ª série EM.

7. Os professores do Fundamental II trocarão de escola nos dias de aplicação das provas. Para tanto, solicitamos aos diretores que os orientem a entrar no *site* e, individualmente, façam seu cadastro, garantindo, assim, o pagamento de auxílio-transporte que será de R\$65,00.

8. Os professores do Fundamental I também deverão se cadastrar no *site*, porém, como ficarão na mesma escola, não receberão o auxílio-transporte.

9. As escolas de período integral farão a prova pela manhã. (PAUTA16/10/13).

Na pauta de 08/11/13, tratou-se da definição de datas para a aplicação da Provinha Brasil de leitura e matemática. Dentro do prazo estabelecido pelo Governo Federal, é possível que cada município escolha o melhor dia. Ainda se discorreu acerca da Prova Brasil e da composição do IDEB.

1. Definição das datas de aplicação da Provinha Brasil:

Leitura: _____

Matemática: _____

2. Orientações da Prova Brasil:

- Os alunos com necessidades especiais e laudados serão atendidos pela escola da mesma maneira que habitualmente são atendidos ao longo do ano. Os alunos que são atendidos em outra sala terão o acompanhamento de um aplicador e da pessoa que normalmente os acompanha.
- Os aplicadores que serão enviados pela CESGRANRIO comunicarão à Equipe Gestora da escola a necessidade ou não da presença do professor na sala durante a aplicação da prova.
- Para a composição do IDEB, apenas será considerado o desempenho dos alunos do 5º ano (PAUTA 08/11/13).

A pauta de 14/11/13 abarcou todas as orientações para a aplicação da Prova do SARESP, desde as datas de aplicação para português e matemática, até o horário, duração e correção. Uma reunião inteira para tratar das questões do SARESP.

Orientações para aplicação do SARESP:

Calendário:

Anos	Datas	
	26/11	27/11
2º	Português	Matemática
3º	Português	Matemática
5º	Português	Matemática

Horário de início: a aplicação da prova será no mesmo horário de início das aulas.

Tempo de duração das provas: 3h.

- 26/11: tempo mínimo de permanência com a prova de 2 horas.

- 27/11: tempo mínimo de permanência com a prova de 1h30.
- Será acrescido o tempo de 1 hora para alunos com NEE (nesses casos, a escola deverá proceder como habitualmente faz nas avaliações internas). Lembre-se de que se encaixa nesse atendimento apenas os alunos LAUDADOS.

Procedimentos:

- Verificar se os pacotes estão lacrados.
- Orientar a leitura atenta do Manual do Aplicador pelo professor.
- Garantir que os professores orientem os alunos sobre a importância da prova e a necessidade de dedicação para realização da mesma, em tom acolhedor, garantindo uma aplicação tranquila.
- Não permitir a entrada de alunos atrasados após o início da prova.
- Anotar, na lousa, o horário de início e término da prova.
- Durante a prova: o professor deverá estar atento ao andamento da atividade, circular pela sala e incentivar a dedicação e atenção dos alunos.

Final da prova:

- Assinalar na lista de presença os alunos presentes e os ausentes.
- Recolher todos os cadernos de prova, utilizados ou não.
- Fornecer as informações solicitadas no Formulário de Controle de Aplicação com muita atenção e informações consistentes.

Organização do material na seguinte ordem:

- 2º e 3º anos (atenção a essa ordem!!)
1. Cadernos da prova não utilizados.
 2. Cadernos de provas utilizados.
 3. Formulário de Controle de Aplicação devidamente preenchido.
 4. Lista de presença já preenchida pelo professor.
 5. Folha de rosto.
- Acomodar o material no pacote plástico para devolução, na ordem em que foi organizado.
 - Lacrar o pacote na sala de aplicação.
 - Entregar o pacote (já lacrado) ao Diretor.
 - 5º ano (atenção a essa ordem!!)
1. Pacote 1: instrumentos de avaliação
 - 1a- lista de presença.
 - 1b- Formulário de Controle de Aplicação.
 - 1c- folhas de resposta utilizadas ou não (esta folha deve estar por cima do lote com o código de barras visível).
 2. Pacote 2: cadernos de provas
 - 2a- cadernos de prova utilizados ou não.
 - 2b- folha de rosto colorida (esta folha deve ser colocada por cima do lote com o código de barras visível).
- Acomodar o material no pacote plástico para devolução, na ordem em que foi organizado.
 - Lacrar o pacote na sala de aplicação.
 - Entregar o pacote (já lacrado) ao Diretor.
 - As provas deverão ser retiradas pelo Diretor da Escola na Diretoria Regional de São Bernardo
 - Os pacotes de provas deverão ser entregues na Diretoria Regional no dia 28/11 (*apesar de as provas passarem por leitura ótica no momento do recebimento na Regional, sugerimos que a escola faça um documento com a descrição detalhada dos pacotes que estão*

sendo entregues e peça o protocolo de recebimento dos mesmos... é melhor pecar pelo excesso do que pela falta.

- A correção das provas dos 2^{os} e 3^{os} anos será realizada pelo município, porém ainda não temos informações detalhadas sobre esse processo. Tão logo sejam informados, as informações serão repassadas a vocês.

Divulgação dos resultados: por meio da Secretaria Estadual da Educação em maio/junho de 2014.

- Relatório de avaliação dos 1^{os} anos: socialização de modelos e construção coletiva do relatório que será padronizado para a rede em 2014.
- Socialização das listas de material escolar para 2014, com o objetivo de evitar grandes discrepâncias dessas solicitações entre as escolas (PAUTA 14/11/13).

No ano de 2014, as reuniões com coordenadores sobre assuntos de AEs continuaram ocupando as pautas, além de encontros extras para tratar apenas deste assunto. Ao longo do ano, foram 15 encontros dos profissionais do CECAPE com os CPs de São Caetano.

Em 09/04/2013, a pauta explorou os resultados da ANA em um de seus itens.

Resultados da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) dos 3^{os} anos: provavelmente no dia 17/04, chegará à escola um relatório para possíveis correções e o resultado final será divulgado no dia 30/05 (PAUTA 09/04/2013).

Na reunião de 23/04/14, foi trabalhada com os coordenadores a questão da análise dos resultados da ANA e, ao mesmo tempo, sugeridos agendamentos com a equipe de profissionais do CECAPE para outros esclarecimentos. Ainda houve a entrega da Provinha Brasil para aplicação, como pode ser observado em uma parte da pauta.

- Resultados da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) dos 3^{os} anos: sugerimos um olhar criterioso para esses resultados que refletem o processo de alfabetização nas escolas. Quando julgarem necessário, podemos marcar um horário para um atendimento na escola com o grupo de professores envolvidos nesse processo (1^o, 2^o e 3^o anos).
- Entrega da Provinha Brasil para ser aplicada na semana de 19 a 23/05. Definir a data (PAUTA 23/04/14).

Na reunião de 21/05/2014, foi tratada a questão da indicação de professores para a correção da Provinha Brasil: "Provinha Brasil: nomes de professores para correção nos dias 26 e 27/05" (PAUTA 23/04/14).

Em 01/10/14, aconteceu uma reunião de formação apenas para a apresentação sobre a ANA, tratando desde o objetivo da avaliação até os resultados (vide anexo 7). Na pauta de 06/11/14, 3 itens traziam as AEs para discussão: “SARESP, ANA e Provinha Brasil” (PAUTA 01/10/14).

Em reunião de 03/12/14, a última do ano, também estiveram presentes assuntos sobre as AEs: “questionário da ANA – apesar das dificuldades do sistema, solicitamos que todos continuem acessando também na próxima semana, uma vez que o prazo foi prorrogado” (PAUTA 03/12/14).

No ano de 2015, foi constatado, a partir das análises, que 11 reuniões entre a equipe de profissionais do CECAPE e os CPs aconteceram. Neste mesmo ano, ocorreu uma nova parceria entre a prefeitura de São Caetano do Sul e a Fundação Itaú, para o desenvolvimento de um projeto de tutoria, o qual visava desenvolver na prática o aperfeiçoamento dos gestores. O projeto teve a duração de 2 anos.

A primeira reunião do ano, 25/02/15, já trouxe em sua pauta as datas para a Provinha Brasil e as visitas às escolas para apresentação dos resultados da Prova Brasil, IDEB e Prova São Caetano, além da entrega de *kits* referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), material relacionado à ANA;

02 a 06/03: período para aplicação da Provinha Brasil para os 3^{os} anos (definição por escola).

09 a 13/03: período de correção da Provinha Brasil no CECAPE.

- A primeira rodada de visita às escolas ocorrerá a partir de 26/02, conforme calendário que será enviado por *e-mail*. Nesses encontros, apresentaremos os resultados e análises da Prova Brasil, IDEB e Prova São Caetano, portanto, se possível, contamos com a presença da Equipe Pedagógica da escola, inclusive da Direção (PAUTA 25/02/15).

Em outra reunião, no dia 9 de abril, foi sinalizado que seriam tratadas “questões relativas à aplicação da Provinha Brasil. Neste caso discutiu-se sobre a definição da semana de abril para aplicação da Provinha Brasil teste 1/2015.” (PAUTA 09/04/15).

A reunião de 22/04/15 foi destinada à formação dos CPs em relação aos modos de analisar a Prova São Caetano de português e matemática, anotando conteúdo, habilidade e grau de dificuldade de cada questão. Os CPs foram divididos em pequenos grupos e em disciplinas; ao final, compartilharam as análises e discutiram os pontos levantados (vide apêndice 11).

Na reunião de 03/06/15, pode-se verificar a preocupação dos profissionais do CECAPE em promover reuniões formativas com os CPs e, ao mesmo tempo, trabalhar as questões de avaliação. A pauta ilustra a situação.

Considerando os temas trabalhados em nosso último encontro, o papel formativo do Coordenador Pedagógico, a importância da definição de objetivos para os encontros, a influência dessas reuniões na aprendizagem dos alunos, o planejamento da ação formativa no HTPC, o impacto dessas ações nos alunos com dificuldades de aprendizagem, o fechamento do trabalho nos encontros, o encaminhamento/sequência das propostas no HTPC e a mediação pedagógica do coordenador, e pensando no maior objetivo da escola, O MONITORAMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS, elabore em grupo, um HTPC formativo, de acordo com os seguintes temas:

- Resultados da Prova São Caetano de Português
- Resultados da Prova São Caetano de Matemática
- Resultados da Provinha Brasil
- Outros Instrumentos de avaliação: O que são? Para que servem? Qual a importância desses instrumentos?
- O que é o monitoramento da aprendizagem dos alunos? (PAUTA 03/06/15).

Ainda evidenciando uma formação voltada para as AEs e que pudesse ser multiplicada a fim de atingir os professores em suas práticas diárias, a reunião de 17/06/15 tratou de socializar as ações dos coordenadores em HTPC. A pauta deste dia sintetiza os dados.

Como acordado, iniciaremos hoje a proposta de apresentação de HTPCs a partir das temáticas definidas. Essas atividades têm por objetivo instigar e focar nosso olhar sobre a rica oportunidade da prática de HTPCs formativos nas escolas, tendo por finalidade a qualificação da práxis nas salas de aula.

Apresentação dos HTPCs pelos grupos de coordenadores:

- 50 min. – Resultados da Prova São Caetano – Português
- 50 min. – Resultados da Prova São Caetano – Matemática
- Reflexões e comentários sobre as apresentações (PAUTA 17/06/15).

No encontro realizado no dia 01/07/15, houve uma sequência das socializações de ações realizadas em HTPC com os professores e algumas situações e datas para o simulado da ANA e Prova Brasil. Algumas partes da pauta retratam a situação.

Entrega do material “Simuladinho ANA e Prova Brasil” (Editora Saraiva).

- Apresentação dos HTPCs pelos grupos de coordenadores:
- 50 min. – Resultado da Provinha Brasil
- 50 min. – Outros Instrumentos de Avaliação: O que são? Para que servem? Qual a importância desses instrumentos?
- Reflexões e comentários sobre as apresentações (PAUTA 01/07/15).

A reunião de 08/07/15 trouxe uma rodada de socialização de práticas em HTPC. A formação proporcionada pela Fundação Itaú Cultural, neste período, vinha a cada reunião ocupando maior espaço nos encontros e nas pautas.

Apresentação dos HTPCs:

- 50 min. – O que é monitoramento de aprendizagem dos alunos?
- 50 min. – Como garantir o monitoramento da aprendizagem do aluno da escola de período integral, considerando seu desempenho no regular e nas oficinas?
- Reflexões e comentários sobre as apresentações (PAUTA 08/07/15).

Na reunião de 05/08/15, estavam presentes na pauta itens de trabalho relacionados à Prova São Caetano e SARESP. Para a primeira, estipulam-se data e orientações gerais, e, para a segunda, são realizadas orientações sobre a retirada do relatório.

Prova São Caetano:

Data: 11/08.

Retirada das Provas: 07/08.

Devolução das folhas de respostas e listas de presença: 12/08.

Orientações:

- A prova será realizada em dois momentos: português e matemática.
- Aplica-se a prova de PORTUGUÊS, entrega-se a folha de respostas, chamando a atenção dos alunos para que preencham o gabarito da disciplina correta, bem como a lista de presença.
- Recolhem-se os cadernos de perguntas e as folhas de respostas preenchidas.
- Realização do intervalo para lanche, banheiro, etc. (intervalo habitual).
- No retorno do intervalo, aplica-se a prova de MATEMÁTICA, entrega-se a folha de respostas chamando a atenção dos alunos para que preencham o gabarito da disciplina correta, bem como a lista de presença.
- Devolver para o CECAPE:
Folhas de resposta;
Listas de presença.

- Material do SARESP:
- Comparecer na secretaria do CECAPE para retirar o Relatório Pedagógico do SARESP 2014 de cada escola.
- Recomendamos que olhem com atenção esse material e o socialize com professores e Equipe Pedagógica (PAUTA 05/08/15).

Na reunião de 30/09/15, as AEs foram o principal assunto tratado, demonstrando a importância do tema para os profissionais do CECAPE. A pauta revela o ocorrido.

Prova Brasil: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2015 já tem data para ser aplicado: entre 3 e 13 novembro em todos os estados e no Distrito Federal. Os resultados das avaliações em larga escala, que fazem parte do sistema, compõem o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2015. Por favor, assim que souberem da data de aplicação em suas escolas, avisem-nos, para que possamos acompanhar esse processo.

- Provinha Brasil 2ª etapa/2015: aplicada para os 2^{os} anos. Sugestão de semana: 26/10 a 30/10.
- Resultado da ANA/2014: esse ano, além do Boletim Escolar com os resultados finais, o INEP disponibilizou o Painel Educacional, que tem por objetivo apresentar informações agregadas sobre o cenário educacional das unidades da federação e dos municípios brasileiros, de modo a colaborar para o monitoramento do direito à educação. Disponível no *site*: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana/resultados>>.
- Prova São Caetano: apresentação dos resultados, resolução de algumas questões, classificação por nível de exigência (fácil, mediana e difícil) e identificação dos tipos de atividades/intervenções necessárias para a aquisição das habilidades mencionadas (PAUTA 30/09/15).

É importante ressaltar que outras reuniões foram realizadas em 2015 tratando de assuntos como a construção da escrita, intervenções na escrita, alfabetização e letramento, entre outros temas.

No ano de 2016, também aconteceram várias reuniões entre o CECAPE e os coordenadores, acerca do assunto de avaliação, como pode ser verificado na pauta de 26/03/16 em relação à Provinha Brasil: “Provinha Brasil: apresentação e análise dos resultados para equipe escolares e com os professores do 3º ano os quais hoje estão com os alunos que passaram por essa avaliação” (PAUTA 26/03/16).

Nas reuniões de 07/04/16 e 19/05/16, foram tratados itens sobre a Prova São Caetano e a divulgação de resultados para os diretores. Também se falou da Provinha Brasil. A pauta seguinte ilustra o ocorrido.

Prova São Caetano: a previsão de entrega dos resultados é dia 25/05 aos Diretores. Dessa divulgação, resultará o agendamento de sessões de tutoria com as Equipes Gestoras e seus tutores para estudo, análise e compreensão dos dados, objetivando fomentar reflexões e o desenho de um plano de ação frente aos resultados apresentados.

Obs.: por favor, ao devolverem os gabaritos para a correção no CECAPE, garantam que esse material venha em ordem alfabética, para assegurarmos a agilidade do processo de correção e digitação dos dados, pós-entrega.

Provinha Brasil: previstos os costumeiros desencontros no recebimento das Provinhas, viabilizaremos as cópias desse material. Definição de uma semana para aplicação da mesma aos 2^{os} anos, ainda no 1^o semestre (PAUTAS 07/04/16; 19/05/16).

A reunião do dia 06/07/16 apresentava a maior parte de seus itens destinados à formação realizada pela Fundação Itaú Cultural, mas ainda assim trouxe uma questão sobre a apresentação dos resultados da Provinha Brasil para as escolas: “apresentação dos resultados da Provinha Brasil por escola em agosto” (PAUTA 06/07/16).

Em outro encontro, reunião de 20/09/16, a discussão foi norteada por assuntos da provinha Brasil e da Prova São Caetano. A pauta a seguir retrata os dados.

Provinha Brasil: de 07 a 11/11.

- Definição da data para início das visitas do G5.
- Prova São Caetano:

Português: 21/09.

Matemática: 22/09.

Tempo: 1h30 para cada prova, sem intervalo.

Questionário a ser respondido pelos alunos no momento da realização da prova “Dependências e atividades na escola”.

Devolução no CECAPE: 26/09.

- 3^a Prova São Caetano:

5^o ano: 24 e 25/10.

9^o ano: 25/10 (PAUTA 20/09/16).

Como pode ser visto nos dados apresentados em relação aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, aconteceram diversos encontros de formação dos CPs em relação à formação associada às AEs e às questões dos resultados. Nesses últimos quatro anos, aos poucos, ocorreu a introdução e o desenvolvimento de um discurso que aproximou o CP das avaliações em larga escala. Houve também, é necessário

registrar, muitas reuniões que trataram de outros temas como inclusão, alfabetização e letramento, entre outros.

5.1.3 A Prova São Caetano

A Prova São Caetano (PSC) se caracteriza por ser uma avaliação da qual participam todos os alunos dos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental da rede de ensino de São Caetano do Sul. Trata-se de uma prova realizada nas disciplinas de português e matemática. Desde 2017, ela tem incidido sobre os terceiros, quintos, sétimos e nonos anos.

Tal avaliação foi introduzida no ano de 2013. Sua periodicidade é trimestral. Ela é composta por 25 questões de português e 25 de matemática e é aplicada em 2 dias, sendo 1 para cada disciplina (vide anexo 9).

As escolas recebem as provas para serem aplicadas, juntamente com listas de presença. Elas têm duração média de 2h. Após a realização da Prova São Caetano, os gabaritos são entregues aos profissionais que atuam no CECAPE para correção. As escolas ficam com os cadernos de provas, os quais podem ser corrigidos pelos professores junto aos alunos. Ao mesmo tempo, as questões podem ser trabalhadas com os estudantes.

Os resultados das Provas São Caetano geram relatórios para as escolas com gráficos e tabelas, que mostram a quantidade de acertos por aluno em cada questão e os resultados por classe. São geradas também estatísticas descritivas e avançadas para conhecer melhor o desempenho dos alunos (resultados por sexo, idade, entre outros). Este trabalho é realizado pelos profissionais do CECAPE, com o auxílio de professores da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, e divulgado para as equipes gestoras das escolas, por meio de reuniões em cada unidade.

Após a socialização dos resultados aos profissionais na escola, há um acompanhamento do CECAPE, com o objetivo de direcionar o trabalho que será realizado pela escola.

A fim de ilustrar os processos da PSC, são apresentadas algumas pautas de reuniões, nas quais orientações sobre esta prova eram proferidas. Na pauta de 12/03/14, algumas diretrizes para a primeira aplicação da Prova São Caetano podem ser verificadas.

Prova São Caetano:

- Data: 20/03 no início do período, com duração de no máximo 3 horas e sem intervalo.
- Retirar as provas no dia 19/03 pela manhã no CECAPE.
- A troca de salas entre os professores fica a critério da escola.
- Os alunos que precisam de um suporte deverão ser atendidos como a escola costumeiramente já faz (PAUTA, 13/03/14).

A Reunião de 28/06 do mesmo ano trouxe orientações para a aplicação da segunda PSC do ano. A pauta descreve os dados.

Orientações para a aplicação da Prova São Caetano:

1. Os pacotes deverão ser retirados do CECAPE na segunda-feira, dia 01/07, no período da manhã (das 8h às 12h).
2. As provas deverão permanecer lacradas até o momento de aplicação. Os pacotes deverão ser abertos na frente dos alunos.
3. Não se esquecer de passar a lista de presença para todos assinarem.

ATENÇÃO:

4. Cuidado ao entregar os gabaritos aos alunos, pois estes são nominais e foram produzidos a partir da listagem encaminhada pela SEEDUC. Cabe lembrar que há uma reserva de gabaritos em branco para atender aos alunos novos e casos de alunos que podem não estar na lista de presença.
5. Colocar na lousa o horário de início e término da prova, bem como orientações e modelo de preenchimento do gabarito.
6. Os gabaritos devem ter os campos de resposta preenchidos por inteiro. Não podem usar "X".
7. Provas do 4º e 5º ano: antes de começar a prova, orientem os alunos a corrigirem a numeração das questões de português para facilitar o preenchimento do gabarito. No caderno de questões, os alunos deverão riscar o número 1 e colocar o número 26, o número 2 e colocar o número 27 e assim por diante.
8. Os alunos do 3º e 4º anos farão a prova em 2 momentos: a de matemática antes do intervalo e a de português após o intervalo, respeitando o tempo de 1h30 de duração para cada disciplina. ATENÇÃO: os alunos do 5º ano farão a prova sem interrupção para o intervalo, conforme orientação do CECAPE e SEEDUC.
9. Lembrem que os alunos dos 3ºs anos não preencherão gabarito, portanto, as provas, devidamente identificadas, inclusive com o nome da escola, deverão ser encaminhadas ao CECAPE para as devidas providências, junto com a lista de presença.
10. Orientar muito bem os alunos quanto ao preenchimento dos gabaritos. Não pode haver rasuras, corretivos ou mais de uma resposta assinalada, bem como qualquer outro tipo de registro/desenho nesta folha. Atenção ao recolher os gabaritos para não deixar que os alunos os entreguem com alguma questão em branco.
11. Os alunos laudados terão o mesmo atendimento que recebem em todas as avaliações da escola.
12. Os alunos que faltarem perderão o direito de realização dessa prova.

13. É papel da Coordenação Pedagógica acompanhar todo o processo de aplicação da mesma, garantindo as condições adequadas para a realização da prova.

14. Visando a uma melhor organização desse processo que envolverá tantas pessoas, solicitamos aos coordenadores que nos encaminhem, via *e-mail*, uma planilha conforme o modelo abaixo, devidamente preenchida.

Desejamos sucesso para todos vocês! Sabemos da dedicação e comprometimento de todos para que essa avaliação aconteça da melhor maneira possível (PAUTA 28/03/2014).

A Prova São Caetano é, portanto, um instrumento para o acompanhamento dos resultados dos alunos. A partir dela, iniciativas, ações e programas são desenvolvidos para melhorar as escolas, o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos (vide modelo da Prova São Caetano no anexo 9).

5.1.4 O projeto de Tarefário

O Tarefário consiste em um material organizado e preparado pelos formadores do CECAPE, que continha exercícios de português e matemática. Um trabalho que não vem mais sendo realizado pelo CECAPE.

Para a elaboração do material, o qual era encadernado, os professores da rede municipal participavam enviando questões (10 exercícios de português e 10 de matemática) por unidades escolares, que eram compiladas por uma equipe do CECAPE.

As questões de autoria dos professores necessitavam atender alguns requisitos em relação aos descritores que eram utilizados nas AEs e ter certa similaridade com as questões delas. As questões eram de múltipla escolha com alternativas que iam da mais improvável à correta, possibilitando uma reflexão do aluno.

A intenção do Tarefário era de promover a aprendizagem do aluno, atuando como reforço escolar. Ao mesmo tempo, o programa visava aproximar os jovens do tipo de questões que aparecem em AEs, garantindo algum tipo de formação e viabilizando a discussão das questões, e do número de acertos, com os alunos em sala de aula.

O professor de sala de aula tinha autonomia para escolher o melhor momento para trabalhar com os alunos; no entanto, os CPs observavam por meio do semanário a inclusão ou não do Tarefário na rotina de sala de aula. A indicação da atividade deveria acontecer ao menos uma vez por semana.

Na pauta de reunião de coordenadores de 09/04/2013, referências em relação ao caderno podem ser encontradas.

CADERNO DE EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA

- Agradecemos inicialmente a cooperação de todos que nos enviaram as questões para a composição desse material. Esclarecemos que as questões as quais não foram utilizadas nesse primeiro compilado serão organizadas para o segundo.
- Esse material é composto por questões fornecidas pelos professores da rede e pelo banco de questões da Prova Brasil e do SARESP, com algumas adaptações feitas pela equipe do CECAPE.
- Oriente seu professor a:
 - explicar antecipadamente qual o objetivo desse material;
 - a postura que o aluno deverá ter frente às propostas;
 - fazer uma correção comentada dos exercícios;
 - observar nesses comentários, pós-tarefa, o motivo pelo qual a resposta foi uma e não outra, ou seja, garantir o entendimento do aluno sobre as questões (PAUTA 09/04/2013).

Como se pode observar, este programa tinha vários objetivos. Entre eles, promover as aprendizagens dos alunos, como um reforço escolar, e preparar os jovens para as AEs. O Tarefário foi aos poucos se tornando parte da rotina do trabalho dos coordenadores (vide anexo 10).

6 COORDENADORES PEDAGÓGICOS (CPs)

Com o questionário destinado aos CPs de São Caetano do Sul, responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental (vide apêndice 1), foi possível conhecê-los melhor e assim traçar um perfil que permitiu compreender as ações realizadas na rotina de trabalho destes profissionais. Responderam aos questionários 17 coordenadores pedagógicos do ensino fundamental dos anos iniciais da rede municipal de São Caetano do Sul.

6.1 O perfil dos profissionais

O perfil dos CPs é formado por um grupo jovem, com uma idade média de 41,3 anos, sendo o mais novo com 31 anos e o mais velho com 56 anos, com uma presença acentuada do público feminino, com filhos e mais da metade chefes de família. O quadro 11 mostra os resultados.

Quadro 11
Perfil do CP de São Caetano do Sul

Sexo	Sexo feminino	94,7%
Estado civil	Estado civil: casados	73,6%
Com filhos	Com filhos	66,6%
Chefe de família	Chefe de família	56,2%

Fonte: elaborado pela autora.

No âmbito da formação profissional, a graduação em pedagogia era a principal formação dos CPs, porém outros cursos apareciam como primeira graduação, destacando-se fonoaudiologia, serviço social e jornalismo. A faculdade particular era a mais representada e todos os CPs frequentaram cursos presenciais de formação. Quanto à pós-graduação, mais de 70% declaram frequentar o curso. O quadro 12 apresenta algumas informações sobre a formação dos coordenadores.

Quadro 12
Formação do CP de São Caetano do Sul

Pedagogia	78,9%
Outra área para primeira graduação	21,1%
Faculdade particular	84,2%
Curso presencial	100%
Pós-graduação	77,7%
Carga horária superior a 80 horas.	52,6%
Cursos diversos com frequência	52,6%
Cursos na educação com frequência	36,8%
Grupos de estudos com frequência	15,7%

Fonte: elaborado pela autora.

Os CPs do município manifestavam uma experiência na função de 3,7 anos em média. Outro dado indicou que todos os CPs eram concursados na função de professor e exerciam o cargo por meio de indicação dos diretores.

Informações sobre o capital cultural dos CPs de São Caetano do Sul revelaram suas predileções para o estudo e para a diversão. A leitura, sempre orientada pelos professores como prática para adquirir conhecimentos e ampliar o vocabulário e assim aprimorar a escrita, aparece como prática cotidiana em apenas 52,6% dos CPs.

Quadro 13

Leitura de periódicos do CP de São Caetano do Sul

Leitura de jornal impresso diariamente	26,3%
Telejornais	57,8%
Revistas	31,5%

Fonte: elaborado pela autora.

As atividades de lazer realizadas em casa representam significativamente um maior número entre os CPs em detrimento das exercidas em outros espaços. Viagens curtas ou internacionais são consideradas maneiras de adquirir conhecimentos e aprender sobre outras culturas; porém, entre os coordenadores de São Caetano estas não são práticas frequentes.

Quadro 14

Entretenimento do CP de São Caetano do Sul

Museus	10,5%
Cinemas	31,5%
Teatro	15,7%
Parques	26,3%
Documentários na TV	42,1%
Programas de entretenimento na TV	36,8%
Viagens curtas	22,2%
Nunca saíram do país	73,6%

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação às rotinas de trabalho dos CPs de São Caetano, aparecem as atividades burocráticas da função como as mais realizadas por eles. Entre elas, apontam o visto dos diários e as atividades gráficas, registrando 100%. O quadro 15 sintetiza os dados.

Quadro 15

Atividades desempenhadas na escola pelo CP de São Caetano do Sul

Visto de diários	100%
Atividades gráficas	100%
Atividades burocráticas	73,6%
Substituição dos professores	63,1%
Conversa com professores	94,7%
Assistir aulas	63,1%
<i>Feedback</i> ao professor	42,1%

Fonte: elaborado pela autora.

Com relação à participação dos CPs em atividades da rotina pedagógica da função, nota-se pouco engajamento. Essa ocupação acontece no Conselho de Escola e na Associação de Pais e Mestres APM, como pode ser observado no quadro 16.

Quadro 16

Participação do CP de São Caetano do Sul no Conselho de Escola e APM

Conselho de Escola	42%
APM	47%

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto ao atendimento dos professores pelo CP para tratar de notas e taxas de reprovação ou aprovação, nota-se que essa ainda é uma prática pouco comum entre estes profissionais, como está registrado no quadro a seguir.

Quadro 17

Atendimento aos professores pelo CP para tratar de notas e reprovação

Notas dos alunos	63%
Taxas de reprovação e aprovação dos alunos	55%

Fonte: elaborado pela autora.

Como pode ser percebido, o CP que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino da cidade de São Caetano do Sul possui características próprias de uma demanda que não podem ser generalizadas e comparadas com outras cidades. No entanto, algumas partes do perfil foram encontradas no estudo de Placco (2010) e serão alvo de debates na discussão dos resultados deste presente estudo.

6.2 As referências dos Coordenadores Pedagógicos (CPs)

As entrevistas individuais com os CPs buscaram aprofundar o entendimento a respeito da função que exercem e os desafios que enfrentam. Procurou-se investigar como esses profissionais lidavam com as AEs em suas rotinas de trabalho.

Nas entrevistas realizadas, foi possível compreender, em geral, a influência exercida pelo discurso das AEs sobre a rotina de trabalho desses profissionais. A incorporação das AEs ao cotidiano do CP parece estar bem consolidada para grande parte do grupo.

A CP-1 esclarece que o trabalho realizado para as AEs não atrapalha a rotina dela na escola por ele já compor o plano de ação dos professores. Ela acredita que este tipo de projeto integra as suas responsabilidades e também as dos professores.

Eu acho que as provas não atrapalham minha rotina, porque está tudo dentro do conteúdo, e o professor consegue colocar dentro do plano de ação, então não é algo a mais; no meu olhar, não é negativo. Pra mim, faz parte do processo de aprendizagem deles. Pra mim, são poucas as coisas que são a mais, se você for ver bem, tudo tá dentro do pedagógico (CP-1).

Neste sentido, outro depoimento, o da CP-2, sinalizou que não há mudança de rotina, pois o coordenador tem de flexibilizar o trabalho para que toda a demanda seja atendida.

Acho que minha rotina não muda, porque a gente já sofre com tantas interferências externas que isso já não interfere. A gente acaba dando um jeito, a gente se organiza pra isso, eu não acho que isso afeta tanto, acho que tem coisas que afetam mais (CP-2).

Priorizar dentro da rotina de trabalho as ações mais importantes é a estratégia da CP-3, que justifica assim a maneira a qual encontrou para realizar as atividades pertinentes em relação às AEs. De acordo com ela, “como não é possível fazer tudo, então você seleciona algumas coisas para dar prioridade, então esse é um dos assuntos dentro da rotina de conteúdos para o qual a gente dá prioridade” (CP-3).

Outra CP (a CP-4) considera como possibilidade de trabalho as AEs, bem como demonstra compreender que elas fazem parte do trabalho do coordenador para monitorar os alunos.

As avaliações estão inseridas na minha rotina. Como eu falei, acho que não me sinto pressionada pelo fato de elas estarem acontecendo. Elas fazem parte da rotina, estão inseridas mesmo na atuação na escola, porque a gente vem usando destas questões na forma de monitorar a aprendizagem dos alunos. e então, não vejo como a mais e sim como dentro da proposta da atuação do coordenador, de verdade, não vejo um peso a mais (CP-4).

Outra profissional admite que, no início, tinha dificuldade em organizar a rotina com as AEs, pela complexidade do trabalho. Segundo ela, aprende-se o que são as AEs na vivência do trabalho.

Então, tá incorporado ao meu dia a dia. Inicialmente, tomava tempo mais até porque eu não tinha muita clareza, você não entra na coordenação com alguém explicando que você tem o IDEB, o SARESP. Você é professora, você sabe que alguns instrumentos existem e, dependendo do ano que você está atuando, tem mais ou menos contato com isso (...). Hoje, como eu já entendo melhor o que é e como não é, porque já faz parte de um processo, e você já sabe onde procurar, você já tem exemplos anteriores, então hoje não tanto (CP-5).

Para outra profissional, as AEs se constituem em uma possibilidade de trabalho com desdobramentos para os professores e alunos.

As AEs não me atrapalham. Na minha rotina hoje, elas servem para medir trabalho, para ver como eu atuei com os professores, e avaliar professores e como eles trabalharam com os meninos. É uma grande rede; é uma grande cadeia (CP-6).

Organizar e colocar datas para realizar tarefas relacionadas às AEs foi uma estratégia utilizada no cotidiano do trabalho pela CP-7.

Com isso, eu aprendi a lidar bastante. Não sei se a gente gosta e a gente faz e nem sente tanto. Como é algo que eu gosto, é algo que eu já determino pra mim, hoje eu tenho de fazer, me dedicar prepara o simulado e prepara o pré-simulado. Eu separo mesmo um tempo, é claro que exige um tempo pra me dedicar, mas eu já estipulei então: 2 vezes na semana eu já faço isso. Já faz parte da minha rotina, eu vou me dedicar para os simulados e para os pré-simulados, isso não sinto tanto (CP-7).

É interessante ressaltar que, embora as AEs sejam assunto frequente nas pautas das reuniões dos coordenadores, 3 dos entrevistados apontaram para pequenas mudanças na rotina escolar no período das AEs. A CP-2 indicou que, nos

períodos dessas avaliações, a rotina fica um pouco “conturbada” pela presença de aplicadores externos, e afirma que organizar esse momento é complicado.

Quando é desde o início do ano, a gente já se programa, eu acho que quando os números de Avaliações Externas são grandes, atrapalha, acho que atrapalha mais a rotina do professor do que do coordenador. Claro que atrapalha no sentido de que, quando tem SARESP, que vem gente de fora, mexe com toda rotina da escola, o ANA que sai, que vem gente de fora, você tem de ver se deu certo, se não deu, as crianças ficam inseguras, porque elas nunca viram aquela pessoa na vida, então mexe com a rotina da escola (CP-2).

Foi possível identificar por meio das entrevistas também que os CPs entrevistados possuíam um sentimento de responsabilidade pelo rendimento de seus alunos prestadores das AEs. Neste sentido, eles concordavam que era importante monitorar o processo.

No relato da CP-2, há uma confiança no trabalho adquirida com a experiência. Segundo ela, “eu não me cobro, acho que quando eu entrei na coordenação eu me cobrava mais, hoje em dia eu tenho mais segurança em relação a isso e não é uma coisa que me preocupa” (CP-2).

A CP-4 também declara não se sentir cobrada por bons resultados, mas externa um desejo em ver seu trabalho reconhecido por meio das notas. Para ela, “eu não me sinto pressionada, eu acho que faz parte do processo. É claro que, como a gente se debruça no trabalho, a gente tem expectativa de sempre fazer o melhor para se atingir um bom resultado, mas eu acho que faz parte” (CP 4).

A pressão para obter bons resultados aparece de forma sutil nas entrevistas com os CPs. Eles de certa maneira sentem-se responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos de sua escola e de seus professores, e muitas vezes culpabilizados pelo desempenho ruim da turma.

Na fala da CP-3, fica mais evidente a cobrança por bons resultados nas AEs e a solução encontrada por ela foi definir prioridades e selecionar algumas avaliações, como um assunto que merece destaque perante os outros.

Como a cobrança da Avaliação Externa é muito grande por todos os segmentos dentro da escola dentro do município, porque são os

resultados que aparecem em todos os lugares, então essa cobrança é inevitável, então isso acaba entrando como uma prioridade (CP-3).

Confiança no grupo de trabalho é o que faz com que a pressão por resultados melhores não incomode a CP-1. Ela ainda atribui a fatores externos ao trabalho os resultados desfavoráveis.

Não me sinto pressionada, sabe por quê? Pelo laço que tenho com o grupo (...). Eu me sinto responsável pelo resultado, mas não me sinto pressionada ou que eu tenha que responder por isso, porque assim como tudo que a gente faz por aqui é para dar conta; se não der, é porque, no meio do caminho, teve coisas que são externas e que fizeram com que o resultado não fosse um bom (CP-1).

A CP-7 afirma com mais convicção que sente certa cobrança exercida pelos órgãos municipais, dando ênfase também ao trabalho realizado por ela e por sua equipe. Além disso, ela relata sua preferência pessoal por competições.

A rede cobra isso da gente, cobra demais os resultados, mas eu acredito muito no trabalho que é feito dentro da escola. Eu sinto, mas eu me cobro pelo aluno e não me cobro pela rede, não me afeta a questão de *ranking*, mas já me afetou; quando eu entrei, afetou bastante, tanto é que eu sou competitiva e eu tenho de estar lá em cima (CP-7).

Para o CP-2, a experiência na função desencadeou a confiança por parte da diretora. Embora a cobrança exista, ela se sente mais à vontade.

Existe, tem uma cobrança; na verdade, como já estou de coordenador, como já estou há muito tempo com esta diretora, ela já não fala direto isso pra mim, porque quando eu entrei ela já falava, então eu já sabia desta cobrança e eu já internalizei isso. E então, depois de tanto tempo trabalhando juntas, ela não precisa falar (CP 2).

Os CPs entrevistados disseram que compreendem o potencial formativo das AEs e demonstraram preocupação em oferecer uma formação para os professores na qual os resultados das avaliações possam ser analisados, interpretados e discutidos. Sendo assim, em alguns momentos dos HTPCs, os coordenadores organizavam algum tipo de formação dos professores sobre as AEs, para que esses conhecessem e pudessem planejar a partir delas. Há registros de atendimentos individuais para este fim com os professores realizados pelos CPs.

No relato da CP-4, há uma preocupação em conhecer e discutir os descritores que são utilizados nas AEs.

Para preparar o grupo de professores, a gente sempre faz um levantamento para saber como é essa prova, quais são os descritores, quais são as habilidades e competências; a gente faz uma discussão em HTPC. Depois que conhecem essas avaliações, os professores começam a elaborar atividades que trabalham essas propostas (CP-4).

O CP-2 separa os grupos de professores em função do ano de atuação para um melhor atendimento, ora em HTPC ora individualmente em outros momentos.

Eu tiro um tempo e falo, “gente, hoje eu vou conversar com tal ano para falar sobre isso”, e eu já tive momentos em que eu não consegui sentar no HTPC, que eu peguei elas em horário de aula, então eu deixei alguém ou elas tinham aula de especialista, ou deixei um inspetor uns cinco minutinhos e conversei com elas. No HTPC, é mais tranquilo, porque eu consigo sentar, mostrar, a gente vê a prova junto, vê o exercício, “olha, foi esse exercício que fala sobre isso”, então demanda mais tempo. Então, acaba sendo melhor pra gente poder conversar (CP-2).

Nas entrevistas, alguns CPs disseram que contavam com o apoio do CECAPE para desenvolver o trabalho no dia a dia na escola. A CP-5 afirma que os programas de formação contribuíram muito para um aprendizado o qual não é adquirido nas universidades e agora relata a facilidade em tomar decisões.

A Fundação Lemann ajudou muito. É o grande diferencial, é uma experiência com que eu vou poder contar para sempre, independente se eu vou continuar ou não na coordenação. Eu sinto de verdade a preocupação do CECAPE na questão da parceria, não é só um discurso vazio, é fato. (...) E tudo o que a gente aprendeu, nestes quatro anos, nenhum banco de faculdade te dá. Hoje, tomo decisões menos precipitadas, porque às vezes a situação se resolve por si só, você não precisa sair correndo, outras coisas não, mas algumas sim (CP-5).

Interessante ressaltar, para este estudo, quais eram as estratégias que os coordenadores utilizavam para preparar professores e alunos para as AEs. Todos os entrevistados os quais participaram desta pesquisa relataram a aplicação de simulados internos preparatórios para as AEs.

A CP-1, por exemplo, citou que aplica simulados para todos os anos do Ensino Fundamental. O que muda, dependendo do ano, é a periodicidade em que acontecem.

Ao longo do ano, fazemos alguns simulados, pegando as provas que já aconteceram, trabalhando com eles isso e quando a gente faz o simulado a gente vai fazendo as correções comentadas, porque não adianta fazer o simulado e ver se erram tantas e acertam tantas, então ver quais foram as questões que mais erram, para trabalhar em cima destas questões. (...) Periodicidade depende do ano, para os maiores acaba sendo uma vez por mês; só quarto, quinto e segundo faz um simulado da Provinha Brasil, e o terceiro faz mais espaçado (CP-1).

A CP-2 relata a mudança da orientação do trabalho com simulados desde sua entrada na coordenação. Ela ressalta que os alunos, neste processo de simulados, aprendem a eliminar as questões erradas e os resultados são discutidos com os alunos.

Um ano depois que eu entrei aqui, a gente começou a fazer, semanalmente. Eles [os alunos] fazem atividades na linha de provas externas como o SARESP, que são questões de múltipla escolha, ensinando a técnica de eliminar as respostas erradas para sobrar só a certa, porque é assim que tem a pegadinha. Então, a gente ensina para eles que não adianta achar a certa, tem que eliminar as erradas e voltar para a informação do texto, para que assim sobre uma que é a resposta correta. Então, eles fazem isso semanalmente, uma semana fazem português, outra semana fazem matemática. (...) Fazem um simuladão, um para março, depois em agosto e um pouquinho antes da prova, em novembro, a gente fazia um simulado um pouco maior, que geralmente a gente pegava, a prova do SARESP do ano anterior, ou de outros anos, e dava pra eles verem o modelo, o gabarito, como passar a limpo (CP-2).

Para a CP-3, houve necessidade de pontuar com o grupo de professores quais eram os tipos de exercícios tratados nas provas que poderiam preparar simulados adequados.

Atividades em sala de aula trabalhadas no trimestre, pedi para trabalhar como eram avaliadas, porque eu percebi, um exemplo de LP, temos uma professora que gosta muito de ortografia, gramática e eu mostrei para ela que isso não é cobrado nas avaliações, pedi que tivessem atividades com interpretação de texto e alternativas (CP-3).

A CP-4 citou que preferia construir os simulados que eram aplicados mensalmente pelos CPs da escola.

Quem prepara as provas são as Coordenadoras Pedagógicas e de oficinas, a gente pega um pouquinho de *sites* do MEC, de acervo pessoal, e pega em cima do que vem proposto nas Avaliações Externas. Os professores participam da aplicação como observadores, para ver como é um bom modelo de aplicador e também a gente percebia algumas falhas. São aplicados em dias diferentes. Contempla português e matemática (CP-4).

Para a CP-5, a preparação dos alunos para as AEs também era feita por meio de simulados internos, com exercícios baseados nestas provas.

A gente se prepara com simulados, utilizamos instrumentos já utilizados em outros anos anteriores, baseados em SARESP e faz com as crianças trimestralmente; agora com o Prova São Caetano é que eles nunca fizeram uma prova com gabarito, então vou começar agora com eles. Faço mais 4º e 5º ano. Os professores fazem; às vezes, eles que aplicam e às vezes é a equipe. A gente tabula e faz a devolutiva para o aluno e para os professores. Discutimos em HTPC e os professores gostam e pedem o *feedback* (CP-5).

O CP-6 preparava atividades diagnósticas ao longo do ano para verificar o desenvolvimento dos alunos (monitoramento).

No ano passado, nós fizemos um bom trabalho no segundo ano em relação ao tipo de avaliação, porque fazia aquelas coisinhas de preencher lacunas, coisinhas de primeiro ano, não se mexe muito na alfabetização. Continuamos sim, a gente pegou Provinha Brasil e pensou “vamos construir dentro da nossa rotina atividades de Provinha Brasil”. Isso não é treino, é aprendizado, para os meninos pensarem, analisarem. Eu fiz uma avaliação diagnóstica interna para todos, uma no começo do ano, uma em agosto e uma no final, que tá para acontecer. Eu acho que na avaliação e no fechamento você compara como foi o andamento, até ver o que está faltando (CP-6).

Para a CP-7, o monitoramento interno dos alunos era muito importante e, de acordo com ela, os professores precisavam compreender isso. Além de simulados, eram realizados pré-simulados para os 5^{os} anos, que aconteciam semanalmente. Ela cita o seguinte.

[...] eles fazem simulados; todo semestre um simulado interno que é feito por mim e um preparado pelos professores eles fazem trimestralmente e o 5º ano, além do trimestral, eles começam o quinzenal. Eles têm 4 simulados, revezando português e matemática; toda sexta-feira, os professores preparam e aplicam e aí eles corrigem, tabulam os resultados e eles vão vendo que eles estão

errando. Trabalhavam com salas ambientes. Monitoramento para ajudá-los mesmo (CP-7).

Algumas influências das AEs já instituídas na rotina do CP podem ser verificadas, o que impacta nas suas rotinas de trabalho dentro do cotidiano escolar. Entre muitos aspectos, aparecem claramente a preocupação dos CPs em criar momentos no HTPC para discutir com os professores as questões das avaliações e dos resultados dos alunos. Ao mesmo tempo, há uma demanda em relação à elaboração de simulados, a fim de preparar os jovens para esses exames.

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta discussão dos resultados, apresenta-se, inicialmente, o perfil dos CPs da cidade de São Caetano do Sul, Ensino Fundamental, anos iniciais, articulando os dados com aqueles já existentes na literatura. Em seguida, são discutidas as iniciativas e ações que, ao longo dos últimos quatro anos, familiarizam os CPs com o discurso e as práticas das avaliações em larga escala (Escola de Pais, formação, Prova São Caetano, Tarefário). Por fim, são debatidos os dados sobre as percepções desses profissionais sobre as AEs (entrevistas), com o intuito de detalhar ainda mais o conhecimento sobre o fenômeno estudado.

Em relação ao perfil dos CPs, as descobertas deste estudo revelaram que se trata de grupo jovem, com uma idade média de aproximadamente 41 anos, a maioria mulheres e com filhos. Esses dados vão ao encontro de outros (PLACCO, 2011), os quais denunciaram que 90% dos coordenadores da rede pública brasileira são mulheres, com idade média de 44 anos.

Quanto à formação profissional, a maioria dos CPs era formada em pedagogia, cursos presenciais de formação e mais de 70% declararam frequentar algum tipo de curso de pós-graduação. Placco (2011), em seu estudo em nível nacional, mostrou, apesar de algumas diferenças, que 59% desses profissionais tiveram formação em nível de magistério e 55% na pedagogia, como primeira graduação. A mesma pesquisa disseminou que a maioria dos profissionais estudaram em estabelecimentos públicos (61%) e em cursos presenciais (92%).

Em relação à experiência, os CPs do município de São Caetano do Sul possuíam em torno de quase 4 anos. Eram profissionais que não tinham tantos anos na profissão. No estudo realizado por Placco (2011), a média de experiência dos coordenadores era de quase 7 anos. Infere-se que os coordenadores do município possuíam menos experiência do que a média nacional.

O presente trabalho mostrou que todos os CPs eram concursados como professores e exerciam o cargo de coordenador por meio de indicação. Os dados de Placco (2011) apontaram em outra direção. Eles mostraram que a chegada à função dos coordenadores, em nível nacional, ocorreu tanto por concurso público (33%), quanto por indicação (32%) ou ainda seleção técnica (22%).

O município de São Caetano do Sul tem tradição neste tipo de seleção de CPs, ou seja, geralmente eles são indicados pelos diretores. Essa forma de seleção pode acarretar, por um lado, alguns benefícios, como o fato de o profissional ser de confiança do diretor, mas, por outro, deixa em aberto a questão da indicação política, do apadrinhamento e do clientelismo.

Os CPs realizavam várias atividades, algumas ligadas ao trabalho burocrático (vistos de diários), outras atreladas à formação de professores (assistir aulas), outras ainda referentes à substituição dos professores (quando esses faltam). Esses dados vão ao encontro de outros estudos os quais defenderam que o CP exerce várias atividades: burocráticas, de formação, de supervisão, de vigilância, de planejamento (PLACCO, 2011; MONTEIRO; SILVA, 2017). No entanto, o excesso de tarefas pode reduzir o foco em atividades que são essenciais para a qualidade da escola, como a formação de professores.

Em relação aos resultados das análises sobre os documentos (da Secretaria de Educação e do CECAPE), encontrou-se um conjunto de iniciativas e ações que foram aos poucos, ao longo de quatro anos, aculturando os CPs quanto ao discurso e às práticas das avaliações em larga escala na cidade de São Caetano do Sul. Trata-se de algo que está presente na rotina dos CPs os quais atuam no Ensino Fundamental, anos iniciais, e que, como analisado, não está contemplado no Regimento Escolar, nos 29 incisos que detalham as atribuições deste profissional na escola.

As principais ações desta aculturação dos CPs no que diz respeito às AEs associavam-se à criação da Escola de Pais, à formação dos gestores, à Prova São Caetano e ao Tarefário.

No primeiro caso, tratava-se de um projeto com o objetivo de criar um canal de comunicação entre a comunidade e a escola; de auxiliar os pais no processo educativo de seus filhos e filhas; de capacitar os pais, para que esses exercessem maior controle social sobre as escolas, acompanhando os resultados dessas nas Avaliações Externas, entre outras coisas. Este último objetivo era o mais valorizado pelo Secretário de Educação da época.

O que pode se depreender desses dados é o fato de que, com tal acompanhamento, realizado pelos pais, sobre os resultados das escolas, essas

instituições poderiam buscar melhorar ainda mais seus desempenhos, incentivando um processo de competição entre as escolas. Ao mesmo tempo, era um projeto que familiarizava os coordenadores com as questões da eficiência, eficácia, qualidade escolar, gestão gerencial, entre outros elementos.

No caso da formação dos CPs, esta ficou a cargo inicialmente da Fundação Lemann e, posteriormente, da Fundação Itaú. Uma grande parte do trabalho realizado por estas instituições estava relacionada à aproximação com o coordenador do discurso das AEs, a fim de capacitá-lo para utilizá-las no contexto escolar. Inúmeras reuniões ocorreram (vide anexo 4), com o intuito de trabalhar com os CPs as questões sobre IDEB, Prova e Provinha Brasil, SAEN, ANA, SARESP, Prova São Caetano, fluxo escolar, análise de dados, proficiência, eficácia e eficiência, monitoramento dos alunos, etc.

Assim, torna-se evidente que uma grande parcela do processo de aculturação dos CPs em relação a essas condutas ocorreu por meio de formação, que aconteceu ao longo de 4 anos (2013-2016). De fato, como indicou Ball (1999), esse discurso vem colonizando, aos poucos, as escolas, as falas e as práticas daqueles que por lá atuam.

No caso da Prova São Caetano, esta ferramenta também contribuiu para que os CPs compreendessem mais sobre as AEs. Neste sentido, eles foram apresentados mais diretamente às formas de monitoramento dos alunos, análise de dados, e puderam conhecer melhor o desempenho dos alunos. A partir da PSC, iniciativas e ações foram desenvolvidas, com a finalidade de melhorar as escolas e a performance dos jovens.

Além disso, essa prova visava também à preparação dos alunos para as avaliações em larga escala em PM, nos quintos e nonos anos. Esta situação de habilitar os alunos para as provas externas já havia sido sinalizada por outros pesquisadores (RONCA, 2013; GARCIA; BIZZO, 2015). Quanto a essa preparação ainda, Coutinho (2012) revelou que muitas escolas do Rio de Janeiro estavam usando provas e simulados, a fim de instruir os alunos para os exames nacionais.

Por último, em relação às principais ações da aculturação dos CPs, encontra-se o Tarifário. Com o programa, procurava-se melhorar as aprendizagens e o desempenho dos alunos por meio de um reforço escolar em português e matemática e, acima de tudo, preparar os alunos para as AEs. Tratava-se de um programa que os coordenadores tinham de administrar ao longo do ano.

Por fim, quanto aos dados sobre as percepções dos CPs (entrevistas) sobre as AEs, novos entendimentos surgiram para este presente estudo. Muitos profissionais sinalizaram que as AEs não atrapalhavam a rotina de trabalho e que elas já faziam parte do discurso escolar. Este fato demonstra a presença tanto no discurso quanto nas práticas dos coordenadores.

Para muitos CPs, o aprendizado com as AE ocorria na prática, na vivência do trabalho, e, para esses profissionais, elas se constituíam em possibilidades de trabalho, com professores e alunos, para melhorar a escola. Muitos coordenadores sinalizavam compreender o potencial formativo dessas avaliações, quando conheceram novas formas de análise de dados, ou o uso de novos materiais. Neste caso, eles revelaram o desejo de oferecer uma formação adequada para os professores referente ao uso das AEs. Para tal, utilizavam o espaço do HTPC como local de formação voltada para as avaliações e para o aperfeiçoamento dos resultados dos alunos. Um processo, segundo eles, que contava com o apoio do CECAPE.

Esses dados denunciam alguns movimentos de apropriação dos discursos, das práticas, de materiais e de dados produzidos pelas avaliações no trabalho pedagógico. Eles corroboram com os achados de Pimenta (2012), quando a autora identificou algumas influências das AEs na organização do trabalho dos CPs.

Pimenta (2012) indicou também que os CPs, por ela analisados, consideravam as AEs como um elemento positivo e fundamental para as ações pedagógicas desses profissionais e para a melhoria da escola. Esse fato, no entanto, não foi integralmente encontrado no estudo realizado em São Caetano. Alguns CPs que fizeram parte deste estudo assinalaram o recebimento de pressão e de cobrança para a obtenção de bons resultados, mesmo que isso, muitas vezes, ocorresse de forma sutil. Bauer, Alavarse e Oliveria (2015) apresentaram essa ocorrência inserida nos argumentos contrários (negativos) às avaliações.

Alguns CPs relataram se sentir responsável pelo desempenho dos alunos, afirmando que tal situação traz, algumas vezes, um sentimento de frustração e de estresse. Tal fato se torna extremamente relevante para as autoridades políticas e educacionais, à medida que a literatura (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015) já havia descrito tal efeito vivenciado por professores e alunos, mas não por Coordenadores Pedagógicos.

Este estudo evidencia, portanto, que alguns CPs também estão vivenciando, com as AEs, processos de estresse, que podem gerar problemas de saúde e desmotivação no trabalho cotidiano.

8 PRODUTO

Após a identificação das influências das políticas de avaliação e de responsabilização sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de São Caetano do Sul, desenvolveu-se um Plano de Ação Educacional (PAE), composto por algumas ações primordiais.

8.1 Plano de Ação Educacional (PAE)

O PAE trata-se de uma ação conjunta entre a pesquisadora, o CECAPE e os Coordenadores Pedagógicos da rede municipal de SCS, visando ao compartilhamento dos dados encontrados nesta presente pesquisa e à capacitação dos profissionais envolvidos (assessores de formação, diretores e coordenadores) acerca das AEs no contexto do trabalho dos CPs.

O PAE é constituído de 5 etapas que consistem no seguinte.

01 – Reunião com a diretoria pedagógica e administrativa do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação Dra. Zilda Arns (CECAPE).

02 – Reunião com a equipe de formação do CECAPE.

03 – Reunião com a equipe de gestores escolares.

04 – Capacitação da equipe de formação do CECAPE.

05 – Capacitação da equipe de gestores escolares.

8.1.1 PAE – Etapa 1: reunião com a diretoria pedagógica e administrativa do CECAPE

Objetivo: apresentar a pesquisa e os resultados obtidos.

Nesta etapa, a pesquisadora reúne-se com a equipe gestora do CECAPE e revela os resultados de seu estudo (os objetivos, as análises realizadas e as descobertas encontradas).

A pesquisadora mostra a necessidade de as influências das políticas de avaliação sobre o trabalho dos Coordenadores Pedagógicos serem reconhecidas, bem como a carência de adotar um planejamento para um tipo específico de formação para esses profissionais.

Ao mesmo tempo, a pesquisadora faz indicações para a alteração do Regimento Escolar, incluindo um novo inciso, aos 29 já presentes, sobre ações para o trabalho específico com as Avaliações Externas.

Tempo previsto: 2 horas.

8.1.2 PAE – Etapa 2: reunião com a equipe de formação do CECAPE

Objetivo: expor a pesquisa e o objetivo do projeto.

Com a mesma finalidade da reunião anterior, a pesquisadora realiza uma apresentação da sua pesquisa e do PAE, mostra quais são suas etapas e como será a participação desta equipe neste processo.

Os formadores do CECAPE terão atuação primordial, já que são eles que efetivam formação dos gestores (dos Coordenadores Pedagógicos) diretamente nas escolas.

Tempo previsto: 3 horas.

8.1.3 PAE – Etapa 3: reunião com a equipe de gestores escolares

Objetivo: difundir a pesquisa e o objetivo do projeto.

Com a mesma intenção do encontro anterior, a pesquisadora realiza uma apresentação da sua pesquisa e do PAE, agora para os diretores das escolas, revelando quais os objetivos, as etapas de trabalho e como será a participação desta equipe neste processo.

Este é um estágio importante, à medida que o desenvolvimento de projetos bem-sucedidos na escola depende do envolvimento dos diretores.

Tempo previsto: 3 horas.

8.1.4 PAE – Etapa 4: capacitação da equipe de formação do CECAPE

Objetivo: fundamentar os assessores de formação do CECAPE.

Nesta etapa, os assessores de formação receberão uma capacitação quanto às Avaliações Externas e sobre a composição do grupo de Coordenadores Pedagógicos.

Ao mesmo tempo, serão atualizados em relação aos resultados deste presente estudo: como os coordenadores lidam com as avaliações, como se sentem, quais as possibilidades e os limites dessas no cenário escolar.

Nesta fase, eles elaboram um calendário para a formação dos diretores e dos Coordenadores Pedagógicos.

Tempo previsto: 3 encontros, de 3 horas cada.

8.1.5 PAE – Etapa 5: capacitação dos diretores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental I

Objetivo: esclarecer aos diretores e Coordenadores Pedagógicos sobre as etapas e os objetivos deste PAE.

Em reunião com os diretores e CPs do Ensino Fundamental I, a pesquisadora e os formadores do CECAPE apresentam o PAE, suas dimensões e objetivos.

Nesta etapa, a formação incidirá sobre as Avaliações Externas; os Coordenadores Pedagógicos; os resultados deste presente estudo (como os coordenadores lidam com as avaliações, como se sentem, quais as possibilidades e os limites dessas no cenário escolar), entre outras questões.

Tempo previsto: 3 encontros, de 3 horas cada.

8.1.6 PAE – Cronograma das etapas

O quadro abaixo organiza as informações do PAE em forma de um cronograma.

Quadro 18
Cronograma do PAE

Etapa do PAE	Período	Participantes	Tempo	Ação prevista
Etapa 1	Janeiro (2018)	Diretoria do CECAPE	2 h	Apresentar o PAE
Etapa 2	Janeiro (2018)	Equipe de formação do CECAPE	3 h	Apresentar o PAE
Etapa 3	Fevereiro (2018)	Equipe de diretores das escolas	9 h	Capacitar a equipe
Etapa 4	Fevereiro (2018)	Coordenadores Pedagógicos	12 h	Apresentar o PAE
Etapa 5	Fevereiro (2018)	Coordenadores Pedagógicos	12 h	Apresentar o PAE

Fonte: elaborado pela autora.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as influências das políticas de avaliação e de responsabilização sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de São Caetano do Sul. Um trabalho assentado na identificação do perfil do CP da rede de ensino, em análises das ações, iniciativas e projetos realizados pela Secretaria de Educação e pelo Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação Dra. Zilda Arns. Além disso, embasou-se na percepção dos CPs sobre as AEs.

Os CPs que atuam no Ensino Fundamental, anos iniciais, possuíam um perfil próprio de uma demanda local, mas muito similar àquele já encontrado no cenário nacional. Isto é, um profissional formado em pedagogia, com algum tipo de pós-graduação, com pouca experiência e muitas exigências para serem realizadas no cotidiano escolar. Essas são informações preciosas para as autoridades educacionais, indicando caminhos para o planejamento de políticas de formação dos Coordenadores Pedagógicos.

Trata-se de um profissional que está aculturado às políticas de avaliação e de responsabilização e que já possuem discurso e algumas práticas consolidadas. Eles reconheceram alguns benefícios dessas políticas, mas sinalizaram preocupações, sobretudo, em relação às pressões e cobranças sobre os resultados.

Um dos achados mais importantes deste estudo se relaciona ao fato de alguns coordenadores estarem enfrentado sentimento de frustração e de estresse em relação a essas avaliações, situação que ainda não havia sido apontada pela literatura na área. Em última instância, esse processo pode afetar a saúde e a motivação deste profissional.

Esses dados, advindos deste estudo a partir da coleta de dados empíricos, acarretam importantes denúncias para as autoridades e para os especialistas educacionais da cidade de São Caetano do Sul. Eles também podem ser utilizados no contexto da universidade, em cursos de formação inicial e continuada de Coordenadores Pedagógicos.

Mediante esses resultados, é possível uma discussão sobre o trabalho dos CPs, em geral, e acerca das Avaliações Externas, em particular. É viabilizada também

a elaboração de projetos (planejamentos de políticas educacionais), associados à formação desses profissionais.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações Externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan.-abr. 2013

ALMEIDA, Alberto Alexandre Lima; DAMASCENO, Maria Francinete. O neoliberalismo e a educação brasileira: a qualidade total em questão. **Revista Educação**, v. 10, n. 2, 2015.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Legislado *versus* executado: análise das atribuições formativas do Coordenador Pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan.-abr. 2016.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. 2014. Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: dez. 2017.

ARAÚJO, Osmar Hélio; RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAGÃO, Wilson Honorato. Do decreto ao controle do processo pedagógico: os Coordenadores Pedagógicos sob a tutela das Avaliações Externas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, abr.-jun. 2017.

AURÉLIO, Buarque de Holanda. **Minidicionário**. 8. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2014.

BALL, Stephen. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999 (p. 127-137).

BALL. Stephen J et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, maio-ago. 2013.

BAUER, Adriana. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, p. 7-31, 2012.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, número especial, p. 1.367-1.382, 2015

BAUER, Adriana et al. 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.

BAUER, Martim W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BENACHIO, Marly; PLACCO, Vera. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera et al. **O Coordenador**

Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BENAVOT, Aaron; TANNER, Erin. *The growth of national learning assessments in the world, 1995-2006. Education for All – Global Monitoring Report*, 2008.

BONAMINO, Alicia. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.). **25 anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013 (p. 43-60).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BROOKE, NIGEL. Responsabilização educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 1, n. 1, 2008.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CHAPMAN, David; SNYDER, Conrad. *Can high stakes national testing improve instruction: re-examining conventional wisdom. International Journal of Educational Development*, v. 20, p. 457-474, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Da pesquisa qualitativa**. Juornal _____. Pesquisas em ciências, 2006.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Educação continuada:** função essencial do Coordenador Pedagógico. São Paulo: Edições Loyola, 2007. (O Coordenador pedagógico e a educação continuada).

COUTINHO, Magno Sales. Avaliação Externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. **Anais...** –Campinas: Unicamp, 2012.

CRESWELL, David. **Education research: planning, conducting and evaluating quantitative**. Nova Southeastern University Graduate School of Computer and Information Sciences Course Syllabus MCTE 690 – Research Methodology - 3 credits-Online format Summer 2003 June 23 – September 12, 2003, online.

DICIONÁRIO *ON-LINE*. Disponível em <<http://www.dicio.com.br/coordenador/>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

DORN, Sherman. **Accountability Frankenstein: understanding and taming the monster**. Charlotte: Information Age Publishing, 2007.

EURYDICE. **National testing of pupils in Europe: objectives, organisation and use of results**. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. 2009.

FERNANDES, Maria José da Silva. **O professor coordenador pedagógico nas escolas paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 799-814, out./dez. 2012

FERNANDES, Reynaldo. A universalização da avaliação e a criação do IDEB: pressupostos e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 99-111, maio-ago. 2016.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009 (v. 1, p. 213-238).

FLICK, Ewe. **Triangulation in Qualitative Research.** London: Sage Publications, 2004. (A Companion to Qualitative Research).

FLICK, Ewe. **A pesquisa qualitativa: relevância, história, aspectos.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, 2012.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.148, jan.-abr. 2013.

GARCIA, Paulo Sergio; BIZZO, Nelio. **Educational policies and science education in Brazil: a case study.** Helsinki: European Science Education Research Association (ESERA), 2015.

GARCIA, Paulo Sérgio; PREARO, Leandro. **Avaliação de educação escolar no Grande ABC Paulista – primeiras aproximações.** São Paulo: Plêiade, 2015 (v. 1).

GARCIA, Paulo Sérgio; PREARO, Leandro. **O Ensino Médio nos municípios do Grande ABC Paulista: análise e interpretação de alguns Indicadores de Desempenho.** São Paulo: Unieditora, 2016.

GARCIA, Paulo Sérgio et al. A infraestrutura das escolas de Ensino Fundamental da Região do Grande ABC. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 3, 2014.

GARRIDO, ELSA. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador.** São Paulo: Edições Loyola, 2009. (O Coordenador Pedagógico e a formação docente)

GEGLIO, Paulo César. **O Coordenador Pedagógico e a cotidiano escolar: o papel do Coordenador Pedagógico na formação do professor em serviço.** São Paulo: Editora Loyola, 2003. (O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola).

GENTILI, PABLO. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. ; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996 (p. 9-49).

GIMENES, NELSON et al. 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.

GUIMARÃES, Ana Archangelo; VILLELA, Fábio Camargo Bandeira. **O professor-coordenador e as atividades de início de ano.** São Paulo: Editora Loyola, 2009. (O Coordenador Pedagógico e a formação docente).

GRAY, DAVID. **Pesquisa no mundo real.** São Paulo: Penso Editora, 2016.

HAGOPIAN, Jesse. (Ed.). **More than a score: the new uprising against high-stakes testing.** Chicago: Haymarket Books, 2014.

HORTA, Patricia Rossi Torralba. **Identidades em jogo:** duplo mal-estar das professoras e das Coordenadoras Pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis. 2007. Dissertação (Mestrado) –Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.

HORTA NETO, Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a Avaliação Externa no Brasil: das primeiras mediações em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, n. 42/5, 2007

HYPOLITO, Álvaro Moreira. A necessária meta-avaliação das políticas de avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.). **25 anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013 (p. 211-227).

IAIES, Gustavo. *Evaluar las evaluaciones.* In: UNESCO. **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa.** Buenos Aires: IIPE; UNESCO, 2003 (p. 15-36).

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados da Prova Brasil de 2015.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

JORNAL ABC DO ABC. Educação. 02 de abril de 2013. São Caetano do Sul. Disponível em: <www.abcdooabc.com.br>. Acesso em: dez. 2017.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliação interna no contexto das avaliações externas:** desafios para a gestão escolar. Revista Brasileira de política e administração da educação. v. 30, n. 1, p. 63-78, jan/abr. 2014.

MADAUS, George; RUSSELL, Michael; HIGGINS, Jennifer. **The paradoxes of high stakes testing: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society.** Charlotte: Information Age, 2009.

MARRACH, Sonia. Do livro. In: CELESTINO, A. et al. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Editora Cortez, 1996 (p. 42-56).

MINAYO, Maria Cecília de; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MONTEIRO, Edemar Souza; SILVA, Claudia Botelho. A função do Coordenador Pedagógico e sua mediação no espaço escolar. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p. 103-107, 2017.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC. **Relatório do primeiro trimestre**. Efeitos IDEB na região do grande ABC sobre o ensino de ciências. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. 2015.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **Um estudo sobre o Coordenador Pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Tendências de Privatização na Educação Brasileira: Uma tentativa de mapeamento**. INTERMEIO 5 - Revista do Mestrado em Educação – UFMS, 2013.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. (O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança).

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações Externas e o trabalho de Coordenadores Pedagógicos: estudo de uma rede municipal paulista**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. (O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação).

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. (O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola).

_____. **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Relatório feito pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. São Paulo, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza. **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas**. São Paulo: Editora Loyola, 2009. (O coordenador pedagógico e a formação docente).

PREARO, Leandro; GARCIA, Paulo Sérgio. **O grande ABC em números: um estudo das características demográficas, sociais e educacionais**. São Paulo: Unieditora, 2016

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 77-86, jan.-jun. 2013.

SANTOS, Lucíola. A avaliação em debate. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.). **25 de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013 (p. 229-245).

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, número especial, p. 1.299-1.311, 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasquale; NARDI, Elton Luiz. Políticas de *accountability* na educação básica e as implicações no trabalho docente. SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO, 9. **Anais**. Santiago do Chile, jan. 2012.

SILVA JÚNIOR, Severino Domingos da Silva; COSTA, Francisco José da. **Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion**. XVII SEMEAD Seminários em Administração outubro de 2014.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luis. Trabalho e autonomia do Coordenador Pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p. 964-983, 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SMITH, Willian. **National testing policies, school practices, and student outcomes: an analysis using data from PISA 2009**. Paris: OECD Publishing, 2014.

SOUSA, Clarilza Prado de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set/dez. 2016.

SOUSA, Sandra Zakia. Avaliação Externa e em larga escala no âmbito do Estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do Governo Federal. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.). **25 anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013 (p. 61- 85).

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Editora Loyola, 2003. (O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola)

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

TEDESCO, Juan C. Prólogo. In: UNESCO. ***Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa***. Buenos Aires: IIPE; UNESCO, 2003 (p. 11-14).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. ***Applications of case study research***. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1993.

YIN, Robert K. **Introducing the word of Education**. London: Sage Publications, 2005.

_____. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO 1 – REGIMENTO ESCOLAR DE SÃO CAETANO DO SUL



Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul Secretaria de Educação

REGIMENTO ESCOLAR

Parágrafo Único - A Direção deverá cumprir e fazer cumprir a Legislação vigente, a Lei Orgânica do Município e as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 10 - A Coordenação Pedagógica, subordinada à Direção, tem por objetivo garantir a unidade do planejamento e a eficácia de sua execução, proporcionando condições para a participação efetiva de todo o corpo docente, unificando-o em torno dos objetivos gerais da unidade escolar e a implementação de ações com intencionalidade pedagógica e formativa, voltada

para a qualificação constante e permanente dos professores, o que implica na legitimação do coordenador como formador.

Art. 11 – À Coordenação Pedagógica cabem as seguintes atribuições:

- I-acompanhar e orientar o professor;
- II-coordenar a programação e execução de reuniões pedagógicas;
- III-propor e coordenar atividades de aperfeiçoamento e atualização de professores;
- IV-organizar e manter atualizado o acervo de documentos relativos às atividades de coordenação.
- V-solicitar junto à orientação educacional, o encaminhamento para diagnósticos dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem;
- VI-participar da elaboração do Plano Escolar coordenando os aspectos referentes às proposições curriculares;
- VII-promover a coordenação, acompanhamento e o controle das atividades curriculares da Escola, tendo em vista a proposta pedagógica, os planos de curso e planos de aulas, além de planos de trabalho expressos através de projetos específicos;
- VIII-acompanhar o desenvolvimento da elaboração das atividades diversificadas realizadas com os alunos, pelos professores.
- IX-estudar e adequar a metodologia didática e procedimental do professor ao desenvolver os conteúdos com o aluno.
- X-supervisionar o desenvolvimento dos projetos pela formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação;
- XI-orientar, pontuar e oferecer ao professor novas formas de estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos, referentes a determinados conteúdos;
- XII-analisar, de acordo com a proposta pedagógica da escola, a qualidade e estética das atividades, avaliações e outros instrumentos avaliativos, elaborados pelos professores;
- XIII-orientar individualmente os professores quanto a metodologia adequada ao relacionamento e atendimento a diversidade dos alunos em sala de aula;



Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul
Secretaria de Educação

REGIMENTO ESCOLAR

- XIV-proporcionar momentos de estudo teórico que abordem a questão da heterogeneidade, tema de grande importância para o trabalho com as atividades diversificadas, para atender as necessidades individuais;
- XV-acompanhar o professor em sua prática-pedagógica, observando e analisando suas produções e o desenvolvimento dos conteúdos e dos projetos fazendo devolutivas sobre seu trabalho;
- XVI-ouvir, orientar e acompanhar o professor no conhecimento e cumprimento das suas responsabilidades no trabalho docente, de modo a gerar um clima que proporcione o desenvolvimento pessoal e social dos elementos da escola;
- XVII-tratar com respeito e educação a comunidade escolar;
- XVIII-produzir relatórios de suas atividades e participar da elaboração do relatório anual da escola;
- XIX-orientar e acompanhar atividades e procedimentos, desenvolvidos pelos professores que ministram aulas do apoio escolar pedagógico;
- XX-auxiliar a orientação educacional no estabelecimento de metas, buscando o desenvolvimento dos alunos e a parceria junto à família;
- XXI-elaborar e apresentar à Direção o seu plano de trabalho.
- XXII-auxiliar os coordenadores de área e professores na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do planejamento.
- XXIII-acompanhar e visar os diários de classe trimestralmente;
- XXIV-acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento dos planos e projetos de trabalho no nível da Escola, cursos e classes, visando a assegurar a eficiência e a eficácia do desempenho dos mesmos para melhoria dos padrões de ensino;
- XXV-estimular as reformulações de programas, métodos, técnicas, critérios de avaliações e demais instrumentos operacionais da ação didático-pedagógica;
- XXVI-identificar o interesse dos professores e do pessoal administrativo para a programação de cursos de aperfeiçoamento e atualização a serem promovidos pela Escola ou por outras entidades;
- XXVII-assessorar a Direção da escola, especificamente quanto a decisões relativas a matrícula, transferência, adaptação, agrupamento de alunos e organização de horário de aula;
- XXVIII-controlar o rendimento escolar dos alunos, pesquisando as causas do aproveitamento deficiente, em colaboração com os professores, estudando em conjunto, o encaminhamento que deve ser dado no sentido da superação dos problemas;
- XXIX-participar das reuniões de pais e mestres e colaborar com o processo de integração Escola – Família – Comunidade.

Art. 12 – À Orientação Educacional, subordinada à Direção, cabe a responsabilidade de promover condições de ajustamento à vida escolar, propiciando situações para que o educando manifeste seus valores, reconheça

ANEXO 2 – ESCOLA DE PAIS



Prefeitura Municipal de São Carlos do Sul
Secretaria Municipal da Educação
E. M. E. F. Selye Ruess
Av. Dr. Vital Brasil Filho, 600 - Bairro Osvaldo Cruz
Fone: 4238-6133



PROJETO – ESCOLA DE PAIS

1 Objetivo - Criar um programa de ESCOLA DE PAIS para: ampliar o canal de comunicação entre a comunidade e a escola; proporcionar um momento de formação continuada que transcenda os muros da escola; assessorar os pais no que tange o processo educativo de seus filhos e filhas; aprimorar o conhecimento dos pais e mães sobre questões relacionadas a questões disciplinares; refletir e acompanhar o processo de inclusão desenvolvido na escola; promover eventos de integração.

2 Metodologia - Esse projeto desenvolver-se-á através de palestras informativas sobre a rotina escolar; orientações de como estudar com os seus filhos e filhas; criar oficinas periódicas para os pais; ampliar a participação dos pais na gestão escolar; trocar experiências com a família para estabelecer uma relação mais sólida entre a família e a escola com ênfase no aluno; organizar eventos na escola.

3 Recursos

3.1 Recursos Humanos

- Professores e funcionários
- Diretor, Assistente, Coordenadora e Orientadora
- Pais e mães da APM
- Convidados e especialistas em educação
- Profissionais da SEEDUC

3.2 Recursos Materiais

- Data show, DVD e microsistem
- Papelaria em geral
- Jogos de tabuleiro
- Brinquedos pedagógicos
- Livros didáticos

3.3 Instalações

- Auditório
- Salas de aula
- Pátio
- Sala de informática

4 Monitoramento e avaliação

O processo de avaliação desenvolver-se-á por meio dos seguintes instrumentos:

ANEXO 3 – Folder – Filho Nota 10

PARTICIPE DO DIA A DIA DA ESCOLA

- Favoreça o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e experiências;
- Entre para a associação de pais e mestres;
- Compareça a festas, exposições e, principalmente, às reuniões de pais;
- Oriente, elogie e faça sugestões;
- Acompanhe a vida escolar do seu filho por meio do Plano de Estudos Trimestral e do Calendário de Provas fornecido pela escola.

FIQUE DE OLHO NO APRENDIZADO

Observe se o seu filho está aprendendo o que deveria na idade dele:

- Aos 8 anos, deve saber ler e escrever com facilidade;
- Aos 10 anos, deve saber somar, subtrair, multiplicar e dividir;
- Aos 14 anos, deve resolver uma equação de 1º grau com duas variáveis (XeY) e interpretar textos com diferentes opiniões;

Se seu filho não aprendeu o que deveria para a idade dele, procure o diretor da escola.

Verifique sempre as notas do seu filho:

- Se forem ruins, pergunte ao professor como você pode ajudar;
- Se estiverem boas, elogie-o para que continue melhorando.

ACOMPANHE O IDEB DA SUA ESCOLA

SAIBA COMO MELHORAR O DESEMPENHO ESCOLAR DOS SEUS FILHOS

FILHO
➡ **NOTA** ←
10

Cidade de todos nós | Secretaria Municipal de Educação | SÃO CAETANO DO SUL | PREFEITURA DA CIDADE

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO TAMBÉM DEPENDE DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA VIDA ESCOLAR DE SEUS FILHOS. A APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA É FUNDAMENTAL. TODOS OS PAÍSES QUE TÊM BONS SISTEMAS EDUCACIONAIS GUARDAM ESSA SEMELHANÇA. OS PAIS SÃO MUITO PRESENTES NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS. CONFIRA AQUI ALGUMAS IMPORTANTES DICAS PARA QUE ISSO OCORRA.

CONVERSE COM O SEU FILHO

- Pergunte o que ele aprendeu de novo no colégio e mostre interesse;
- Peça para que ele lhe ensine algo;
- Pergunte se ele tem dificuldade na escola.

SEJA O EXEMPLO

- Seja coerente: suas atitudes refletem o que você pensa;
- Mostre que estudar é importante e ler, divertido;
- Estude e leia na frente dele;
- Seja curioso: pergunte, questione e procure entender.

VALORIZE A ESCRITA

- Tenha sempre lápis e papel em casa;
- Escreva bilhetinhos para o seu filho. Assim ele entenderá a utilidade da escrita;
- Brinque de palavras-cruzadas, de caça-palavras e de outros jogos que envolvam a escrita;
- Compre um diário e estimule seu filho a anotar recordações;
- Ao usar o computador, incentive-o a não mudar a forma de escrever as palavras;
- Peça ajuda para escrever a lista de compras.

ACOMPANHE A LIÇÃO DE CASA

- Combine com o seu filho um horário para os estudos;
- Separe um lugar tranquilo da casa para a lição;
- Não esqueça de desligar a TV;
- Ofereça sempre a sua ajuda;
- Filhos estimulados pelos pais a fazer as lições de casa têm um desempenho melhor. Mas ATENÇÃO! Estimular não é fazer as lições de casa pela criança;
- Olhe os cadernos e mostre interesse pelos trabalhos;
- Estimule-o a pesquisar e a descobrir as respostas por conta própria.

INCENTIVE O SEU FILHO A LER

- Leia sempre. É bom para você e excelente para o seu filho, que seguirá o seu exemplo naturalmente;
- Leia para ele desde bebê, com entonação e emoção;
- Apresente-lhe livros ou revistas variados;
- Deixe os livros ao alcance das mãos dele;
- Converse com ele sobre um livro que você esteja lendo;
- Estimule atividades que usem a leitura: jogos, receitas, mapas;
- Faça da leitura um momento de prazer. Pode ter até pipoca!
- Leve-o para explorar as bibliotecas próximas da sua casa ou da cidade.

VALORIZE O PROFESSOR

- Apoie o trabalho do professor e mostre que você admira a profissão;
- Ensine seu filho a ouvir o professor e a respeitá-lo.

VENHA À ESCOLA DO SEU FILHO

- Apresente-se ao professor dele;
- Conheça o espaço: sala de aula, biblioteca, banheiros...
- Familiarize-se com o ambiente que o seu filho frequenta;
- Frequentemente as reuniões de pais e mestres. Se não puder, chame alguém que goste do seu filho para ir no seu lugar.

VERIFIQUE SE SEU FILHO ESTÁ CUMPRINDO SEUS DEVERES

- Garanta que ele vá à escola na hora certa;
- Faça perguntas para descobrir se ele presta atenção durante as aulas;
- Confira se ele faz lição de casa diariamente;
- Ensine-o a respeitar os professores, os funcionários e os colegas.

SEJA PARCEIRO DO PROFESSOR

- Converse com ele sempre que possível;
- Se não concordar com a opinião do professor, fale com ele a sós e não na frente do seu filho;
- Pergunte o que será ensinado e como você pode ajudar;
- Aproxime-se do professor do seu filho, mesmo que você não entenda as matérias ensinadas;
- Exija que o professor passe sempre lições de casa;
- Encontre-o sempre que ele solicitar a sua presença.

ENTENDA COMO A ESCOLA TRABALHA

- Descubra quais são as regras do colégio e ajude a passá-las a seu filho;
- Informe-se sobre quando será o período de provas;
- Descubra se existem aulas de reforço durante o ano, caso seu filho tire notas baixas;
- Saiba o que o seu filho precisa fazer para passar de ano, com um bom desempenho;
- Descubra se a escola oferece cursos fora do período de aulas.

ANEXO 4 - MODELO DO PROGRAMA TÉCNICAS DIDÁTICAS DA FUNÇÃO LEMANN

Formadora: Gilne Gardesani Fernandez	
Escola: EME "Profª Alcina Dantas Feijão"	
Diretor: Alessandra de Siqueira	
CP1: Marcos Vinícius Zanutti	
CP2: Elci Candido Ferreira Marcilio	
CP3: Nelson Valverde Dias	
Data da Visita: 13/05/2013	Início: 9h 30min. Término: 12h
Foco: Diagnóstico Escolar	

Objetivos da visita:

- Realizar alguns combinados iniciais sobre os momentos de visita nas escolas
- Oferecer *feedback* sobre o diagnóstico escolar
- Conhecer o espaço da escola

Relatório

Cheguei à escola e fui recebida pela Ângela, que me explicou que agora está como assistente de direção e não é mais coordenadora. A Elci, nova coordenadora do Fund2 não pode participar da nossa reunião, pois não havia organizado ainda sua agenda.

A reunião foi na sala da direção e estavam presentes: Alessandra - diretora, Ângela – assistente de direção, Marcos – coordenador de Fund1 e Nelson – coordenador do Ensino Médio e do profissionalizante.

Cada um recebeu uma **pauta** com os objetivos da visita e o roteiro:

- (1) Verificar cadastros e dúvidas sobre a plataforma.
- (2) Fazer alguns combinados iniciais.
- (3) Explicar sobre a dinâmica das visitas e registro.
- (4) Rever o roteiro de atividades, esclarecer dúvidas e marcar data de HTPC.
- (5) *Feedback* do Diagnóstico Escolar.
- (6) Visita pela escola.
- (7) Fechamento.

Retomar os pontos principais que foram conversados. Encaminhamentos.

Não foram relatadas dúvidas com relação ao uso da plataforma, somente a Alessandra não havia acessado ainda. Disse que participou do processo de discussão do diagnóstico, mas não postou. Ficou combinado que ela entraria sem falta.

Anotei os dados do Nelson para cadastro na plataforma e os da Elci ficaram de me enviar por email. A seguir, firmamos alguns **combinados para as visitas**:

Todos da equipe devem estar presentes.

Reservar e organizar o tempo para estar livres no horário do encontro, dedicando-se exclusivamente aos assuntos da pauta.

Delegar a outras pessoas, como a assistente de direção, as atribuições urgentes.

Conversamos sobre a dinâmica das visitas, que terão suas pautas sempre relacionadas com os encontros presenciais e as atividades a distância. Para cada visita eu farei um registro, em forma de relatório, que será compartilhado com a equipe gestora, a Fundação Lemann e com a

Secretaria de Educação.

Revisamos o **roteiro de atividades do curso**, observando as alterações de datas, realizadas para o melhor aproveitamento, acompanhamento e orientações às atividades à distância. Neste momento, conversamos e esclarecemos questões sobre estas atividades:

Os cursistas receberão as pautas dos HTPCs prontas e serão orientados para realizar com seus professores, nas datas marcadas.

Os gestores deverão postar na plataforma um registro do HTPC realizado, na data agendada.

Os HTPCs desenvolverão temas e técnicas trabalhados no curso.

As observações de sala de aula e feedbacks aos professores, como atividade à distância, serão realizados de acordo com a metodologia trabalhada no curso, com objetivo na formação continuada dos professores.

A primeira observação será realizada após o módulo 2, que ocorrerá em 20/06/2013, no qual os gestores receberão todas as instruções, além de retomar os pontos da metodologia proposta.

Expliquei que iniciaremos os temas “Planejamento e Avaliação” no próximo encontro presencial, módulo 1 e no módulo 2 daremos continuidade e retomaremos a metodologia de observação de sala de aula.

Cada gestor deverá realizar a sua observação de aula.

Após a observação, cada um deverá realizar e enviar um registro e o planejamento do feedback que realizará ao professor.

Será realizada nova visita da formadora à escola para esclarecer dúvidas e dar uma devolutiva sobre os planejamentos dos feedbacks.

Daí os gestores farão os feedbacks com os professores.

Aproveitamos e agendamos o **próximo coaching** para o dia **20/05/2013**, segunda-feira, das **9h às 11h**. Eles não poderão realizar os **HTPCs** na semana prevista pelo calendário do curso. Ficou combinado que farão nos dias **27 e 28/05**.

Começamos a **conversa sobre o diagnóstico**, que foi elaborado pela equipe gestora com a participação dos professores. Cada coordenador ficou responsável pelo seu segmento. Não houve participação dos demais segmentos e durante a conversa falamos de possibilidades e sugestões para envolver funcionários, professores, pais e alunos no diagnóstico e nas discussões para levantamento de ações, como através de questionários, conversas pontuais, reuniões e observações.

Relataram que estão realizando muitas ações no sentido de conscientizar pais e alunos com relação ao cumprimento das regras e do regimento escolar. No início foram feitas reuniões em horários diversos para atender a todos. Possuem uma página no Facebook, pois os alunos não entregam comunicados, assim os pais podem ficar cientes das ações da escola. Assim refletimos sobre a importância da participação de todos os segmentos:

Ouvir as opiniões e propostas.

Conhecer os diferentes pontos de vista (de acordo com a função de cada um).

Envolver toda a comunidade nas questões da escola, para que se sintam parte do processo e colaborem para melhorar.

A Alessandra colocou que percebeu que o resultado reflete o que eles viveram nos anos anteriores. Ela participa na maior parte dos HTPCs juntamente com os coordenadores.

Partimos para uma reflexão sobre o instrumento diagnóstico e conversando sobre alguns itens, levantamos possibilidades para qualificar as evidências, como: registros, planejamentos, conversas com pais, alunos e professores, reuniões com funcionários, regras, regimento, atas de reuniões.

A Escola possui um Plano escolar feito este ano pela equipe gestora, pois o anterior era bastante rudimentar, mas não houve tempo para a participação dos demais segmentos. A equipe sistematizou discussões já realizadas e práticas já existentes.

São associados à UNESCO, realizando projetos anuais. Este ano os projetos são sobre Valorização da água e Ano da Matemática no planeta.

O Fund1 levantou os conteúdos básicos que deveriam ser trabalhados durante o ano e realizam planejamentos trimestralmente, além de utilizarem semanário para organizar as aulas. Os demais segmentos realizam um plano anual dividido em trimestres e registram as aulas no diário de classe.

A parte de leitura do diagnóstico é a que apresenta maiores indicadores e necessidades. Não existem muitas ações sistematizadas para desenvolver ou trabalhar a leitura no Fund2 e nem no Médio. O Fund1 já tem muitas atividades incorporadas à dinâmica.

Ficou estabelecido que o diagnóstico pode ser revisto, incluindo as propostas e pontos de vistas de todos os segmentos, qualificando as evidências a partir do que discutimos e levantando ações para melhoria do trabalho.

Chamei a atenção para os temas de cada parte do diagnóstico e que serão tratados durante o curso, de forma a trazer reflexões e instrumentalizar os cursistas para novas discussões e levantamento de ações junto à comunidade escolar.

Para encerrar, retomamos os principais pontos da reunião e combinamos a data para o envio deste relatório: **17/05**.

Realizei a **visita pelos espaços** da escola no final, acompanhada pela Alessandra e pelo Marcos. É imensa, com muitos espaços, que estão sendo reorganizados para melhor atender à demanda e às necessidades da escola. Alguns necessitam de manutenção, inclusive em equipamentos.

A escola é a única municipal com ensino profissionalizante, oferecendo cursos técnicos em: Administração, Contabilidade, Publicidade, Logística e processamento de dados.

Atende aproximadamente 2120 alunos com a seguinte organização: manhã - Ensino Médio, Tarde – Fundamental 1 e 2, Noite – Ensino Médio e Profissionalizante. Tem mais de 160 professores.

Gilne Gardesani Fernandez

Formadora: Gilne Gardesani Fernandez		
Escola: EMEF "28 de Julho"		
Diretor: Valdirene Rodrigues Costa		
CP1: Débora de Mello Almeida		
CP2: Renata Hione		
Data da Visita: 14/05/2013	Início: 15h	Término: 17h
Foco: Diagnóstico Escolar		

Objetivos da visita:

- Realizar alguns combinados iniciais sobre os momentos de visita nas escolas
- Oferecer *feedback* sobre o diagnóstico escolar
- Conhecer o espaço da escola

Relatório

No horário combinado fui recebida pela Renata, coordenadora e nos encaminhamos à diretoria, onde a reunião foi realizada, com a presença da diretora, coordenadoras e também da orientadora educacional – Márcia e da assistente da direção - Neusa, as quais não frequentam o curso.

Cada uma recebeu uma **pauta** com os objetivos da visita e o roteiro:

- (1) Verificar cadastros e dúvidas sobre a plataforma.
- (2) Fazer alguns combinados iniciais.
- (3) Explicar sobre a dinâmica das visitas e registro.
- (4) Rever o roteiro de atividades, esclarecer dúvidas e marcar data de HTPC.
- (5) *Feedback* do Diagnóstico Escolar.
- (6) Visita pela escola.
- (7) Fechamento.
 - Retomar os pontos principais que foram conversados.
 - Encaminhamentos.

Iniciamos firmando alguns combinados para as visitas:

Todos da equipe devem estar presentes.

Reservar e organizar o tempo para estar livres no horário do encontro, dedicando-se exclusivamente aos assuntos da pauta.

Delegar a outras pessoas as atribuições urgentes.

Não foram relatadas dúvidas com relação ao uso da plataforma, então prosseguimos conversando sobre a dinâmica das visitas, que terão suas pautas sempre relacionadas com os encontros presenciais e as atividades a distância. Para cada visita eu farei um registro, em forma de relatório, que será compartilhado com a equipe gestora, a Fundação Lemann e com a Secretaria de Educação.

Revisamos o roteiro de atividades do curso, observando as alterações de datas, realizadas para o melhor aproveitamento, acompanhamento e orientações às atividades à distância. Neste momento, conversamos e esclarecemos questões sobre estas atividades:

Os cursistas receberão as pautas dos HTPCs prontas e serão orientados para realizar com seus professores, nas datas marcadas.

Os gestores deverão postar na plataforma um registro do HTPC realizado, na data agendada.

Os HTPCs desenvolverão temas e técnicas trabalhados no curso.

As observações de sala de aula e feedbacks aos professores, como atividade à distância, serão realizados de acordo com a metodologia trabalhada no curso, com objetivo na formação continuada dos professores.

A primeira observação será realizada após o módulo 2, que ocorrerá em 20/06/2013, no qual os gestores receberão todas as instruções, além de retomar os pontos da metodologia proposta.

Expliquei que iniciaremos os temas “Planejamento e Avaliação” no próximo encontro presencial, módulo 1 e no módulo 2 daremos continuidade e retomaremos a metodologia de observação de sala de aula.

Cada gestor deverá realizar a sua observação de aula.

Após a observação, cada um deverá realizar e enviar um registro e o planejamento do feedback que realizará ao professor.

Será realizada nova visita da formadora à escola para esclarecer dúvidas e dar uma devolutiva sobre os planejamentos dos feedbacks.

Daí os gestores farão os feedbacks com os professores.

Aproveitamos e agendamos o próximo coaching para o dia **23/05/2013, quinta-feira, das 15h às 17h.**

Para conhecer melhor a escola realizei algumas questões e pude compreender sua organização.

Atendem o Fund1, sendo 5º ano no período da manhã e os demais a tarde. O atendimento ao Fund2 está em progressão e neste ano atendem do 6º ao 8º ano, pela manhã.

Começamos a **conversa sobre o diagnóstico** que foi realizado pela equipe gestora juntamente com os professores e funcionários. Cada um recebeu uma cópia e preencheu. Somente os pais não participaram. O resultado foi tabulado e a equipe ficou muito contente, pois puderam ver o que vêm plantando.

Comentamos sobre algumas formas para envolver os pais no diagnóstico e nas discussões para levantamento de ações, como através de questionários, conversas pontuais, observações e reuniões de pais e da APM.

Assim refletimos sobre a importância da participação de todos os segmentos:

Ouvir as opiniões e propostas.

Conhecer os diferentes pontos de vista (de acordo com a função de cada um).

Envolver toda a comunidade nas questões da escola, para que se sintam parte do processo e colaborem para melhorar.

Partimos para a reflexão sobre o instrumento diagnóstico e conversando sobre alguns itens, levantamos possibilidades para qualificar algumas evidências (embora a maioria estivesse bem descrita no instrumento), como: registros, planejamentos, conversas com pais, alunos e professores, reuniões com funcionários, regras, regimento, atas de reuniões, materiais de alunos. A Escola possui um Plano Escolar realizado com a participação dos gestores, professores e funcionários. Cada segmento faz um planejamento anual dividido em trimestres, que são replanejados conforme a necessidade.

Quero destacar que a escola possui ações com relação à leitura que incluem também o Fund2.

Ficou estabelecido que o diagnóstico pode ser revisto, incluindo as propostas e pontos de vistas de todos os segmentos, qualificando as evidências a partir do que discutimos e levantando ações para melhoria do trabalho.

Chamei a atenção para os temas de cada parte do diagnóstico e que serão tratados durante o curso, de forma a trazer reflexões e instrumentalizar os cursistas para novas discussões e levantamento de ações junto à comunidade escolar.

Para encerrar, retomamos os principais pontos da reunião e combinamos a data para o envio deste relatório: **17/05**.

Visitei os **espaços da escola** em companhia da diretora. As salas são amplas. Possuem biblioteca e estão organizando uma sala de recursos. Os alunos do Fund.1 fazem empréstimo de livros semanalmente. Havia uma exposição de fotos antigas da escola, turmas e alunos. É parte da comemoração dos 60 anos da escola, que realizou uma festa envolvendo toda a comunidade, inclusive antigos alunos, professores e diretores. Adorei, pois faz parte da minha história (fiz todo o Ensino Fundamental nesta escola).

Gilne Gardesani Fernandez

ANEXO 5 - NÍVEIS DE ESCALA MODELO DE REUNIÃO COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS TRATANDO DO IDEB



INDICADORES DE QUALIDADE

IDEB - Índice de desenvolvimento da Educação Básica

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

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB

IDEB = Proficiência x Fluxo



Escala
de 0 a 10



Média padronizada em
uma escala de 0 a 10
das disciplinas de
Português
Matemática



Média harmônica da taxa
de **aprovação** dos anos
envolvidos em uma escala
de 0 a 1 (porcentagem %)

Metas do governo federal

- > 6,0 - (Ano - 2021) Fundamental I
- > 6,0 - (Ano - 2025) Fundamental II
- > 6,0 - (Ano - 2028) Médio

PROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS

FUNDAMENTAL I

Níveis da Escala de Língua Portuguesa	
Nível 0	0 a 125
Nível 1	125 a 150
Nível 2	150 a 175
Nível 3	175 a 200
Nível 4	200 a 225
Nível 5	225 a 250
Nível 6	250 a 275
Nível 7	275 a 300
Nível 8	300 a 325
Nível 9	325 a 350
Nível 10	350 a 375
Nível 11	375 ou mais

Básico

- ✓ Localizam informações explícitas em textos curtos
- ✓ Identificam o tema de um texto
- ✓ Localizam elementos como personagem principal
- ✓ Relacionam parte do texto

Adequado

- ✓ Selecionam informações implícitas no texto
- ✓ Localizam informações em um texto com vocabulário complexo
- ✓ Reconhece efeitos de ironia ou humor em um texto
- ✓ Interpretam um texto com apoio de material gráfico

Avançado	<i>Acima de 250</i>
Adequado	<i>200 a 250</i>
Básico	<i>150 a 200</i>
Insuficiente	<i>Até 150</i>

* Escala não oficial

PROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS

FUNDAMENTAL II

Níveis da Escala de Língua Portuguesa	
Nível 0	0 a 125
Nível 1	125 a 150
Nível 2	150 a 175
Nível 3	175 a 200
Nível 4	200 a 225
Nível 5	225 a 250
Nível 6	250 a 275
Nível 7	275 a 300
Nível 8	300 a 325
Nível 9	325 a 350
Nível 10	350 a 375
Nível 11	375 ou mais

Básico

- ✓ Localizam informações explícitas em textos curtos
- ✓ Identificam o tema de um texto
- ✓ Localizam elementos como personagem principal
- ✓ Relacionam parte do texto

Adequado

- ✓ Selecionam informações implícitas no texto
- ✓ Localizam informações em um texto com vocabulário complexo
- ✓ Reconhece efeitos de ironia ou humor em um texto
- ✓ Interpretam um texto com apoio de material gráfico

Avançado	<i>Acima de 325</i>
Adequado	<i>275 a 325</i>
Básico	<i>200 a 275</i>
Insuficiente	<i>Até 200</i>

* Escala não oficial

PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA

FUNDAMENTAL I

Níveis da Escala de Matemática	
Nível 0	0 a 125
Nível 1	125 a 150
Nível 2	150 a 175
Nível 3	175 a 200
Nível 4	200 a 225
Nível 5	225 a 250
Nível 6	250 a 275
Nível 7	275 a 300
Nível 8	300 a 325
Nível 9	325 a 350
Nível 10	350 a 375
Nível 11	375 a 400
Nível 12	400 a 425
Nível 13	425 ou mais

Básico

- ✓ Leem informações e dados apresentados em tabelas
- ✓ Resolvem problemas envolvendo subtração, estabelecendo relação entre diferentes unidades monetárias

Adequado

- ✓ Reconhecem e utilizam as regras do sistema de numeração decimal
- ✓ Identificam a divisão como a operação que resolve uma dada situação-problema
- ✓ Resolvem problemas envolvendo noções de porcentagem

Avançado	Acima de 275
Adequado	225 a 275
Básico	175 a 225
Insuficiente	Até 175

* Escala não oficial

PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA

FUNDAMENTAL II

Níveis da Escala de Matemática	
Nível 0	0 a 125
Nível 1	125 a 150
Nível 2	150 a 175
Nível 3	175 a 200
Nível 4	200 a 225
Nível 5	225 a 250
Nível 6	250 a 275
Nível 7	275 a 300
Nível 8	300 a 325
Nível 9	325 a 350
Nível 10	350 a 375
Nível 11	375 a 400
Nível 12	400 a 425
Nível 13	425 ou mais

Básico

- ✓ Reconhecem e utilizam as regras do sistema de numeração decimal
- ✓ Identificam a divisão como a operação que resolve uma dada situação-problema
- ✓ Resolvem problemas envolvendo noções de porcentagem

Adequado

- ✓ Resolvem problemas envolvendo unidades de medidas, cálculos de área e números racionais
- ✓ Identificam frações como representações que podem estar associadas a diferentes significados

Avançado	Acima de 350
Adequado	300 a 350
Básico	225 a 300
Insuficiente	Até 225

* Escala não oficial

CALCULANDO AS MÉDIAS DE PROFICIÊNCIA
FUNDAMENTAL I


Português	Matemática	Proficiência
$\text{Média} = \frac{\text{Nota} - 49}{27,5}$	$\text{Média} = \frac{\text{Nota} - 60}{26,2}$	$\frac{\text{Média Port.} + \text{Média Mat.}}{2}$
Exemplo (263) $= \frac{263 - 49}{27,5}$ $= 7,78$	Exemplo (243) $= \frac{243 - 60}{26,2}$ $= 6,98$	$= \frac{7,78 + 6,98}{2}$ $= 7,38$

[Acessar nota técnica](#)
CALCULANDO AS MÉDIAS DE PROFICIÊNCIA
FUNDAMENTAL II


Português	Matemática	Proficiência
$\text{Média} = \frac{\text{Nota} - 100}{30}$	$\text{Média} = \frac{\text{Nota} - 100}{30}$	$\frac{\text{Média Port.} + \text{Média Mat.}}{2}$
Exemplo (280) $= \frac{280 - 100}{30}$ $= 6,00$	Exemplo (295) $= \frac{295 - 100}{30}$ $= 6,50$	$= \frac{6 + 6,5}{2}$ $= 6,25$

[Acessar nota técnica](#)

FLUXO



O fluxo que também é conhecido como indicador de rendimento, é calculado pela **média harmônica** das taxas de aprovação.

A grosso modo podemos afirmar que é:

Somatório das taxas de aprovação em cada ano escolar dividido pelo número de anos escolares avaliados (média aritmética)

Exemplo

Taxas de aprovação					
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	fluxo
100%	91,3%	91,8%	94,9%	87%	93%



FLUXO



O fluxo que também é conhecido como indicador de rendimento, é calculado pela **média harmônica** das taxas de aprovação..

A grosso modo podemos afirmar que é:

somatório das taxas de aprovação em cada ano escolar dividido pelo número de anos escolares avaliados (média aritmética)

Exemplo

Taxas de aprovação				
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	fluxo
95%	78%	84%	96%	88,3%



CÁLCULO FINAL DO IDEB



$$\text{IDEB} = \text{Proficiência} \times \text{Fluxo}$$



$$\text{IDEB} = 7,38 \quad \times \quad 0,93$$

$$\text{IDEB} = 6,86$$



Escolas	IDEB	fluxo	x	proficiência
28 de Julho	↑ 6.8	0.93		↑ 7.28
Alcina Dantas Feijão	↑ 7.2	0.95		↑ 7.60
Angelo Raphael Pellegrino	↑ 6.6	↑ 0.94		↑ 7.06
Bartolomeu Bueno da Silva	↑ 6.1	0.91		↑ 6.72
Benedito Paulo Alves de Souza	↑ 6.9	↑ 0.99		↑ 6.99
Decio machado Gaia	↓ 5.5	↓ 0.94		↓ 5.89
Elvira Paolilo Braido	6.2	↓ 0.94		↑ 6.51
Laura Lopes	↑ 6.6	↑ 0.98		↑ 6.71
Leandro klein	↓ 6.2	↓ 0.93		6.70
Padre Luiz Capra	↑ 7.3	↑ 0.97		↑ 7.48
Oswaldo Samuel Massei	↑ 5.7	↑ 0.91		↑ 6.31
Rosalvito Cobra	↓ 5.8	↓ 0.89		↑ 6.46
Luiz Olinto Tortorello	↑ 7.1	↑ 0.96		↑ 7.44
Senador Flaquer	↓ 5.9	↓ 0.89		↑ 6.63
Sylvio Romero	↑ 7.2	↑ 0.98		↑ 7.38
Vicente Bastos	*6.1	*0.91		*6.73

*Não avaliada em 2009

Anacleto Campanella	Escolas não avaliadas
Eda Mantoanelli	
Olyntho Voltarelli	



Ideb 2011

$$6.8 = 0.93 \times 7.28$$

6.8 **EXCELÊNCIA**

Fluxo
0.93
de cada 100
alunos, 7 não
foram aprovados

Aprendizado
7.28
nota padronizada
de português e
matemática

© Merit

Metas e crescimento



IDEB
Fluxo e Aprendizagem

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Crescimento				8% ↑					
Ideb			6.3	6.8					
Meta				6.5	6.7	6.9	7.1	7.3	7.5

Escola
EMEF 28 de Julho

Fluxo

Indicador de fluxo



Em 2011, de cada 100 alunos, 7 não foram aprovados
© Merit

Taxas de aprovação por ano escolar

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
2011	100.0	91.3	91.8	94.9	87.0
2009	98.9	93.5	89.2	86.1	96.4
2007					

Escola
EMEF 28 de Julho

Proficiência

Português e Matemática

Escola

EMEF 28 de Julho



Nível dos alunos

Português

Matemática



Encontro de Coordenadores Pedagógicos (17/08/2013) tratando das escolas eficazes



O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE AS ESCOLAS EFICAZES

- 1- **Liderança profissional;**
- 2- **Objetivos e visões compartilhadas;**
- 3- **Um ambiente de aprendizagem;**
- 4- **Concentração no ensino e na aprendizagem;**
- 5- **Ensino e objetivos claros;**
- 6- **Altas expectativas;**
- 7- **Incentivo positivo;**
- 8- **Monitoramento do progresso;**
- 9- **Direitos e responsabilidade do aluno ;**
10. **Parceria casa-escola;**
- 11 - **Uma organização orientada à aprendizagem.**

SAMMONS, P., HILLMAN, J., and MORTIMORE, P. Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. London: University of London, 1995.

ANEXO 6 - PAUTAS DE REUNIÕES COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS- 2013



CECAPE DRA. ZILDA ARNS
Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação

REUNIÃO DE COORDENADORES DO FUNDAMENTAL I 07/05/2013

“Quando, em Educação, se analisa o passado, é preciso fazer uma distinção entre o tradicional e o arcaio.

O **tradicional** é o que deve ser resguardado, protegido até, por ter apresentado um nível de eficiência aceitável no trato das questões pedagógicas;

já o **arcaico** é o ultrapassado, o envelhecido negativamente, aquele que não tem mais aplicabilidade em novas circunstâncias.”

Mario Sergio Cortella

- Comentários sobre a planilha de observação dos alunos do 1º ano
- Realização da Provinha Brasil ainda no 1º semestre (sugestão dias 30 e 31/05). A organização será igual à que ocorreu em março, na aplicação do teste 2 de 2012, Lembramos que, as escolas deverão preparar uma lista de presença em ordem alfabética por dia - Português e Matemática-, os casos de inclusão deverão ser identificados na capa do caderno de questões, os cadernos de questões deverão ser identificados com nome e número de acordo com a lista nominal da classe.
- Planejamento do 2º trimestre: entregar impresso no dia 21/05. Identificar as dificuldades observadas nas escolas em relação à elaboração desse documento por parte dos professores.
- Entrega do conteúdo anual de História.
- Calendário de ações para maio e junho: A partir dessa semana divulgaremos algumas palestras e oficinas oferecidas pelo CECAPE para os professores. Para tanto, informamos que cada escola receberá um email com o calendário e link para inscrições. Contamos com a participação de todos!

Integral:

- Devolutivas sobre a planilha de observações das oficinas
- Reiteramos que os professores do período regular devem acompanhar as oficinas, por orientação da Secretaria Municipal de Educação.

ANEXO 7 - PAUTAS DE REUNIÕES COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS- 2013



CECAPE DRA. ZILDA ARNS
Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação

REUNIÃO DE COORDENADORES DO FUNDAMENTAL I
09/04/2013

PROVINHA BRASIL

- ❖ Apresentação dos resultados teste 2/2013
- ❖ Entrega dos gráficos com os resultados das disciplinas por escola
- ❖ Orientações sobre o tratamento desses resultados nas escolas, considerando os níveis de habilidades alcançados pelos alunos (guia de correção e interpretação de resultados)

OBSERVAÇÕES DAS AULAS

- Lembramos que essa tarefa dialoga com as orientações da Fundação Lemann e que tem por objetivo principal o estabelecimento de uma **parceria positiva e produtiva** com os professores

CADERNO DE EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA

- Agradecemos inicialmente a cooperação de todos que nos enviaram as questões para a composição desse material. Esclarecemos que as questões que não foram utilizadas nesse primeiro compilado serão organizadas para o segundo.
- Esse material é composto por questões fornecidas pelos professores da rede e pelo banco de questões da Prova Brasil e do SARESP, com algumas adaptações feitas pela equipe do CECAPE.
- Oriente seu professor a:
 - explicar antecipadamente qual o objetivo desse material
 - a postura que o aluno deverá ter frente às propostas
 - fazer uma correção comentada dos exercícios
 - observar nesses comentários, pós-tarefa, o motivo pelo qual a resposta foi uma e não outra, ou seja, garantir o entendimento do aluno sobre as questões.

ESCOLAS DE PERÍODO INTEGRAL

- ❖ Devolutivas sobre a reunião com os professores das oficinas. Repercussão nas escolas.
- ❖ Apresentação da planilha de avaliação qualitativa formada a partir do encontro do dia 02/04 para apreciação dos coordenadores e posteriormente, pelos professores. Mandaremos esse arquivo por email para que as alterações/sugestões sejam encaminhadas ao CECAPE, no máximo até o dia 17/04 para que possamos fechar essa planilha e encaminhá-la às escolas.

AULAS DE APOIO:

- ❖ Mapear as escolas nas quais acontecem esses encontros e em qual formato.

OUTROS:

Esperança
O que faz andar a estrada?
É o sonho.
Enquanto a gente sonhar,
a estrada permanecerá viva.
É para isso que servem os caminhos,
para nos fazerem parentes do futuro.
Mia Couto
Dicionário de Valores
José Pacheco

ANEXO 8 - REUNIÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DIRETORES

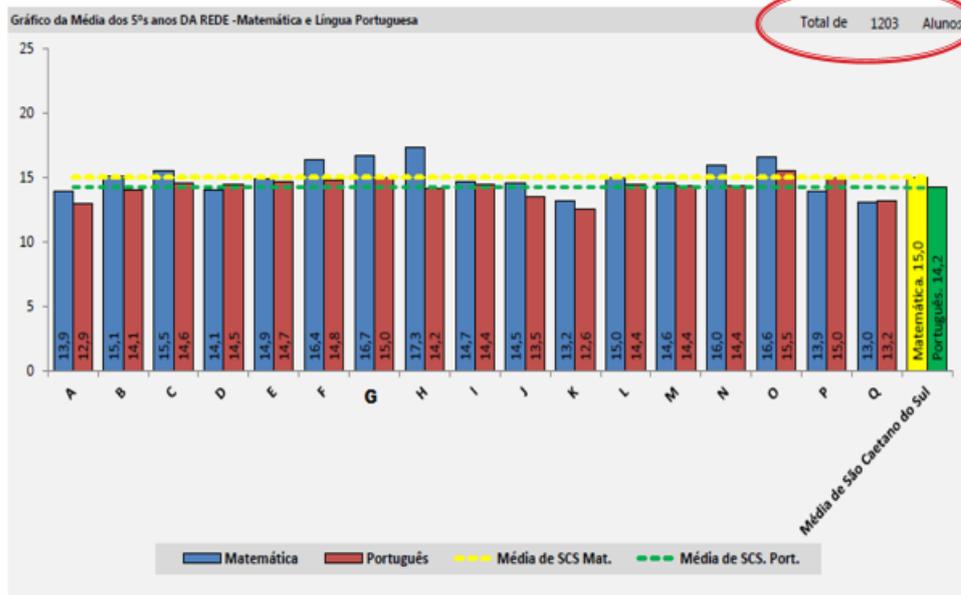


Resultados da Prova São Caetano

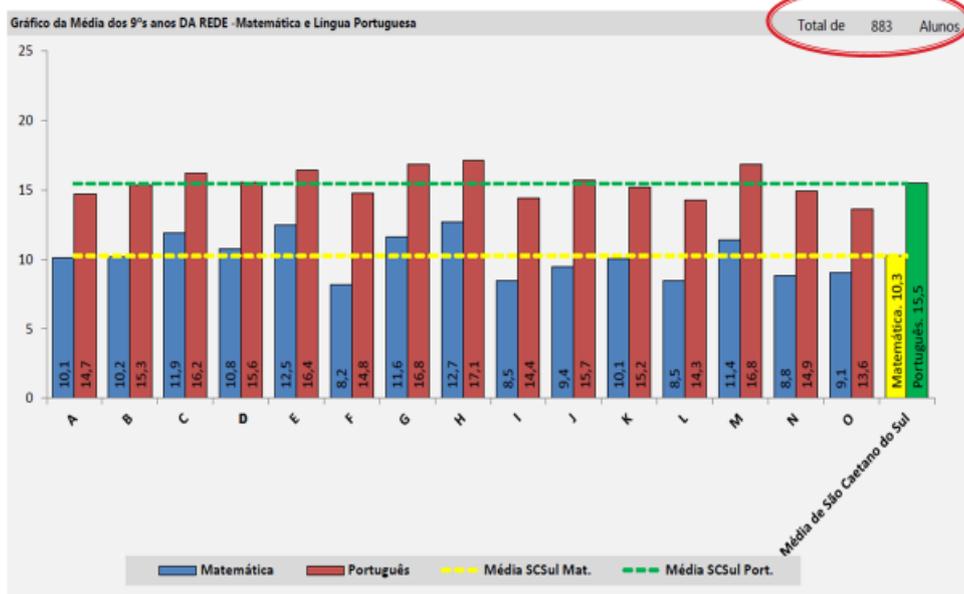
Aplicada em 20/03/2014



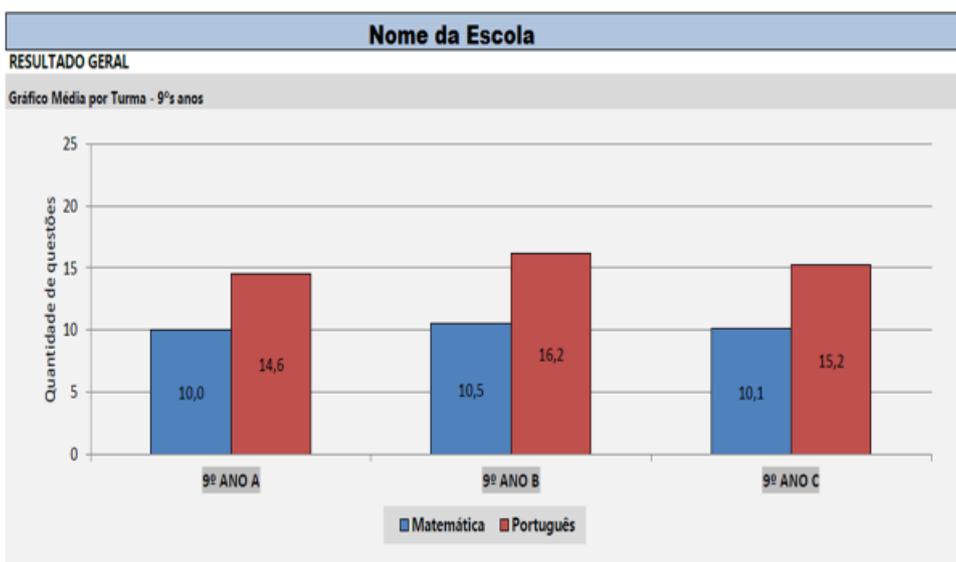
5º ano-Média das escolas



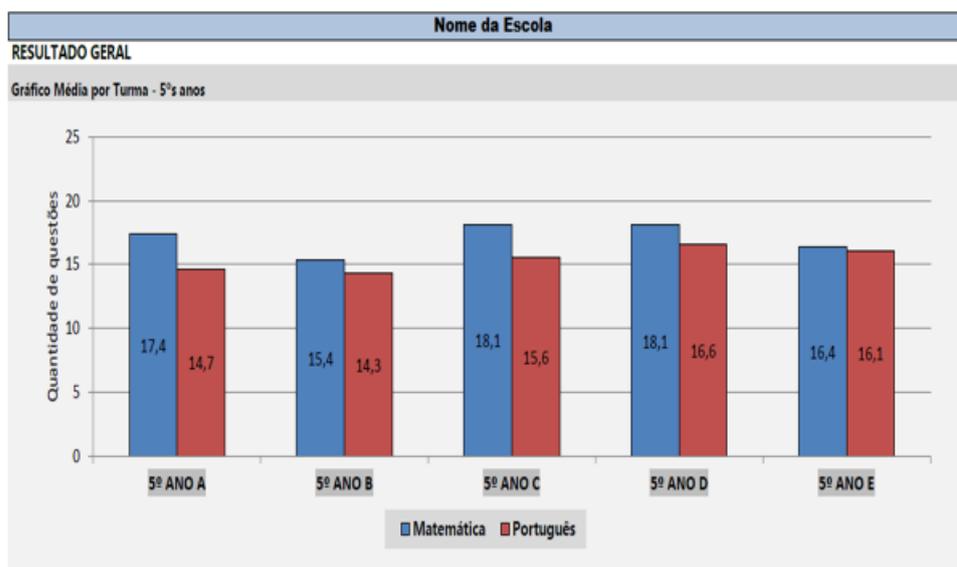
9º ano-Média das escolas



9º ano-Média das salas



5º ano-Média das salas



Fluxo das Escolas 2013

Dados retirados do GDAE em 26/03/14



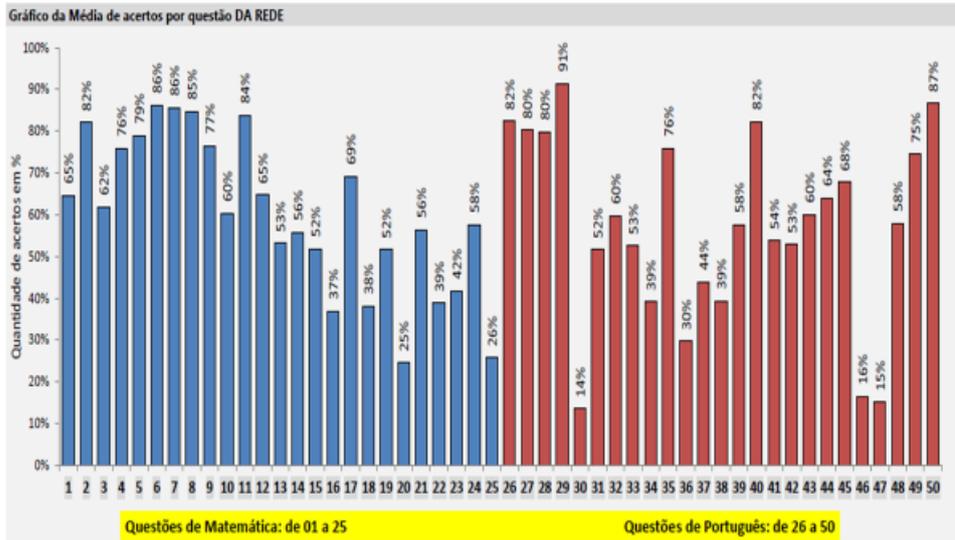
Fluxo da rede de São Caetano do Sul- Ano 2013 - dados do GDAE de 26/03/2013

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Média(H) FI	scs
A	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
B	100%	99%	100%	96%	100%	99%	
C	99%	100%	100%	95%	100%	99%	
D	100%	97%	96%	99%	95%	97%	
E	100%	94%	96%	100%	96%	97%	
F	99%	92%	97%	93%	100%	96%	
G	99%	95%	97%	90%	97%	95%	
H	100%	92%	94%			95%	
I	100%	90%	94%	95%	96%	95%	
J	100%	93%	91%	96%	95%	95%	94%
L	100%	88%	96%	90%	92%	93%	
M	100%	91%	100%	80%	97%	93%	
N	100%	84%	91%	88%	94%	91%	
O	100%	98%	77%			90%	
P	100%	80%	95%	86%	87%	89%	
Q	100%	83%	89%	80%	95%	89%	
R	98%	87%	77%	93%	92%	89%	
S	100%	86%	88%	82%	83%	88%	
T	100%	91%	88%	73%	88%	87%	
Média	100%	92%	93%	90%	95%		

Fluxo da rede de São Caetano do Sul- Ano 2013 - dados do GDAE de 26/03/2013

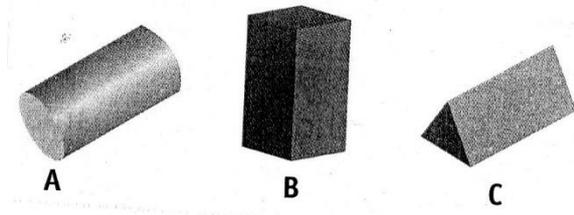
Escolas	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Média(H) FI	Média de SCS
A	85%	93%	97%	96%	93%	
B	86%	95%	91%		90%	
C	93%	94%	79%	98%	90%	
D	84%	87%	95%	96%	90%	
E		82%	92%	92%	89%	
F	84%	89%	90%	91%	89%	
G	85%	85%	89%		86%	
H		82%	82%	94%	85%	83%
I	87%	85%	75%	91%	84%	
J	73%	86%	79%	82%	80%	
L	79%	72%	74%	90%	78%	
M	61%	73%	94%		74%	
N	64%	63%	77%	93%	72%	
O	70%	65%	81%		72%	
P	74%	55%	89%		70%	
Média	79%	80%	86%	92%		

5º Ano – Questões



ANEXO 9 - MODELO DE PROVA SÃO CAETANO (QUINTO ANO)

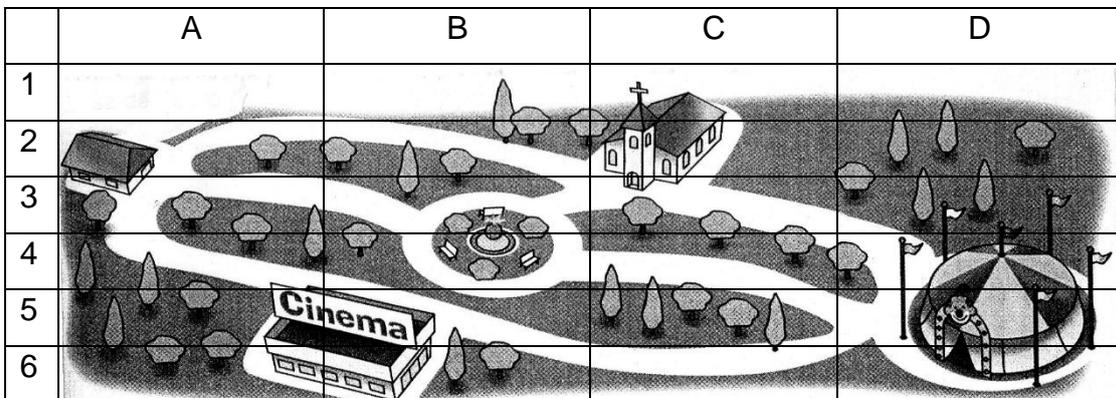
1. Observe os sólidos geométricos abaixo:



Qual alternativa aparece na ordem com o nome correto de cada sólido:

- (A) cilindro, retângulo, pirâmide
- (B) esfera, cilindro, prisma de base triangular
- (C) cilindro, paralelepípedo, prisma de base triangular
- (D) cone, paralelepípedo, prisma de base triangular

2. Mariana fez um desenho para representar um trecho do bairro onde mora.



O telhado da casa de Mariana encontra - se:

- (A) 4D
- (B) 1C
- (C) 2 A
- (D) 5 B

3. Uma churrascaria realizará um evento para 256 pessoas. Sabendo-se que cada pessoa consome 300g de carne, podemos dizer que a churrascaria terá de servir:

- (A) 75 Kg e 700g
- (B) 75.710g
- (C) 76.850g
- (D) 76 Kg e 800g

4. Numa divisão temos 26 no divisor e 45 no quociente. Qual será o dividendo?

- (A) 1270
- (B) 1170
- (C) 1470
- (D) 1070

5. Na sequência abaixo está faltando dois números. Descubra qual é a alternativa que apresenta esses números:

5375		5675		5975
------	--	------	--	------

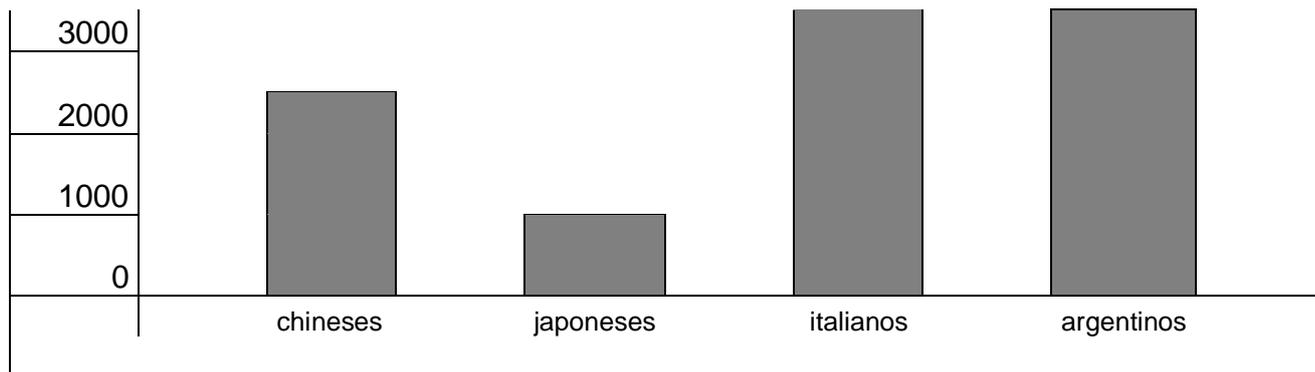
- (A) 5475 - 5775
- (B) 5525 - 5825
- (C) 5575 - 5875
- (D) 5385 - 5685

6. Sr. Clóvis deseja fazer um cercado de arame ao redor de seu gramado que mede 180m de comprimento por 90m de largura. Quantos metros de arame ele deverá comprar?

- (A) 600m
- (B) 16200m
- (C) 270m
- (D) 540m

7. Na Copa das Confederações de 2013, vários torcedores virão ao Brasil prestigiar aos jogos. Uma empresa de turismo apresentou o seguinte gráfico:





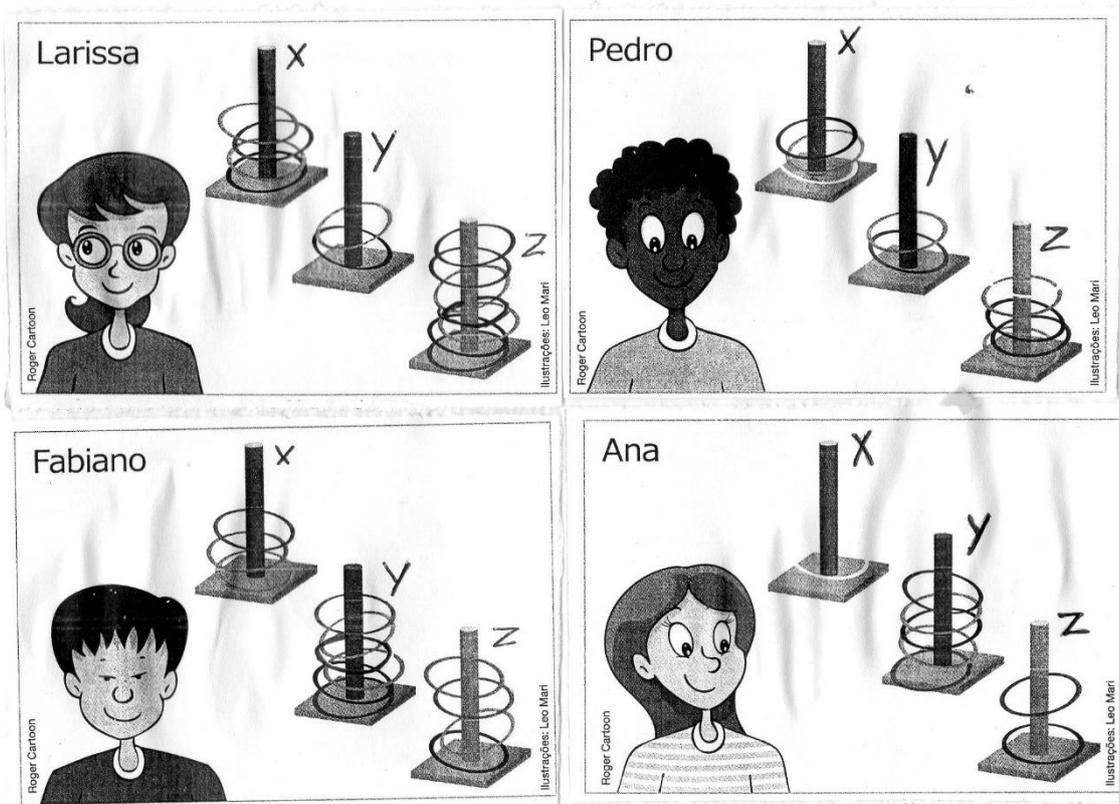
- (A) 11000
- (B) 14755
- (C) 18900
- (D) 12000

8. A tabela mostra o consumo de azeite em alguns países comparando os anos de 2005 e 2010. Assinale a alternativa que indica o país que menos consome o produto:

Consumo de azeite nos maiores países emergentes					
	Brasil	Rússia	Índia	China	
					<small>Ilustrações: Leo Mari</small>
2005	26 000	9 000	2 000	5 000	Toneladas
2010*	50 000	18 000	9 000	25 000	

- (A) Brasil
- (B) Índia
- (C) Rússia
- (D) China

9. Sabendo-se que as argolas encaixadas na vareta X valem 1 ponto, na vareta Y 10 pontos e na vareta Z 100 pontos. Neste jogo quem fez mais pontos?



- (A) Ana
- (B) Pedro
- (C) Larissa
- (D) Fabiano

10. O produto de uma operação é igual a 124.344. Um dos fatores é 99. Descubra o outro fator:

- (A) 1266
- (B) 1366
- (C) 1256
- (D) 1266

LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO

Leia os textos a seguir:

TEXTO I

POESIA

Foi com mais ou menos 7 anos de idade que Poesia, uma menina simples e bela, começou a ficar intrigada com o seu nome.

– Mas, afinal, o que é Poesia? - perguntava Poesia para borboletas, flores e insetos em geral.

– Mas, afinal, o que é Poesia? – perguntava Poesia com as mãos coladas no vidro da janela olhando a chuva cair. E a chuva caía mansa, calma e brilhante...

Assim vivia Poesia. Já não conseguia mais brincar direito, tamanha era sua vontade de saber o que era Poesia, até que um dia qualquer deparou com um sabiá e lhe perguntou:

– Sabiá, que sabe assobiar, o que é Poesia?

– Poesia – assobiou o sabiá, Poesia é o meu assobio, que invade janelas, casas, assobio que faz parte do dia.

Lúcia Fontanive (<http://luciafontanive.wordpress.com/>)

TEXTO II

O POETA

O poeta vai tirando da vida
os seus poemas
como pássaros desobedientes
e amestrados.

A palavra é o seu castelo,
sua árvore encantada;
abracadabra construindo o universo.

Artes e ofícios, de Roseane Murray, FTD.

TEXTO III

OS CARTEIROS

Abrir uma carta,

o coração batendo,
é preciso ritual.
O que terá dentro?
Um convite, um aviso,
uma palavra de amor
que atravessou oceanos
para sussurrar em meu ouvido?
São como conchas as cartas,
guardam o barulho do mar,
o ar das montanhas.
Pra mim os carteiros
são quase sagrados,
unicórnios ou magos
no meio dessa vida barulhenta.

Artes e ofícios, de Roseane Murray, FTD.

QUESTÃO 1

No texto I, quem é Poesia?

- (A) o assobio do sabiá.
- (B) borboletas e flores.
- (C) o sabiá.
- (D) uma menina.

QUESTÃO 2

De acordo com o texto II, o que é ser poeta?

- (A) É aquele que faz poemas sobre pássaros desobedientes e amestrados.
- (B) É aquele que faz rimas da natureza e do universo.
- (C) É aquele que trabalha de maneira especial com as palavras, que vai tirando da vida os seus poemas.
- (D) É aquele que trabalha de maneira especial com as palavras, que vai tirando de um castelo sua árvore encantada.

QUESTÃO 3

No texto I, a menina queria tanto saber:

- (A) o que era Poesia.

- (B) quem fazia as poesias.
- (C) sobre a vida de um poeta.
- (D) sobre o assobio do sabiá.

QUESTÃO 4

Leia novamente o texto III e responda sobre este trecho:

*“...são quase sagrados,
unicórnios ou magos
no meio dessa vida barulhenta.”*

A autora faz referência:

- (A) a poesia.
- (B) aos poetas.
- (C) aos carteiros.
- (D) aos unicórnios e magos.

Leia os textos a seguir:

Texto I

FECHA A TORNEIRA!

Depois de brincar de pique no quintal debaixo de um sol de queimar os miolos, você entra em casa, corre pro chuveiro, abre a torneira e... Nem uma gota d'água. Aí, você pensa: “Bem, daqui a pouco ela volta.” Resolve dar uma olhada na geladeira e... nada de água para beber. Então, sua mãe aparece e diz que infelizmente não pode fazer o almoço porque não tinha água para cozinhar.

- Céus! - você grita - É um complô contra mim?

Nada disso! São situações como essas que nos mostram o quanto a água doce é preciosa. Vivemos num planeta cuja área ocupada pela água é três vezes maior do que a ocupada pela terra. 97,5% de toda água da Terra é salgada, apenas 2,5% da água do planeta é doce.

Acontece que, se dividíssemos toda essa água em 100 piscinas, 97 seriam cheias com água salgada e apenas três com água doce. Imagine ainda que duas



dessas piscinas e mais um terço da terceira são formadas pelo gelo acumulado nos polos e no alto das montanhas. Logo, apenas dois terços do que falta para encher a terceira piscina são de água doce líquida.

Essa comparação mostra como a quantidade de água doce disponível para o nosso uso é pequena diante de toda água existente na Terra.

(Francisco de Assis Esteves)

Texto II

HAVERÁ ÁGUA QUANDO A GENTE FICAR VELHO?

O meu amigo Marcelo está superpreocupado. É que ele leu que, do jeito como a gente trata a água do planeta, pode ser que, no futuro, quando ele ficar velho, não exista mais nenhuma gota de água.

De água limpa, pelo menos...

Eu não entendo muito sobre esse assunto, mas acho que ele tem razão de ficar preocupado.

Você já andou por aí e viu como as pessoas desperdiçam água?

É um tal de ficar lavando carro com a mangueira ligada o tempo todo ou então lavando quintal, como se o chão fosse um lugar que devesse ficar tão limpo como um prato em que a gente fosse comer.

O pior é quando você passa pelas avenidas marginais e vê o monte de porcaria que as fábricas jogam na água, como se os rios fossem assim uma enorme privada, em que elas pudessem jogar todas as fezes que fizessem sem nem ligar.

O mar? Puxa, há dias em que você vai lá, e o mar parece mais um lixão!

O que é que as pessoas estão pensando? Será que elas acham que coisas como a água nunca acabam? Pois acabam sim!

Essas pessoas, especialmente as pessoas já grandinhas, parecem que não estão nem um pouco preocupadas com o mundo que vai ficar para a gente...

Eu não quero um mundão seco e com um monte de fezes no lugar de rio! Já imaginou?!

(Bonnassi. Fernando. A vida da gente. Belo Horizonte: Formato, 1999.p. 19.)

QUESTÃO 5

O texto I mostra exemplos de situações em que não podemos dispensar a água:

(A) salgada dos mares e oceanos.

- (B) do chuveiro, do quintal e da geladeira.
- (C) para beber, fazer o almoço e tomar banho.
- (D) que falta para encher as piscinas.

QUESTÃO 6

De acordo com o texto I *“Feche a torneira”*, nosso planeta é privilegiado pela abundância de água. O texto recebe este título por que:

- (A) a maioria dessa água é salgada e não é boa para o consumo.
- (B) mostra a comparação da quantidade de água doce com a água salgada.
- (C) 97,5% de toda água da Terra é salgada e apenas 2,5% da água do planeta é doce.
- (D) depois de brincar no quintal debaixo de um sol de queimar os miolos, você entra em casa, corre pro chuveiro, abre a torneira e... nem uma gota d'água.

QUESTÃO 7

Leia este trecho do texto II: *“Depois de brincar de pique no quintal debaixo de um sol de queimar os miolos...”* O que o autor quis dizer ao empregar a expressão em destaque?

- (A) Brincar machuca a cabeça.
- (B) Não é bom brincar debaixo do sol.
- (C) O sol causa doenças na cabeça.
- (D) O sol é muito quente.

QUESTÃO 8

O texto II mostra a possibilidade de não haver água em nosso planeta no futuro.

Qual a principal causa apontada no texto I?

- (A) A preocupação de Marcelo com a falta d'água.
- (B) Mau uso da água.
- (C) A má distribuição de água doce e salgada no planeta.
- (D) A poluição das fábricas.

QUESTÃO 9

Leia este trecho do texto II: *“Você já andou por aí e viu como as pessoas desperdiçam água?”* O termo destacado se refere:

- (A) ao Marcelo.
- (B) ao narrador.
- (C) ao leitor.
- (D) às pessoas grandinhas.



<http://agenciapontocom.wordpress.com/tag/propaganda/>

QUESTÃO 10

A propaganda é engraçada por que:

- (A) o ator se veste de mulher.
- (B) o ator interpreta personagens políticos.
- (C) pede para as pessoas votarem em um produto de limpeza.

(D) mostra que políticos também lavam louça.

Leia os textos a seguir:

TEXTO I

CONTO DE FADAS PARA MULHERES MODERNAS

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa, independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã. Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

- Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas, uma bruxa má lançou-me um encanto e eu fui transformado nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir um lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

... E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rãs assadas, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava: – Eu, hein?... nem morta!

(Luís Fernando Veríssimo)

TEXTO II



(www.turmadamonica.com.br)

QUESTÃO 11

No texto I percebemos que a princesa:

- (A) não vive em contos de fadas.
- (B) não acreditou que o sapo era príncipe.
- (C) não aceitou se casar com um príncipe em forma de sapo.

(D) não se comporta como as heroínas dos contos de fadas.

QUESTÃO 12

No texto I, o conceito de “felizes para sempre”, para o príncipe é:

(A) casar, morar em um castelo com sua mãe enquanto a princesa lava, cozinha e cria muitos filhos.

(B) saborear pernas de rãs assadas, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco.

(C) transformar uma bruxa má em uma rã asquerosa.

(D) voltar a ser príncipe, casar com uma princesa e viver em um lindo castelo.

QUESTÃO 13

No texto II, Magali esperava que ao beijar o sapo ele se transformasse em um pipoqueiro ou padeiro por que:

(A) Magali é famosa por comer muita pipoca.

(B) Por ser criança, ela gostaria de aproveitar as guloseimas feitas por estes profissionais.

(C) Tinha o sonho de se casar com um príncipe padeiro.

(D) Não acredita em contos de fada como a Mônica.

QUESTÃO 14

Nos dois textos percebemos que as moças não ficaram satisfeitas com os sapos/príncipes. O motivo da insatisfação é:

(A) a princesa não gostar de lavar, cozinhar e morar com a sogra e a Magali por estar com fome e o príncipe não saber cozinhar.

(B) a princesa não gostar que o sapo se transforme em um príncipe e sim em padeiro ou pipoqueiro e a Magali não aceitar a proposta da rã.

(C) a princesa não gostar da proposta da rã e a Magali não querer que o sapo se transforme em príncipe e sim em padeiro ou pipoqueiro.

(D) a princesa ter que beijar uma rã asquerosa e a Magali não gostar de romance.

QUESTÃO 15

No texto II, o uso da expressão “*Chuac!*” indica que Magali:

(A) gritou com o príncipe.

(B) bateu no príncipe.

- (C) beijou o príncipe.
- (D) xingou o príncipe.

Leia o texto a seguir:

O CORVO E O PAVÃO

O pavão, de roda aberta em forma de leque, dizia com desprezo para o corvo:

- Repare como sou belo! Que cauda, hein? Que cores, que maravilhosa plumagem! Sou das aves a mais formosa, a mais perfeita, não?

- Não há dúvida que você é um belo bicho! – disse o corvo. – Mas perfeito? Alto lá!

- Quem quer criticar-me! Um bicho preto, capenga, desengonçado e, além disso, ave de mau agouro... Que falha você vê em mim, ó tição de penas?

O corvo respondeu:

- Noto que para abater o orgulho dos pavões a natureza lhe deu um par de patas que, faça-me o favor, envergonharia até a um pobre diabo como eu...

O pavão, que nunca tinha reparado nos próprios pés, abaixou-se e contemplou-os longamente. E, desapontado, foi andando o seu caminho sem replicar coisa nenhuma.

(In Literatura e Redação, Irene Machado. Scipione, 1994)

QUESTÃO 16

O texto poderia apresentar a seguinte moral:

- (A) “A beleza tem pernas feias”.
- (B) “Não há beleza sem um porém”.
- (C) “Quem tudo quer tudo perde”.
- (D) “Não devemos ter ambição”.

QUESTÃO 17

De acordo com o contexto da fábula, a frase que expressa uma opinião é:

- (A) “Não há dúvida que você é um belo bicho!”
- (B) “O pavão, que nunca tinha reparado nos próprios pés.”
- (C) “...desapontado, foi andando o seu caminho...”
- (D) “...dizia com desprezo para o corvo.”

Leia os textos a seguir:

TEXTO I

A disciplina do amor

Foi na França, durante a segunda grande guerra. Um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e, na maior alegria, acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta a casa.

A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava a correr todo animado atrás dos mais íntimos para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe.

Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar ansioso naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava a sua vida normal de cachorro até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao seu posto de espera.

O jovem morreu num bombardeio, mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando àquela hora ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias. Todos os dias.

Com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos, para outros amigos.

Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina. As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando?... Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho sempre voltado para “aquela” direção.

TEXTO II

Companheiro Fiel

Se estou trabalhando
— seja a que hora for —
Gatinho se deita ao lado
do meu computador.



Se vou para a sala volto à realidade
e deito no sofá, quando, sem querer,
ele logo vai pra lá. toco de resvés
numa coisa macia.



Se à mesa me sento
a escrever poesia Já sei, não pago dez:
e da sala me ausento é o Gatinho
pela fantasia, que sem eu saber
veio de mansinho
deitar-se a meus pés.



(GULLAR, Ferreira. Companheiro fiel. In: Palavras de encantamento. São Paulo: Moderna, 2001. v.1, p.76)

TEXTO III

PSICOLOGIA ANIMAL

Amigos, fiéis e ciumentos



Quem tem ou já teve cachorros sabe: eles são muito amigos e, também, superciumentos. Na verdade, eles sentem uma série de emoções consideradas humanas, segundo uma pesquisa da Universidade de Portsmouth, na Inglaterra. Os cientistas analisaram o comportamento de mil cães e seus donos. Registraram cenas de ciúme explícito, como um cão interrompendo, sem a menor cerimônia, momentos românticos de seu dono. O estudo de psicólogos e especialistas em comportamento animal desafia a tese de que somente pessoas e chimpanzés são capazes de experimentar as chamadas emoções secundárias como culpa, vergonha, ciúme ou orgulho, embora seja ponto pacífico que cães, gatos e outros animais têm emoções primárias, como ansiedade, surpresa e raiva.

(REVISTA, Suplemento do jornal O Globo, de 17 de setembro de 2006.)

QUESTÃO 18

O tema principal dos textos I, II e III fala sobre:

- (A) Animais, como gatos e cachorros que demonstram companheirismo.
- (B) A inteligência de cães e gatos comparados a outros animais.
- (C) O comportamento de animais semelhante aos humanos.
- (D) Estudos em comportamento animal e humano.

QUESTÃO 19

A finalidade do texto III é:

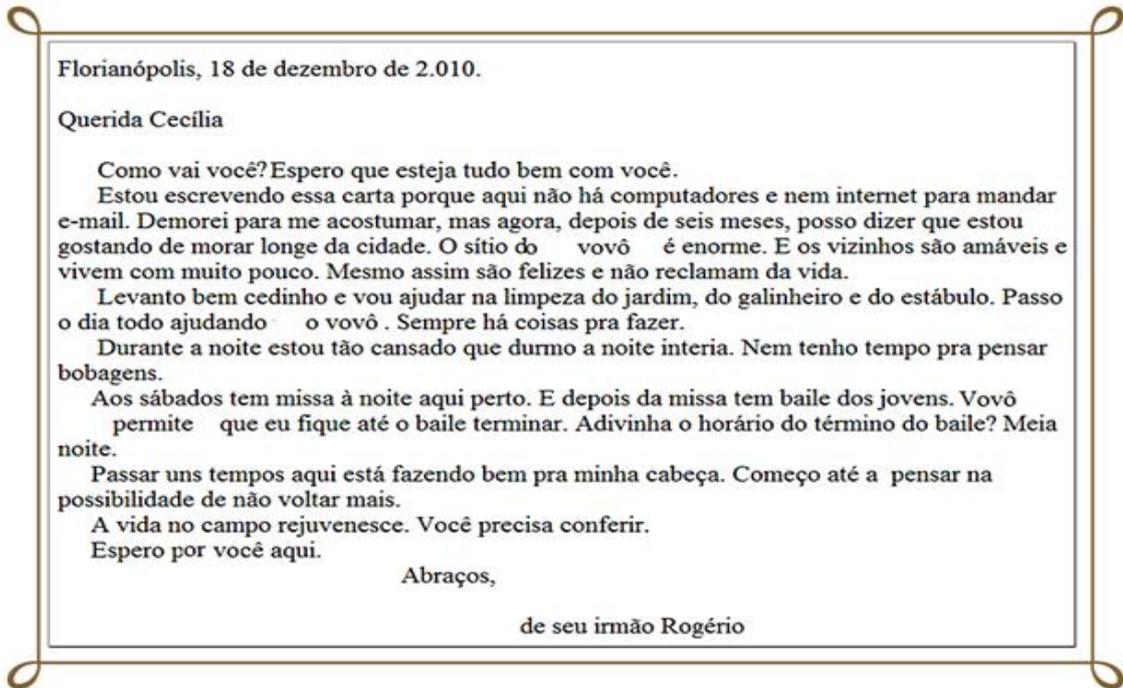
- (A) instruir sobre emoções presentes em animais, consideradas humanas.
- (B) desafiar a tese de que somente pessoas e chimpanzés têm emoções.
- (C) informar sobre estudos em comportamento animal.
- (D) comentar uma notícia da Inglaterra sobre animais.

QUESTÃO 20

No texto I, no 3º parágrafo, o narrador pergunta: *“Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo?”* Para quem ele dirige essa pergunta?

- (A) ao narrador.
- (B) ao leitor.
- (C) aos donos de animais.
- (D) ao dono do cachorro que foi para a guerra.

QUESTÃO 21



<http://fenaeduca.blogspot.com.br/2011/11/modelos-de-cartas.html>

O destinatário da carta é:

- (A) Cecília.
- (B) Rogério.
- (C) Vovô.
- (D) Florianópolis.

PROCURA-SE

Um cão vira-lata, grande, pelo curto, branco com manchas marrons. Ele é brincalhão e dócil. Atende pelo nome de Fofinho. Entrar em contato com Aurora Pelo telefone 2323-XXXX.



QUESTÃO 22

Ao ler o texto acima, percebemos que se trata de:

- (A) uma poesia.
- (B) uma fábula.
- (C) um anúncio.
- (D) uma notícia.

ANEXO 10 - MODELO DE TAREFÁRIOS (QUINTO E NONO ANO)

The image shows the cover of a mathematics workbook. The design is set against a light gray grid background. On the left side, there is a vertical column of five green squares, each containing a white letter: 'B', 'C', 'D', and two empty squares. To the right of these letters are five blue squares containing mathematical symbols: a dot, a multiplication sign (x), a plus sign (+), a minus sign (-), and an empty square. In the center, the text '1º Trimestre 2013' is written in green. At the bottom left is the circular logo of the Municipality of Thieme, featuring a coat of arms with a crown and the text 'MUNICÍPIO DE THIEME' and '1500 ANOS DE FUNDADAÇÃO'. On the right side, there is a large blue vertical rectangle with the word 'CECAPE' written vertically in white. Above this rectangle, the text 'CADERNO DE EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES' is written in green, followed by a large '5º ANO' in blue and green.

CADERNO DE EXERCÍCIOS
COMPLEMENTARES

5º ANO

CECAPE

1º Trimestre
2013

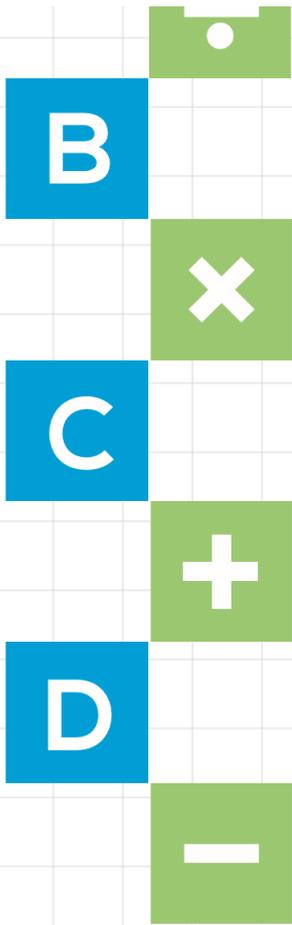


CADERNO DE EXERCÍCIOS
COMPLEMENTARES

CEC
CAP
E



1º Trimestre
2013



1º Trimestre
2013

**CADERNO DE
EXERCÍCIOS**
COMPLEMENTARES

9^o
ANO

CECAPE

CADERNO DE EXERCÍCIOS
COMPLEMENTARES

CEC
CA
PE



1º Trimestre
2013

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DO PERFIL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS



**Universidade
Municipal de São
Caetano do Sul**



PESQUISA SOBRE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prezados colegas:

As informações prestadas neste questionário visam subsidiar pesquisas para o curso de Mestrado na área Educação.

INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Sexo: 1 = Masculino 2 = Feminino
2. Ano de nascimento: _____
3. Anote sua idade: _____
4. Anote a cidade onde você mora. Cidade: _____
5. Estado civil: Casado(a)/união estável () , Solteiro(a) () , Divorciado(a) () , Viúvo ()
6. Você é chefe de família: Não () / Sim ()
7. Tem filhos: Não () / Sim () 7. Se sim, quantos: Um () , Dois () , Três () , Mais de três ()
8. Qual foi o seu primeiro curso superior: _____
9. Tem outra graduação: Não () / Sim () 10. Se sim, qual: _____
11. Há quanto tempo você obteve o nível de escolaridade que considera importante para desenvolver sua função hoje:
() Há 2 anos ou menos () De 3 a 7 anos () De 8 a 14 anos () De 15 a 20 anos () Há mais de 20 anos
11. Em que tipo de instituição você fez seu curso superior?
() Pública Federal
() Pública Estadual
() Pública municipal
() Privada
() Não se aplica
12. De que forma você realizou o seu curso superior?
() Presencial
() Semi presencial
() A distancia
11. Pós Graduação: Não () / Sim ()
12. Em caso positivo, qual?
() Especialização (mínimo de 180 horas)
() Especialização (mínimo de 360 horas)
() Mestrado
() Doutorado
() Não fiz ou não completei curso de pós-graduação
13. Se você fez pós-graduação, indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:
() Educação, enfatizando Gestão e Administração Escolar
() Educação, enfatizando a área pedagógica
() Educação - outras ênfases
() Não se aplica
14. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc) nos últimos dois anos?
() Sim / () Não

15. Qual a carga horária da atividade considerada mais relevante dentre as quais você participou?

- () Menos de 2 horas () De 41 a 80 horas
 () De 21 a 40 horas () Mais de 80 horas

16. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada de que você participou?

- () Quase sempre
 () Eventualmente
 () Quase nunca
 () Nunca

18. Há quanto tempo você trabalha em Educação?

Anos Meses

19. Tempo de docência:

Anos Meses

20. Tempo de docência na rede de São Caetano do Sul:

Anos Meses

21. Tempo de coordenação pedagógica:

Anos Meses

22. Tempo de coordenação pedagógica na rede de São Caetano do Sul:

Anos Meses

23. Tipo de vínculo:

- () concursado para docência
 () contratado

24. Você assumiu o cargo desta escola por:

- () Seleção
 () Eleição apenas
 () Seleção e eleição
 () Indicação
 () Outra forma

25. Além do cargo de Coordenador Pedagógico na rede municipal de São Caetano do Sul, você atua em outra escola?

Não () / Sim () 26. Se sim, em quantas: Uma (), Duas, mais do que 2 ().

27. Se atua em outra(s) unidade(s), esta(s) outra(s) escola(s) é (são):

- () Pública(s) () Privada(s)

28. Esta(s) atuação(atuações) ocorre(m) no/na:

- () Creche () Infantil () Fundamental I () Fundamental II () Ensino Médio () Ensino Superior

29. Esta(s) escola(s) também fica(m) em São Caetano do Sul:

- () Não para todas () Sim para todas () Parte delas

30. Nesta(s) outra(s) escola(s), você é:

- () concursado para docência
 () concursado para gestão
 () contratado como docente
 () contratado como gestor

- () cargo de confiança
31. Anote sua jornada semanal total de trabalho:
34. A escola é: () de meio período () de período integral
35. Número total de alunos:
36. Número de alunos do Ensino Fundamental I:
37. Número de alunos do Ensino Fundamental I que frequentam o Apoio Escolar:
38. Número total de funcionários:
39. Número de docentes no Ensino Fundamental I (entre professores de sala e especialistas):
40. Número de salas de aula:
41. Assinale os componentes da Equipe Técnico-pedagógica da escola que atua:
- () Diretor Assistente de Direção
- () Coordenador Pedagógico Fundamental I
- () Coordenador Pedagógico Fundamental II
- () Coordenador de Oficinas
- () Orientador Educacional
- () Coordenador de Eventos
- () Professor especialista (inclusão)
- () Coordenadores de Área – Fund. II
42. Sobre as dependências, na escola há: quadra poliesportiva (), biblioteca (), brinquedoteca (), parque (), horta (), laboratório de ciências (), ateliê de arte (), auditório (), estacionamento (), refeitório (), cantina (), pátio coberto (), pátio descoberto (), almoxarifado (), sala de educação física (), sala para a banda marcial (), sala de judô (), sala de informática (), sala de Apoio Escolar (), sala de recursos (), sala de música, () sala de dança, ...

V. CAPITAL CULTURAL

43. Assinale com que frequência você:

		Nunca (1)	Raramente (2)	As vezes (3)	Sempre (4)
01	Lê um livro.				
02	Lê jornais.				
03	Lê revistas.				
04	Realiza viagens curtas (praia, campo etc.).				
05	Realiza viagens internacionais.				
06	Visita museus e/ou exposições.				
07	Faz cursos em Educação.				
08	Faz cursos fora da área de Educação.				
09	Vai a parques.				
10	Vai ao cinema.				
11	Vai ao teatro.				
12	Assiste filmes e/ou espetáculos pela TV.				
13	Assiste documentários.				
14	Assiste telejornais.				
15	Assiste outros programas de entretenimento (novelas, séries etc.)				
16	Participa de grupos de estudos.				

V. TECNOLOGIAS:

44. Você tem computador/notebook/tablet particular: nenhum () / mais do que um ().
45. Você tem telefone celular com acesso à internet: Sim () / Não ()
46. Você tem acesso à internet no seu celular: Sim () / Não ()
47. Você tem acesso rápido à internet em casa: Sim () / Não ()
-
48. Onde você mais acessa a internet: em casa (), na escola (), no metrô (), no trabalho, Outro: _____
49. Você usa a internet para: Trocar mensagens (), Ler livros (), Ler artigos científicos, (), Ler jornais e revistas (), Fazer pesquisas relacionadas à Educação (), Preparar aulas (), Acessar redes sociais (), Acessar blogs (), Obter informações (trânsito,

clima, ver mapas etc.) (), Baixar vídeos e/ou músicas (), Fazer transações financeiras (), Fazer compras (), Navegar sem objetivos para se divertir (), Jogar *on line* (), Fazer cursos à distância (), Usar o Google para pesquisas (), Usar o e-mail ().

IV. COTIDIANO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:

50. Assinale, de acordo com sua rotina de trabalho na função de coordenador pedagógico:

		Nunca (1)	Raramente (2)	As vezes (3)	Sempre (4)
01	Realiza estudo para desenvolver a formação dos professores.				
02	Utiliza o horário de HTPC para a formação contínua dos professores.				
03	Prepara a formação para o HTPC dos professores.				
04	Resolve casos de indisciplina dos alunos.				
05	Atende alunos que não estão se sentindo bem de saúde.				
06	Atende o professor para definir o que será observado em uma observação de aula.				
07	Assiste as aulas.				
08	Oferece momento específico para o feedback.				
09	Atende pais com horário previamente agendado.				
10	Atende pais sem horário previamente agendado.				
11	Atende pais ao telefone.				
12	Organize substituições para classes em que há falta de professor.				
13	Substitui professores faltantes.				
14	Faz serviços burocráticos (listas de controles, elaboração de gráficos sobre avaliações externas e desenvolvimento dos alunos, etc.)				
15	Avalia atividades enviadas pelos professores.				
16	Separa, prepara e/ou organiza materiais solicitados pelos professores (xerox, livros, matérias para decoração de festas, painéis etc.)				
17	Verifica diários.				
18	Verifica semanários.				
19	Verifica o sistema de notas <i>on line</i> .				
20	Auxilia os professores na elaboração de aulas e atividades.				
21	Participa de reuniões de Coordenadores Pedagógicos.				
22	Substitui outros membros da equipe gestora em reuniões ou eventos.				
23	Participa de cursos pela Secretaria de Educação.				
24	Faz parte da APM.				
25	Faz parte do Conselho de Escola.				
26	Faz parte da elaboração do PPP, planos e projetos da escola.				
27	Acompanha o funcionamento dos instrumentos acima (item 26).				
28	Elabora circulares e bilhetes.				
29	Orienta alunos pedagogicamente.				
30	Orienta funcionários, como inspetores e membros da secretaria.				
31	Acompanha a entrada dos alunos.				
32	Acompanha o intervalo/o almoço dos alunos.				
33	Acompanha a saída dos alunos.				
34	Organiza as saídas pedagógicas.				
35	Acompanha as saídas pedagógicas.				
36	Organiza e acompanha as festas e mostras da escola.				
37	Organiza e acompanha a adoção de livros paradidáticos.				
38	Recebe e controla valores referentes a vendas e contribuições (livros paradidáticos, rifas, convites, APM etc.)				
39	Responde bilhetes de pais nas agendas dos alunos.				
40					
40					

V. COORDENADOR PEDAGÓGICO – Rotina e trabalho:

51. Diante das tarefas que realiza em sua rotina de trabalho registre o ônus e o bônus da função de coordenador pedagógico

52. Quais suas principais dificuldades para desenvolver a função de coordenador pedagógico?

53. Quais suas os principais prazeres na função de coordenador pedagógico?

54. Quais as qualidades que um coordenador pedagógico deve ter?

32. Renda pessoal aproximada: Até \$5.000,00 reais (), até \$ 6.000,00 (), Acima de \$ 6.000,00 ().

33. Renda da família aproximada: Até \$5.000,00 reais (), até \$ 6.000,00 (), Acima de \$ 6.000,00 ().

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS



Universidade Municipal de
São Caetano do Sul



PESQUISA SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prezado colega:

As informações prestadas nesta entrevista visam subsidiar pesquisas para o curso de Mestrado na área Educação.

- 2) Na sua escola vocês realizam simulados internos para a preparação dos alunos para as avaliações em larga escala (Prova Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização)?
- 3) Existem outras formas de preparação para as avaliações em larga escala (Avaliação Nacional de Alfabetização, Prova Brasil) ?
- 4) Os HTPC são utilizados para a discussão dos resultados das avaliações externas?
- 5) Existem reuniões para a discussão dos resultados entre o coordenador pedagógico e a equipe gestora?
- 6) Existem reuniões para a discussão dos resultados com os pais?
- 7) Há algum tipo de cobrança dos pais sobre os resultados?
- 8) Há algum tipo de pressão pelos resultados das avaliações?
- 9) Você tem estratégias para ajudar aos professores com as avaliações externas?
- 10) Vocês fazem algum tipo de monitoramento dos resultados dos alunos?
- 11) Como usam os relatórios preparados pelo CECAPE?

APÊNDICE 3 – Monitoramento Distorção idade e série