



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CLEOMAR MACIEL DE ARAÚJO VIEIRA

COORDENAÇÃO ESCOLAR E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: uma análise
dessa relação em escolas estaduais do Vale do Jaguaribe-CE

JOÃO PESSOA

2023

CLEOMAR MACIEL DE ARAÚJO VIEIRA

COORDENAÇÃO ESCOLAR E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: uma análise
dessa relação em escolas estaduais do Vale do Jaguaribe-CE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, em cumprimento aos requisitos necessários para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janine Marta
Coelho Rodrigues

JOÃO PESSOA

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V658c Vieira, Cleomar Maciel de Araújo.

Coordenação escolar e avaliações em larga escala :
uma análise dessa relação em escolas estaduais do Vale
do Jaguaribe-CE / Cleomar Maciel de Araújo Vieira. -
João Pessoa, 2023.

193 f. : il.

Orientação: Janine Marta Coelho Rodrigues.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Coordenação pedagógica. 2. Coordenação escolar.
3. Educação - Ceará. 4. Avaliação em larga escala. 5.
Pedagogia - Prática profissional. 6. Formação docente.
I. Rodrigues, Janine Marta Coelho. II. Título.

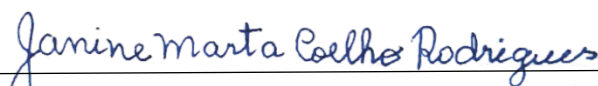
UFPB/BC

CDU 37.013(043)

CLEOMAR MACIEL DE ARAÚJO VIEIRA

COORDENAÇÃO ESCOLAR E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: uma análise
dessa relação em escolas estaduais do Vale do Jaguaribe-CE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, em cumprimento aos requisitos necessários para a obtenção do grau de Doutor em Educação.



Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues
PPGE/UFPB
(Orientadora)



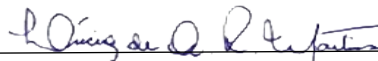
Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão
(PPGE/UFPB)
(Membro Interno)



Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
(PPGE/UFPB)
(Membro Interno)



Prof^a. Dr^a. Marcia Ângela da Silva Aguiar
(UFPE)
(Membro Externo)



Prof^a Dr^a Lúcia de Araújo Ramos Martins
(UFRN)
(Membro Externo)

JOÃO PESSOA

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus, pois tudo acontece na minha vida conforme a Sua vontade e os seus planos são sempre perfeitos. A aprovação neste doutorado foi uma das formas mais incríveis para que eu conseguisse me desligar da ansiedade e do pânico em que estava imerso, no começo da pandemia, logo que começaram a aparecer os primeiros casos e os primeiros óbitos. O doutorado e as aulas foram a minha válvula de escape ante momentos tão difíceis pelos quais passamos. O meu agradecimento a Deus, também, por ter me possibilitado ser orientando da professora Janine Marta Coelho Rodrigues, um ser de luz, que com muita paciência e empatia acolhe a todos, sem distinção, pois é a própria personificação da palavra inclusão. Professora Janine, agradeço pelas palavras de confiança e de ânimo, mesmo em momentos difíceis. Agradeço aos professores das demais disciplinas cursadas ao longo dos últimos períodos, aos professores dos estágios, em todos esses espaços foram grandes os aprendizados. Carrego no meu texto um pouco da contribuição de cada pessoa que discutiu, que apresentou suas ideias e que construiu comigo a presente pesquisa, que ainda tem muito a caminhar para chegar onde verdadeiramente pretendo. Porém, é sempre bom agradecer e ressaltar as pessoas que nos ajudam e motivam. Minha família, constantemente comigo e torcendo por cada vitória alcançada. Os colegas de trabalho, que incentivam e de alguma forma também se espelham a buscar melhorias de vida por meio de seus estudos. Ao diretor da escola em que trabalho, pela paciência nos momentos de ausências. A Fagner Silva, pessoa especial que me possibilita viver cada sonho, especialmente por compreender minhas ausências. À Universidade Federal de Paraíba, por ter acolhido esse cearense com tanta disponibilidade. Sinto um carinho enorme por essa nobre instituição, referência não apenas em terras paraibanas, mas em todo o Brasil. Enfim, aos citados e a tantos outros que não me vêm à memória neste instante, mas que possibilitaram-me estar aqui, muito obrigado!

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

Paulo Freire

RESUMO

Esta tese está vinculada à linha de pesquisa de Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e aborda as repercussões das avaliações em larga escala na atuação dos coordenadores pedagógico/escolares das escolas de ensino médio da rede estadual cearense. Entre as avaliações aplicadas no estado, destaca-se o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), criado pelo sistema de ensino em 1992. Devido a uma forte política de responsabilização e publicização de resultados, o SPAECE ganhou notoriedade e relevância entre as escolas do Ceará e os seus profissionais da educação, dentre eles o coordenador escolar. Neste sentido, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as repercussões das avaliações do SPAECE nas práticas pedagógico-formativas de coordenadores escolares da rede estadual cearense, assim como na constituição de sua profissionalidade, a partir dos resultados revelados pelos testes padronizados. Este trabalho se caracteriza com uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, ancorada em aspectos do Materialismo Histórico-dialético, por meio das categorias totalidade, práxis, contradição e mediação. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas a observação participante em duas escolas de ensino médio da 11ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 11), regional situada no Vale do Jaguaribe-CE, e a entrevista semiestruturada com os respectivos coordenadores dessas instituições. A análise dos dados foi realizada por meio da definição de categorias teóricas de análise, elaboradas a partir das narrativas dos coordenadores e da interação com o campo de estudo. As categorias de análises foram associadas às categorias do Materialismo Histórico-dialética. Ao todo foram cinco categorias. As três primeiras, ligadas à mediação e as duas últimas relacionadas à totalidade, práxis e contradição. As informações apreendidas no contexto investigado revelaram que os coordenadores escolares são profissionais que ainda estão construindo sua identidade, suas formações iniciais e rotinas de trabalho não contribuem para a almejada formação contínua de professores em serviço. No que tange ao SPAECE, os dados apontaram que avaliações impactam diretamente no trabalho dos coordenadores, a ponto de os momentos formativos desenvolvidos estarem sendo direcionados à discussão de estratégias para o atendimento das metas, bem como, as suas outras atividades. Diante disso, é preciso que os coordenadores ressignifiquem seu trabalho no ambiente escolar e uma alternativa é a formação contínua de coordenadores, com foco no conhecimento pedagógico e nas concepções reflexivas para os resultados como consequência das vivências da escola e não como um fim em si mesmo.

Palavras-chave: Coordenação Escolar. Avaliações em Larga Escala. Atuação. Prática Profissional. Formação Docente.

ABSTRACT

This thesis is linked to the research line of Educational Policies, of the Graduate Program in Education (PPGE), of the Education Center (CE), of the Federal University of Paraíba (UFPB) and addresses the repercussions of large-scale assessments on performance of the pedagogical/school coordinators of high schools in the state network of Ceará. Among the evaluations applied in the state, the Permanent System of Evaluation of Basic Education of Ceará (SPAECE) stands out, created by the education system in 1992. Due to a strong policy of accountability and publication of results, SPAECE gained notoriety and relevance between schools in Ceará and their education professionals, including the school coordinator. In this sense, this research aims to analyze the repercussions of the SPAECE assessments on the pedagogical-training practices of school coordinators in the state network of Ceará, as well as on the constitution of their professionalism, based on the results revealed by the standardized tests. This work is characterized by field research, with a qualitative approach, anchored in aspects of Historical-dialectical Materialism, through the categories of totality, praxis, contradiction and mediation. As data collection instruments, participant observation was used in two high schools of the 11th Regional Coordination for Education Development (CREDE 11), located in Vale do Jaguaribe-CE, and semi-structured interviews with the respective coordinators of these institutions. Data analysis was carried out through the definition of theoretical categories of analysis, elaborated from the narratives of the coordinators and the interaction with the field of study. The categories of analyzes were associated with the categories of Historical-dialectic Materialism. In total there were five categories. The first three, linked to mediation and the last two related to totality, praxis and contradiction. The information seized in the investigated context revealed that school coordinators are professionals who are still building their identity, their initial training and work routines do not contribute to the desired continuous training of in-service teachers. With regard to SPAECE, the data indicated that evaluations directly impact the work of coordinators, to the point that the training moments developed are being directed to the discussion of strategies to meet the goals, as well as their other activities. In view of this, coordinators need to re-signify their work in the school environment and an alternative is the continuous training of coordinators, focusing on pedagogical knowledge and reflective conceptions for results as a consequence of school experiences and not as an end in itself.

Keywords: School Coordination. Large Scale Assessments. Actuation. Professional Practice. Teacher Training.

RESUMEN

Esta tesis está vinculada a la línea de investigación de Políticas Educativas, del Programa de Posgrado en Educación (PPGE), del Centro de Educación (CE), de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) y aborda las repercusiones de las evaluaciones de gran escala en el desempeño de los coordinadores pedagógicos/escolares de las escuelas secundarias de la red estatal de Ceará. Entre las evaluaciones aplicadas en el estado, se destaca el Sistema Permanente de Evaluación de la Educación Básica de Ceará (SPAECE), creado por el sistema educativo en 1992. Debido a una fuerte política de rendición de cuentas y publicación de resultados, el SPAECE ganó notoriedad y relevancia entre escuelas de Ceará y sus profesionales de la educación, incluido el coordinador de la escuela. En ese sentido, esta investigación tiene como objetivo analizar las repercusiones de las evaluaciones SPAECE en las prácticas pedagógico-formativas de los coordinadores escolares de la red estatal de Ceará, así como en la constitución de su profesionalidad, a partir de los resultados revelados por las pruebas estandarizadas. Este trabajo se caracteriza por una investigación de campo, con enfoque cualitativo, anclada en aspectos del Materialismo Histórico-dialéctico, a través de las categorías de totalidad, praxis, contradicción y mediación. Como instrumentos de recolección de datos, se utilizó la observación participante en dos escuelas secundarias de la 11ª Coordinación Regional para el Desarrollo de la Educación (CREDE 11), ubicadas en Vale do Jaguaribe-CE, y entrevistas semiestructuradas con los respectivos coordinadores de esas instituciones. El análisis de los datos se realizó a través de la definición de categorías teóricas de análisis, elaboradas a partir de las narrativas de los coordinadores y la interacción con el campo de estudio. Las categorías de análisis se asociaron a las categorías del Materialismo Histórico-Dialéctico. En total hubo cinco categorías. Los tres primeros, vinculados a la mediación y los dos últimos relacionados con la totalidad, la praxis y la contradicción. La información incautada en el contexto investigado reveló que los coordinadores escolares son profesionales que aún están construyendo su identidad, su formación inicial y rutinas de trabajo no contribuyen a la deseada formación continua de los docentes en servicio. Con respecto a la SPAECE, los datos indicaron que las evaluaciones impactan directamente en el trabajo de los coordinadores, al punto que los momentos de capacitación desarrollados están siendo dirigidos a la discusión de estrategias para el cumplimiento de las metas, así como sus demás actividades. Ante esto, los coordinadores necesitan resignificar su trabajo en el ámbito escolar y una alternativa es la formación continua de los coordinadores, enfocándose en saberes pedagógicos y concepciones reflexivas de resultados como consecuencia de las experiencias escolares y no como un fin en sí mismo.

Palabras clave: Coordinación Escolar. Evaluaciones a gran escala. actuación Práctica profesional. Formación de Profesores.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Proficiência x Padrões de Desempenho SPAECE – Ensino Médio.....	33
Quadro 02 – Categorização das produções acadêmicas obtidas no Portal de Periódicos Capes (2012-2020)	82
Quadro 03 - Categorização das produções acadêmicas obtidas na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2012-2020)	83
Quadro 04 – Escolas da CREDE 11.....	122
Quadro 05 – Coordenadores Escolares e suas formações.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Proficiências de Língua Portuguesa (2017-2019).....	34
Tabela 02 – Proficiências de Matemática (2017 – 2019).....	35
Tabela 03 – Media de Proficiência do SPAECE em Língua Portuguesa e Matemática (2017-2019)	35
Tabela 04 – Achados da pesquisa de produções acadêmicas no Portal de Periódicos Capes (2022-2022)	78
Tabela 05 – Condensado das buscas por produções acadêmicas na BDTD (2012-2022)	78
Tabela 06 – Quantidades de trabalhos por ano de publicação.....	79
Tabela 07 – Resultado das buscas do Catálogo de Teses e Dissertações Capes (2012-2022)	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa da Estado do Ceará dividido por CREDEs.....	31
Figura 02 – Mapa da CREDE 11.....	32
Figura 03 – Circuito de Gestão.....	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM – Banco Mundial

CE – Coordenador Escolar

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CP – Coordenador Pedagógico

CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

EEEP – Escola Estadual de Educação Profissional

EEM – Escola de Ensino Médio

EEMTI – Escola de Ensino Médio em Tempo Integral

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FACE – Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PABAE - Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar

PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGP – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEPE - Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SEDUC – Secretaria da Educação do Estado do Ceará

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	26
2. DE ONDE VIEMOS, COMO CHEGAMOS E ONDE ESTAMOS? A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL E SUA CONSTITUIÇÃO NO DECORRER DO TEMPO.....	38
3. DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA À COORDENAÇÃO ESCOLAR: O CASO PARTICULAR DO ESTADO DO CEARÁ.....	57
3.1 Formação para a Coordenação Pedagógica e Coordenação Escolar: o papel do Conhecimento Pedagógico.....	61
3.2 Coordenadores Escolares no Ceará: uma Identidade Profissional em Construção.....	66
4. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: LEVANTAMENTO DE TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS EM PERIÓDICOS NO PERÍODO DE 2012 A 2022...75	
4.1 Procedimentos para a seleção dos trabalhos.....	76
4.2 A reflexão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala pelas gestões escolares.....	86
4.3 Os impactos e repercussão das avaliações em larga escala na organização do trabalho e prática de professores e gestores escolares.....	92
4.4 Contribuições das avaliações em larga escala para o processo de ensino e aprendizagem.....	98
4.5 As avaliações em larga escala e suas implicações nas atuações de coordenadores pedagógicos.....	101
5. O SPAECE E A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ: TRÊS DÉCADAS DE UMA HISTÓRIA MARCADA POR INVESTIMENTOS, DESCENTRALIZAÇÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E MELHORIAS DE INDICADORES.....	107
5.1 Trinta anos de SPAECE: como o Ceará chegou ao topo da qualidade em avaliações em larga escala?.....	109

5. 2 O uso dos resultados do SPAECE por municípios e escolas: pontos e contrapontos.....	117
6. A COORDENAÇÃO ESCOLAR DO CEARÁ: OS DESAFIOS DE UMA FUNÇÃO MULTIDIMENSIONAL MARCADA PELA OSCILAÇÃO ENTRE O “SER OU NÃO SER” FORMADOR DE PROFESSORES NA ESCOLA.....	121
6.1 Conhecendo o coordenador escolar da CREDE 11.....	122
6.2 Práticas cotidianas da coordenação no contexto escolar: a rotina de um profissional sem rotinas.....	126
6.3 A formação centrada na escola como premissa da coordenação: um modelo implementado na CREDE 11.....	133
6.4 A formação contínua do coordenador como ponto de partida para a constituição de sua profissionalidade: contrastes entre o cenário real e o esperado pela coordenação.....	139
7. O COORDENADOR ESCOLAR NO CEARÁ E SUA PRÁXIS MARCADA POR CONTRADIÇÕES.....	146
7.1 O papel do coordenador escolar na sistematização do trabalho com o SPAECE nas escolas da CREDE 11.....	147
7.2 Da reflexão dos resultados à lógica da responsabilização: as repercussões do SPAECE nos pensamentos e práticas dos coordenadores escolares.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS.....	176
APÊNDICES.....	189
ANEXOS.....	194

INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica é uma das funções mais antigas e de maior presença nos contextos escolares de todo o Brasil. Em virtude das dimensões continentais do país e da legislação de cada estado ou município, a coordenação pode assumir o nome de supervisão escolar, assessoria pedagógica, coordenação pedagógica, enfim, um repertório plural, em geral, com características peculiares ao sistema de ensino, os quais identificam um ordenamento ou direcionamento ocupacional específico dentro da referida instância educativa. O fato é que, independentemente da terminologia empregada, esse profissional da educação é parte integrante da escola, seja qual for o seu nível ou modalidade.

A trajetória do profissional da educação que aqui chamaremos, nesse primeiro momento¹, de coordenador pedagógico tem origem nos primeiros movimentos relacionados à educação empreendidos no Brasil pela Companhia de Jesus, no século XVIII. O Prefeito de Estudos era o principal encarregado pela organização da prática de ensino jesuítica, assim como, tinha por tarefa principal a gerência dos professores, a identificação das fragilidades do fazer pedagógico e, de certa forma, a fiscalização ao trabalho docente. Com o passar do tempo, mudaram-se os nomes – inspetor escolar, supervisor escolar, coordenador pedagógico – porém, suas atividades permaneceram praticamente as mesmas.

Somente a partir da década de 1990 é que esse perfil passou a ser (re) discutido, quando se começou a pensar as contribuições que o coordenador poderia oferecer à escola, sobretudo em relação à formação continua de professores, no próprio ambiente escolar. O coordenador passou então de fiscal da prática docente a parceiro e colaborador da formação dos educadores, no contexto próprio da instituição de ensino. Apesar disso, um longo caminho foi e ainda precisa ser percorrido no sentido de eliminar o caráter de controle, que mesmo depois de tempos insiste em pairar, quando se fala sobre a coordenação, a fim de instaurar uma identidade formativa para suas ações na esfera escolar.

Uma das questões mais delicadas envolvendo a coordenação na conjuntura contemporânea é, possivelmente, a construção dessa identidade própria para sua função. Entre passado, presente e um conjunto de incumbências que lhes foram

¹ Na parte introdutória e no primeiro capítulo, utilizaremos o termo “Coordenador Pedagógico”. Do segundo capítulo em diante, empregaremos com maior destaque “Coordenador Escolar”, foco desse estudo e como o profissional é mais conhecido no Ceará.

conferidas de maneira oficial ou não, o coordenador vem manifestando uma frágil ou quase inexistente identidade profissional. Contudo, não se pode negar que, seja na concepção anterior ou na mais atual, coordenação e docência são indissociáveis, nos levando a compreender que uma está atrelada diretamente à outra e uma estruturação identitária sólida para a coordenação passa pelo reconhecimento de sua colaboração aos aspectos pedagógicos da escola.

No limiar do almejado processo de transição do coordenador-fiscalizador para o coordenador-formador, um coordenador que almeja construir sua identidade, saindo de um polo a outro – ou mesmo buscando um meio termo –, se depara com as avaliações em larga escala que, influenciadas pela conjunção de forças de empresas e organizações ligadas ao mercado e ao neoliberalismo, obtiveram espaço e notoriedade no âmbito educacional, principalmente nas escolas públicas.

No surgimento das chamadas avaliações externas, não se pode deixar de pontuar as contribuições de corporações privadas que se utilizaram desses instrumentos como uma forma de barganha por investimentos ou concessão de grandes empréstimos aos países participantes, é o caso do Banco Mundial. Ademais, organizações do terceiro setor, ligadas à grandes empresas, criaram pacotes de programas de formação que prometiam resolver todos os problemas das escolas, os quais sempre apontavam como solução a necessidade de uma prática voltada ao mercado de trabalho e suas demandas e, para tanto, era preciso concentrar seus esforços nas avaliações das habilidades da língua materna e da matemática.

Segundo Freitas (2014, p. 1093), os reformadores empresariais da educação – como são chamados empresas, empresários, fundações e políticos ligados à iniciativa privada que veem na educação uma alternativa para melhorias econômicas – fizeram com que a avaliação externa tivesse sua função ampliada e deram-lhe uma centralidade na educação a ponto de “permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola”.

A cultura de avaliação da aprendizagem, no Brasil, foi fomentada a partir dos anos de 1990 e possibilitaram o surgimento de um grande sistema nacional de avaliação em larga escala, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tinha a função de diagnosticar a aprendizagem dos alunos brasileiros e, por meio de seus resultados, ser indutora para a elaboração de políticas educacionais (LIMA, 2007). O SAEB disseminou essa prática de avaliação educacional no âmbito dos

sistemas de ensino e influenciou os estados a também desenvolverem seus próprios sistemas de avaliação.

Devido a uma forte política de incentivos e premiações, as redes de ensino e o seu conjunto de escolas foram incorporando as avaliações em suas rotinas, chegando à sala de aula, a ponto de influenciar e até mesmo alterar o planejamento e a prática profissional dos professores. O coordenador, nessa configuração, desponta como um intermediador entre aqueles que elaboraram ou pensaram a política avaliativa e aqueles que irão implementar ou atuar sobre/com elas (BALL, 2016).

Por ser o profissional mais próximo dos professores na escola, o coordenador acabou sendo encarregado pelos sistemas de ensino de ser o mobilizador docente, utilizando-se de diversos artifícios e argumentos convincentes para motivá-los a também aderir e a fazer parte desse novo movimento, que sem eles não teria como se estabelece ou perdurar.

O coordenador pedagógico é também responsabilizado por receber e repassar aos professores as formações ministradas pelas secretarias de educação ou pelas instituições parceiras, elaboradoras das avaliações, para que assim sigam os planejamentos e as rotinas pré-estabelecidas. Além disso, o coordenador é incumbido por constatar in loco se as formações estão sendo aplicadas, de acordo como foram pensadas, e como tal planejamento pode impactar e melhorar os resultados escolares.

Em pesquisas recentes, Freitas (2014) afirma que os gestores escolares e nesse caso os coordenadores, frente a esse domínio das avaliações externas, utilizem-nas como norteadoras do processo de ensino e aprendizagem como um todo, assim como, buscam identificar todos os problemas que dificultam o atendimento dos resultados definidos pelas secretarias da educação e/ou pelos reformadores empresariais da educação, a fim de superá-los.

Podemos perceber o coordenador como um sujeito intermediário entre os que pensam e os que executam a política educacional, encontrando-se em uma situação que beira, mais uma vez, o exercício do controle e da vigilância docente, como faziam os supervisores e inspetores escolares de outrora, embora diferentemente destes seja o formador de professores no próprio ambiente escolar e com a anuência dos sistemas de ensino.

O paradoxo de toda essa matéria é que o coordenador fica situado entre um papel que não era mais aceito pelos professores, o de fiscal, mas, ao mesmo tempo, assume uma personalidade formativa, que era desejável para ele, entretanto, uma

formação com convergência quase que de maneira exclusiva para as avaliações e que, de certa forma, não era o tipo de formação contínua de professores esperada deles, com reflexões críticas do fazer docente, não engessadas, partindo da e para a prática pedagógica.

Diante disso, corre-se o risco de que as avaliações em larga escala terminem se tornando o fim em si mesmas das atividades e práticas da coordenação, regendo por completo ou quase totalmente o seu cotidiano e as formações de professores. E o que na nova concepção para este profissional trazíamos como marcador de mudança, acabe se transformando em um instrumento utilizado pelas organizações envolvidas nas avaliações para tão somente elevarem as notas dos alunos, ganhando assim reconhecimento para a escola e para o próprio sistema de educação, reduzindo a escola e o ensino ao simples treinamento para responder questões objetivas em detrimento do pensamento, do debate, da criticidade, da tomada de posição com base na vida e nas relações cotidianas.

Os aspectos abordados neste tópico introdutório ilustram uma realidade presente na maioria dos estados brasileiros, alguns deles com maior ênfase, é caso o estado do Ceará, onde venho atuando como coordenador há pelos menos oito anos. O estado experimentou uma série de mudanças na educação nos últimos 30 anos e entre os fatores que contribuíram para isso estão os investimentos em recursos financeiros e humanos em preparação para as avaliações em larga escala. Nesse processo, um profissional central é possivelmente o coordenador escolar. Por isso, o olhar sobre a coordenação, seu envolvimento e como suas carreiras são influenciadas pelas avaliações em larga escala são pontos motivadores para a presente pesquisa.

Antes dos nos aprofundarmos nas questões mais relevantes desse trabalho, convém fazermos um rápido panorama sobre a coordenação no estado², para assim melhor situarmos a problemática que impulsionou a curiosidade e o anseio por trazer à tona uma temática que pode ser delicada, sobretudo para mim, enquanto pesquisador que também estou coordenador, mas que pode trazer frutos muito positivos, tais como as considerações acerca da coordenação para a estrutura educacional do estado, o estabelecimento de sua necessária identidade profissional e a discussão da importância e do lugar ocupado pelas avaliações na educação cearense, não apenas no que concerne à coordenação, mas a outros segmentos.

² No terceiro capítulo, trataremos o histórico da coordenação escolar do Ceará de maneira mais esclarecida e com maiores detalhes quanto aos aspectos motivadores de cada evento.

Desde o começo do meu percurso enquanto profissional da educação, na condição de professor de matemática da rede estadual do Ceará, tive interesse em aprofundar os conhecimentos acerca da coordenação escolar, a ponto de no ano de 2015, quando surgiu a oportunidade, ingressei na coordenação da escola em que estava lotado como professor.

Ao assumir a coordenação tive, de início, uma grande dificuldade em compreender como deveria exercer o papel de coordenador, pois, enquanto professor, compreendia que a missão precípua de um coordenador era oferecer suporte pedagógico aos docentes de sua escola, além de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, com vistas a nortear a ação da instituição de ensino, assim como promover formações contínuas de professores, com base nas realidades observadas nas salas de aula e na escola.

Contudo, já na função de coordenador, percebi que uma série de atividades, projetos e programas educacionais da rede demandavam atenção e tempo, por terem prazos curtos e serem uma prioridade para o sistema de ensino, além de alguns imprevistos que, por vezes, comprometiam a realidade escolar e que também precisavam ser resolvidos com prontidão. Com isso, distanciei-me pouco a pouco da formação de professores e do acompanhamento direto ao processo de ensino e aprendizagem.

Com o passar do tempo, observei que a escola estava com seus projetos dentro dos prazos, as demandas da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) estavam sendo todas atendidas, a escola conseguia resolver os conflitos existentes, porém, o sentimento era de que algo estava faltando e, nesse sentido, o olhar para o professor e para a repercussão de sua prática na aprendizagem dos estudantes parecia ser o ponto fora da curva em minha atuação profissional e para a qual minhas atenções precisariam se voltar caso quisesse tentar reverter essa situação, que possivelmente passava pela adoção de práticas formativas para com os educadores da instituição.

Os impasses e dilemas vivenciados à frente da coordenação de minha escola e a partilha dos mesmos sentimentos por parte de colegas de outras instituições de ensino da rede, levaram-me a estudar e aprofundar a pesquisa sobre o coordenador pedagógico no contexto escolar nacional e até mesmo local. Nesse sentido, autores como Franco (2008), Pinto (2014), Araújo (2015) e Gois (2012) foram fundamentais para a compreensão da importância da função no que concerne à formação de

professores, ao mesmo tempo em que retrataram a busca desse ator escolar pela construção de uma identidade profissional, ante o cenário de tarefas que precisa executar cotidianamente.

Assim, no ano de 2017, ao ingressar no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, ofertado pela SEDUC, em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), não tive dúvidas de que a temática de pesquisa da minha dissertação seria a atuação da coordenação escolar em articulação com a formação contínua de professores promovida na própria escola, frente ao cenário de inúmeras e ao mesmo tempo indefinidas atribuições, apontando os desafios e as possibilidades encontrados em unidades de ensino do município de Jaguaribe-CE.

De posse das conclusões da minha dissertação, um ponto reiterado por diversas vezes nas falas dos coordenadores participantes, seja em questionário ou no grupo focal realizado, foram as avaliações externas. Os relatos geraram a impressão de que essas avaliações estão muito presentes no cotidiano da coordenação e marcam seu trabalho de maneira significativa. Embora não sendo o foco do meu estudo naquela ocasião, essa situação ficou marcada como sendo uma necessidade para análises e esclarecimentos posteriores. Dessa forma, ainda voltado para a coordenação, meu contínuo objeto de pesquisa, o presente estudo não poderia deixar de tratar sobre as avaliações em larga escala, temática que vem atravessando a coordenação escolar no ambiente educacional cearense da atualidade.

Além dos relatos instigantes dos coordenadores encontrados na minha dissertação, no exercício da coordenação, sinto na pele as cobranças e as estratégias das quais precisamos lançar mãos para que a instituição de ensino da qual fazemos parte consiga atender as metas estabelecidas pela Secretaria da Educação. Tal qual acontece na minha instituição de ensino, é possível que a realidade se repita em outras escolas, fazendo-se necessário conhecer como as instituições de ensino cearenses recebem as avaliações em larga escala e como suas rotinas são modificadas por elas. Portanto, esta pesquisa está ligada à minha experiência de pesquisador e de profissional, com um tema que me é caro, a coordenação escolar, sobretudo a praticada nas escolas públicas, desde sua origem até os dias atuais.

O Ceará foi um dos estados pioneiros na elaboração e implementação de um sistema próprio de avaliação em larga escala. Pouco tempo depois da criação do SAEB, foi instituído o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE). O SPAECE despontou no cenário educacional cearense no ano de 1992,

um ano depois do primeiro ciclo avaliativo do SAEB, em 1991. De acordo com Magalhães Júnior e Farias (2016, p. 533) “tratam-se de duas histórias tão entrelaçadas em sua constituição que se torna inviável falar do SPAECE, sem que não tenhamos que fazer menção ao SAEB”.

Do seu começo tímido, em 1992, o SPAECE foi ganhando espaço e projeção nas escolas públicas cearenses, tendo sido universalizado para as redes municipais e estadual, a partir de 2004. Atualmente, a avaliação estadual é aplicada anualmente para todos os alunos de 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, sendo composta de um caderno de itens de múltipla escolha com foco nas habilidades das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

É oportuno salientar que, no decorrer desse longo caminho, o Estado foi elaborando e implementando alguns processos estratégicos que permitiram chegar aos excelentes resultados educacionais propagados nacionalmente pela mídia, dentre os quais cabem destaque a descentralização, por meio de um regime forte de colaboração com os municípios; a responsabilização, a partir de uma Gestão por Resultados e sua dinâmica de compensação/premiação e o investimento neste sistema próprio de avaliação, o SPAECE, que é o ponto de partida e chegada de boa parte das estratégias hodiernamente empreendidas pelas instituições de ensino cearenses (PLANK, VIDAL, VIEIRA, 2019).

Os bons resultados nessa avaliação tem sido a justificação e o que impulsiona a prática pedagógica em muitas escolas e para a qual a maioria de suas iniciativas ou esforços têm se voltado. Aos poucos, o SPAECE foi ocupando as agendas escolares e se tornando parte dela, deixando até mesmo outras avaliações de lado, inclusive o SAEB. Dessa maneira, muitos gestores, coordenadores e até mesmo professores acabaram incorporando a avaliação em suas práticas profissionais e com isso incorporam também um discurso e uma prática que não são as suas, dada à magnitude que a avaliação tomou e as repercussões positivas ou negativas que seus resultados podem trazer para com a comunidade em que a escola está inserida.

A ascensão das avaliações em larga escala no Ceará em meio às constantes alterações no perfil e na ausente identidade profissional do coordenador escolar, assim como a indefinição de suas funções, tornam o trabalho deste especialista um dos mais vulneráveis às investidas do SPAECE e de seus desdobramentos.

Por essa razão, muitas das formações contínuas de professores desenvolvidas pelos coordenadores são direcionadas para as matrizes da avaliação, para as

estratégias empregadas no sentido de elevar as médias ou até mesmo no monitoramento das práticas docentes, se atendem ou não ao que fora planejado, além de também criarem uma cultura de premiação junto aos professores das turmas que tiveram melhores rendimentos. O SPAECE, portanto, passou a reger o que a coordenação e a escola podem ou não fazer e assim o trabalho pedagógico ficou restrito ao que produz bons resultados e eleva a média da escola.

Na 11ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 11), localizada no Vale do Jaguaribe-CE³, onde resido e atuo como coordenador escolar, os relatos das escolas de ensino médio que alcançaram as melhores médias no SPAECE giram em torno de um trabalho pedagógico voltado para a sala de aula, por meio da formação docente realizada pela coordenação escolar tendo como ponto central as habilidades e descritores do SPAECE, algo que não está evidente nas falas dos gestores das escolas que não conseguiram obter bons rendimentos.

Diante do contexto e panoramas enunciados, convém alguns questionamentos, quais sejam: qual o lugar do SPAECE no trabalho da coordenação das escolas que atingem bons resultados? As escolas com os melhores desempenhos são as mesmas em que os coordenadores fazem formação contínua de professores e inserem em suas pautas o SPAECE e, na mesma linha, as escolas que possuem baixos rendimentos são as que os seus coordenadores não fazem formação contínua de professores, tampouco se discute sobre SPAECE? As escolas que centralizam suas práticas no SPAECE possuem melhores resultados do que outras que não realizam tal ação? É possível construir essas associações?

A relação entre a formação contínua de professores e a coordenação pedagógica é um tema de interesse entre pesquisadores da educação e tem sido temática de alguns trabalhos de pós-graduação, mais precisamente em especializações na área da gestão escolar. No entanto, os impactos das avaliações em larga escala nas atribuições do coordenador escolar, especialmente na formação contínua de professores, não tem sido uma temática discutida pelos cursos de mestrado e doutorado em educação das duas principais universidades públicas cearenses que oferecem esse tipo de formação.

³ O Vale do Jaguaribe é uma região socioeconômica do estado do Ceará que compreende 20 municípios que se situam às margens do Rio Jaguaribe (maior rio do estado) ou nas proximidades de seus afluentes.

Ao pesquisar os descritores “coordenação escolar” e “coordenador escolar no Ceará” diretamente no repositório de teses e dissertações da Universidade Estadual do Ceará (UECE), apenas duas obras discorrem sobre os conteúdos, são elas: as dissertações de Aquino (2016) e Gois (2012). No banco da Universidade Federal do Ceará (UFC), apenas uma dissertação, a de Araújo (2015), traz discussões pertinentes sobre o assunto.

As pesquisas em questão fazem uma análise da função do coordenador escolar no estado do Ceará, ao passo que discutem a sua relevância no espaço escolar, mormente a formação de professores. Todavia, nenhuma delas apresenta informações sobre como as avaliações em larga escala se inserem nas atividades da coordenação escolar, principalmente nas formações contínuas de professores em serviço⁴, reduzindo-as à elevação dos indicadores em tais avaliações e o consequente reconhecimento social e governamental decorrente delas.

As formações em serviço realizadas pelos coordenadores, quando focadas nos saberes e fazeres docentes, podem melhorar a prática dos educadores da escola e, por conseguinte, a aprendizagem dos alunos, uma vez que os consideram como centro do processo de ensino e aprendizagem. De modo contrário, quando as formações se voltam apenas para os resultados das avaliações em larga escala, seu foco acaba sendo a elevação dos indicadores de desempenho e as premiações ou recompensas advindas deles por meio dos estímulos governamentais.

O ensino voltado para a criticidade e para ressignificação de práticas pedagógicas cede lugar para a mecanização e/ou redução do currículo à Matriz de Referência⁵ das avaliações. Avaliação deixa então de ser um meio, uma forma de detectar as dificuldades para superá-las, e passa a ser um fim, no sentido teleológico, do processo de ensino e aprendizagem.

Com vistas a aprofundar o olhar sobre como as avaliações em larga escala se inserem na rotina de trabalho da coordenação escolar, especialmente na formação contínua de professores, em escolas estaduais cearenses localizadas na CREDE 11,

⁴ Segundo Pinto (2014), a Formação Contínua em Serviço (ou Formação em Serviço) é uma variante da Formação Contínua de Professores e consiste na formação que é ministrada ao professor a partir das demandas de cada escola. Tanto a Formação Contínua, quanto a Formação em Serviço serão melhores conceituadas nos próximos capítulos.

⁵ A Matriz de Referência indica as habilidades que serão abordadas nas avaliações em larga escala. As matrizes variam de acordo com a etapa e o nível de escolarização e orientam a elaboração dos itens utilizados no teste padronizado. No caso do SPAECE, a matriz de referência é um recorte da matriz curricular adotada pelas escolas estaduais e as habilidades estão dispostas em formato de descritores, de forma progressiva e algumas vezes interdependentes.

surgiu essa pesquisa, que possui como norte a seguinte questão-problema: como os coordenadores escolares da rede estadual cearense repercutem os resultados das avaliações do SPAECE em sua prática profissional e mobilizam professores e alunos para o trabalho focado nas avaliações em larga escala?

Este trabalho partiu da hipótese que as escolas com bons resultados no SPAECE incorporam a avaliação em sua prática cotidiana e suas atuações ou comportamentos se direcionam a procurarem sempre atingir os melhores resultados, seja pelo reconhecimento público junto à comunidade escolar ou até mesmo pelos incentivos financeiros dados pelo governo. Com isso, tudo na escola respira e se volta para a avaliação estadual em larga escala, inclusive a coordenação e seu trabalho junto aos professores.

Logo, escolas com bons resultados fazem formação docente e trazem as avaliações para dentro dessas formações. Nestas, discutem-se resultados, elaboram-se estratégias, fazem-se acompanhamento. Diante disso, não se sabe se de modo intencional ou não, as práticas formativas, inclusive por razões temporais, acabam se restringido a reflexão-ação-reflexão, porém não da prática pedagógica e dos mecanismos de aprendizagem, como defende FRANCO (2012), mas sim das avaliações do SPAECE e do que pode ser feito para alavancar seus resultados.

O objetivo geral desse estudo é, então, analisar as repercussões das avaliações do SPAECE nas práticas pedagógico-formativas de coordenadores escolares da rede estadual cearense, assim como a constituição de sua profissionalidade, a partir dos resultados revelados pelos testes padronizados.

Como objetivos específicos pretendemos compreender como a coordenação pedagógica se estabelece no meio educacional brasileiro, em particular no contexto escolar cearense, sob a coordenação escolar; identificar como a coordenação se relaciona com as avaliações em larga escala, principalmente o SPAECE; descrever como se estrutura a rotina pedagógica dos coordenadores escolares de duas escolas de destaque no SPAECE; investigar os espaços ocupados pelo SPAECE nas agendas formativas e na prática dos coordenadores escolares; demonstrar como os discursos e fazeres dos coordenadores estão permeados pela busca/manutenção de bons resultados na avaliação estadual em larga escala e até que ponto se sentem responsabilizados pelos resultados de suas instituições.

A política de avaliações em larga escala, especialmente o SPAECE, está consolidada e institucionalizada no meio educacional cearense, não havendo

quaisquer indícios ou sinais de modificações para os próximos anos. Isto posto, é importante entender como essa política se insere no contexto escolar e como a prática dos profissionais da escola se voltam para o alcance, melhoria ou manutenção de seus resultados na avaliação, é o caso do trabalho promovido pela coordenação nas escolas estaduais do Ceará centrado no/para o SPAECE.

O trabalho em tela, está organizado em sete capítulos, além deste texto introdutório e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresentaremos os procedimentos epistemológicos, as etapas e os principais recursos de pesquisa empregados, a partir de uma abordagem qualitativa, com enfoque em aspectos do Materialismo Histórico-dialético.

No segundo capítulo, faremos um itinerário histórico da coordenação tomando como parâmetro o cenário nacional que parte da educação promovida pelos Jesuítas, até os dias atuais, destacando o que se esperava do coordenador em cada época e quais os maiores desafios para o tempo presente, com ênfase nas avaliações em larga escala. No terceiro capítulo, abordaremos como a supervisão escolar no estado do Ceará transformou-se em coordenação escolar, apontando para o necessário conhecimento pedagógico advindo da formação na constituição identitária da função, que se não estiver bem delimitado, pode beirar à sua desprofissionalização.

No quarto capítulo, traremos uma revisão de literatura, do tipo estado da arte, em que estão situados os trabalhos acadêmicos mais relevantes em torno da temática no Brasil, nos últimos dez anos. No quinto capítulo, apresentaremos alguns fatores que contribuíram para que o SPAECE se configurasse como a maior política educacional do Ceará e as contribuições que esta avaliação trouxe para os resultados a níveis nacionais obtidos pelo estado.

No sexto capítulo, abordaremos a dificuldade enfrentada pela coordenação em estabelecer uma rotina de trabalho, ao passo que idealiza uma formação de professores que nem sempre é atingida. Todavia, desponta nesse contexto uma formação centrada na escola, que é bem assimilada pelos professores. Para que essa formação se consolide, é fundamental que o coordenador consiga mediá-la e isso se torna possível com a formação contínua de coordenadores. Por fim, o sétimo capítulo abordará o papel desempenhado pelos coordenadores escolares da CREDE 11 para a organização do trabalho com o SPAECE e a responsabilização pelos resultados que é conferida ao profissional, o que repercutirá em suas atividades cotidianas.

1. PRESSUPOSTOS EPISTEMEDOLÓGICOS

Segundo Tello (2012), existem pelo menos dois impasses epistemológicos que comprometem a produção do conhecimento em política educacional nos dias atuais. O primeiro deles, diz respeito à não explicitação, por parte do pesquisador, de seu posicionamento epistemológico, sob a justificativa de uma pretensa neutralidade na pesquisa, e o segundo, é que por tal ausência de posição, escolhe-se referenciais teóricos e metodológicos que não dialogam entre si, o que acaba gerando incongruências epistemológicas no processo de pesquisa, ou o chamado ecletismo.

Conforme Tello (2012), não é possível fazer uma pesquisa totalmente neutra, pois mesmo que não haja um posicionamento epistemológico claro por parte do pesquisador, este poderá ser desvelado por outros estudiosos, a partir de uma leitura atenta e criteriosa da produção do pesquisador. Portanto, “a ausência de posições explícitas na pesquisa em política educacional mina a solidez e a coerência do processo de pesquisa” (TELLO, 2012, p. 55), uma vez que, ao não se posicionar, o pesquisador dificulta as discussões das políticas, tendo como foco de concentração suas concepções de estado, de sociedade e da própria política educacional.

No intuito de minimizar essas indefinições de posições epistemológicas, Tello e Mainardes (2015) propõem um Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), que pode ser utilizado potencialmente para a análise de pesquisas, as chamadas meta-pesquisas, ou como instrumento de análise e reflexão de sua pesquisa pelo próprio pesquisador (TELLO; MAINARDES, 2015). Ao empregar o EEPE, o pesquisador exercita a vigilância epistemológica sobre seus estudos, tornando explícita sua posição epistemológica, ao mesmo tempo em que possibilita a escolha de uma metodologia que melhor se adeque ao seu posicionamento.

O Enfoque das Epistemologias da Política Educacional não tem a pretensão de ser um instrumento prescritivo e dogmático, uma fórmula para realização de pesquisa em política educacional, ao contrário, se origina como um esquema analítico e flexível que visa proporcionar, por meio de seus elementos constitutivos, a reflexividade sobre os procedimentos de pesquisa no campo da política educacional, visando mais consistência teórica e epistemológica.

O EEPE é formado por três componentes principais que são a perspectiva epistemológica, a posição epistemológica e o enfoque epistemometodológico. A perspectiva epistemológica se refere à visão de mundo que o pesquisador utiliza para

nortear sua pesquisa. A posição epistemológica, relacionando-se diretamente à perspectiva epistemológica, volta-se para o posicionamento ético-político do pesquisador. E o enfoque epistemetodológico, é maneira pela qual o pesquisador constrói a sua metodologia, baseado na perspectiva e posição epistemológicas e na seleção de técnicas e procedimentos coerentes com as duas primeiras dimensões do EEPE (TELLO; MAINARDES, 2015).

Dessa forma, antes de adentrar no enfoque epistemetodológico, objetivo desse capítulo, exercitando a vigilância epistemológica, faz-se necessário deixar claro a minha perspectiva e posicionamento epistemológicos. Tendo consciência de que tanto essa perspectiva quanto o posicionamento não podem ser encarados como algo dogmático, fixo ou inflexível, situo-me, nesse momento histórico, mais inclinado à perspectiva marxista, com um posicionamento crítico-dialético, nesse sentido, o enfoque epistemetodológico deste estudo tem como aporte o materialismo histórico-dialético.

O materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx e Engels é uma perspectiva teórica, metodológica e analítica que enseja entender a essência do mundo por meio de suas transformações históricas e sociais. No materialismo histórico-dialético, o universo e tudo o que a ele pertence possui uma existência material, concreta e por isso pode vir a ser conhecido de forma racional. Possui ainda uma existência histórica e a ela está condicionada por meio do seu movimento. Tal movimento, em seu percurso, é permeado por um processo dinâmico de contradição, o que se conhece por dialética.

Para Lefebvre (1979, p.21) “só existe dialética (análise dialética, exposição ou síntese) se existir movimento; e [...] só há movimento se existir processo histórico: história. Tanto faz ser a história de um ser da natureza, do ser humano (social), do conhecimento!” A visão de mundo na dialética advém do particular para se chegar ao universal, mas também pode acontecer no sentido inverso, ou seja, sair do universal para se chegar de maneira mais nítida ao particular. Essa concepção está fundada em momentos de tese (afirmação), antítese (negação) e síntese (negação da negação).

Conforme Masson (2007, p. 110), o método marxiano de investigação científica parte do “real, do concreto, da visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chega a conceitos cada vez mais simples”. Nesse movimento, o pesquisador ultrapassa as primeiras impressões “empiricistas

(aparência) com vistas ao desvelamento do real, à análise das relações entre a parte e o todo (essência)” (KOSIK, 1976, p.13), passando a compreender o fenômeno apenas como uma manifestação da essência do objeto, para a qual a pesquisa deverá ser direcionada a fim de percebê-la em sua totalidade ou em múltiplas determinações.

Desta forma, a presente pesquisa procurou conhecer a realidade concreta com vistas a superar a visão superficial e linear da realidade aparente, ou da “coisa em si”, que ocorre no instante em que os interesses do pesquisador se voltam somente para a dimensão fenomênica ou aparente do objeto, ao que Kosik (1976) denomina de pseudoconcreticidade, para dar lugar a uma realidade concreta de fato que vai além dos fenômenos e da sua interdependência. “O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é de duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (KOSIK, 1976, p. 15), daí a necessidade de ir além da aparência.

[...] Para o materialismo, a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social (KOSIK, 2002, p. 52)

Nesse sentido, em busca das respostas para o problema de pesquisa anteriormente levantado, foi preciso ficar vigilante ao rigor dos conceitos teóricos para se conseguir captar na realidade investigada a essência do objeto pesquisa. Para se chegar a essa compreensão mais elaborada da realidade observada, ao concreto pensado, fez-se necessário abstrair a realidade partindo do empírico, da realidade dada, do real aparente, do objeto como se apresentava numa primeira abordagem ou naquilo que julgávamos conhecer em um determinado momento histórico.

Essa foi uma empreitada abstrusa porque a realidade se mostra com um todo caótico que, em contato com as abstrações, vai tornando-se plausível ao conhecimento das partes. “Partindo daqui, é necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo ao real, que não é mais a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas.” (MARX, 2003, p.247)

O materialismo histórico-dialético, portanto, se constitui por meio de três movimentos coincidentes: a crítica, a construção de um novo conhecimento e a ação com foco na transformação. Esse método de interpretação de uma realidade tem

justamente o objetivo de descortinar o real e modificar a prática social presente no contexto em estudo. “Para ser materialista, histórica e dialética, a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos à priori, mas construídos historicamente (CARVALHO, 2008, p. 38)”.

De acordo com Netto (2011, p. 25), “apreender a totalidade da qual a problemática levantada faz parte, identificando inclusive os sujeitos históricos a quem essa problemática se refere” é fundamental para o pesquisador que decide conduzir suas investigações em políticas educacionais sob o enfoque metodológico do materialismo histórico-dialético. Para tanto, faz-se necessário (re)conhecer as produções acerca da problemática, para se perceber o que já foi produzido ou descoberto, o que ainda precisa ser revisto ou aprofundado e o que precisa ser contestado ou superado, a fim de se desenvolverem novas teorias e conhecimentos.

Diante do exposto e fundamentado na perspectiva e posição epistemológicas explicitadas, a investigação em torno das implicações das avaliações em larga escala ao trabalho de coordenadores escolares no estado do Ceará, tem como suporte teórico e epistemológico, conforme mencionado anteriormente, o materialismo histórico-dialético, uma vez que situamos o objeto de estudo em questão a partir de uma realidade concreta, ao passo que, dialeticamente, evidenciamos o movimento e a historicidade do que até então era definido como um fenômeno no seu real aparente, mas que, a partir das abstrações, das mediações e da identificação de suas contradições, se desvelou em sua totalidade, isso pode, inclusive, acarretar em mudanças e/ou transformações do ser histórico, social e profissional investigado.

Partindo desse enfoque epistemológico, este estudo tem como base os pressupostos da abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2002), tal abordagem responde indagações muito peculiares e que por tais características não podem ser quantificados, isto é, “ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21).

Minayo (2002) defende ainda que a pesquisa qualitativa possui um ritmo, uma linguagem baseada em conceitos, proposições, métodos e técnicas particulares, ou seja, segue um ciclo, “um processo de trabalho em espiral, que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações” (MINAYO, 2002, p. 26).

Kosik (1976) destaca que o materialismo histórico-dialético, enquanto método científico para se conhecer a realidade, também se desenvolve em forma de espiral, cujo início é o abstrato e relativo, que opera do todo para as partes e das partes para o todo e termina com o concreto real.

Com objetivo de identificar e compreender o objeto de pesquisa e transpor sua aparência imediata, foram utilizados como procedimentos metodológicos a análise bibliográfica, para identificar o que já fora escrito por outros autores sobre o assunto pesquisado, a análise documental, como forma complementar à análise bibliográfica, bem como, para validação dos achados de outros procedimentos como a entrevista e a observação participante, que também foram utilizadas neste trabalho.

De acordo com Cannell e Kahn (1968, p. 527) a entrevista é uma “conversa iniciada pelo entrevistador com o objetivo específico de obter informações relevantes para a investigação e focada por ele no conteúdo intrínseco aos objetivos da pesquisa”. Kvale (1996, p. 14) afirma que a entrevista “é um canteiro de obras para o conhecimento. Uma entrevista é literalmente uma inter-visão, um intercâmbio de pontos de vista entre duas pessoas conversando sobre um tema de interesse mútuo”.

Já em relação à observação participante, Flick (2012) considera que existem práticas que são acessíveis somente por meio observação, e que as entrevistas e narrativas tornam os relatos sobre as práticas acessíveis e não as práticas em si. “Costuma-se dizer que a observação permite ao pesquisador descobrir como algo realmente funciona ou acontece” (FLICK, 2012, p. 149). Portanto, a observação complementa as informações obtidas por meio da entrevista e com as análises bibliográficas e documentais, permitindo chegar às conclusões em torno das motivações iniciais da pesquisa e suas interações com o objeto e a realidade em estudo.

A pesquisa em tela teve como lócus uma regional de educação do Ceará: a CREDE 11. A rede estadual de ensino do Ceará está dividida em 20 regiões, denominadas de Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) que agrupam, em média, sete municípios e representam uma extensão da Secretaria da Educação em vários pontos do interior estado do Ceará. Além das CREDEs, a rede estadual também comporta a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza, a 21ª regional, que desenvolve as mesmas atribuições das coordenadorias regionais na capital do estado.

De acordo com o Decreto Estadual nº 24.274, de 22 de novembro de 1996, as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação passaram a compor a estrutura da SEDUC, competindo-lhes, segundo o seu artigo 4º, “exercer, em âmbito regional, as ações de planejamento, cooperação técnica e financeira, orientação normativa, mobilização, articulação e integração institucional, objetivando a melhoria da qualidade da educação básica” (CEARÁ, 1996, p.13). A seguir, pode ser observado o mapa do estado do Ceará, dividido, de acordo com as regionais da educação.

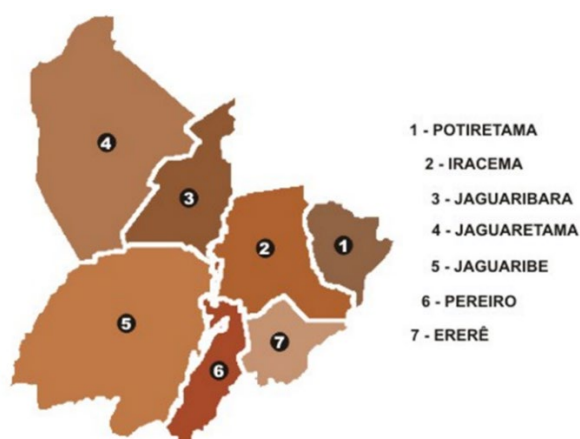
Figura 01 – Mapa da Estado do Ceará dividido por CREDEs



Fonte: Ceará (2019)

A CREDE 11 é responsável por 14 escolas estaduais de ensino médio situadas entre os municípios de Potiretama, Iracema, Jaguaribara, Jaguaretama, Pereiro e Jaguaribe, sede da regional, como pode ser visto na figura 02. A escolha dessa coordenadoria se justifica pelo fato de ser a regional em que resido e estou lotado como coordenador escolar, o que facilitou a exequibilidade da pesquisa de campo junto aos demais coordenadores da região, os quais foram os sujeitos e colaboradores deste estudo.

Figura 02 – Mapa da CREDE 11



Fonte: Ceará (2019)

Nesse contexto, foram selecionadas duas escolas de ensino médio – as duas de melhor desempenho no SPAECE na média dos anos de 2017, 2018 e 2019⁶ – a fim de observar o trabalho pedagógico de seus coordenadores escolares e identificar como a avaliação estadual em larga escala é inserida e vivenciada na prática destes profissionais e o peso que assumem em suas definições e estratégias, principalmente nas elaborações e promoções de formações contínuas de professores em serviço, se esta for uma prática adotada pela escola.

A escolha das escolas também ocorreu de acordo com o quantitativo de coordenadores lotados em cada uma. Assim, foram selecionadas escolas regulares e com a tipificação “C” pela Secretaria da Educação, ou seja, escolas com até 600 alunos e com dois coordenadores, conforme Decreto nº 31.604/2014 que reza sobre a estrutura organizacional, distribuição e denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da SEDUC. Logo, a pesquisa se desenvolveu com quatro coordenadores, dois de cada escola selecionada.

A opção pelo SPAECE nesta investigação se fundamenta no fato dele ser o principal indicador da qualidade educacional cearense, seus dados são abertos ao público, não há uma intervenção da escola na formatação das notas e acontece anualmente, suas notas são divulgadas com relativa agilidade, diferentemente das do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ademais, há um intenso trabalho no decorrer de todo o ano por parte das escolas tendo em vista a elevação do padrão

⁶ Em virtude da Pandemia da COVID-19, não houve aplicação do SPAECE nos anos de 2020 e 2021. A última edição da avaliação, portanto, ocorreu no ano de 2019.

de desempenho dos alunos. Por esses motivos, seus resultados interferem diretamente na prática escolar, sendo um meio adotado pelas gestões escolares de identificar as boas práticas pedagógicas ou as que precisam ser melhoradas.

Para selecionarmos as duas escolas participantes da pesquisa, acessamos os dados dos resultados disponibilizados pelo sítio eletrônico da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (<https://www.seduc.ce.gov.br/ensino-medio/>), encontrando as proficiências das 13 escolas⁷ de ensino médio que compõem a CREDE 11. A proficiência representa as habilidades desenvolvidas pelos estudantes de uma determinada escola, município e/ou do próprio estado. Em se tratando do SPAECE, essas habilidades são nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

A escala de proficiência do SPAECE varia de 0 a 500 pontos, onde para cada intervalo de proficiência é atribuído um padrão de desempenho. No caso do ensino médio, esses padrões são: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. No quadro 01 estão identificados os intervalos de proficiência, com os respectivos padrões de desempenho do SPAECE Ensino Médio, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

Quadro 01 – Proficiência x Padrões de Desempenho SPAECE – Ensino Médio

Ensino Médio				
Língua Portuguesa	Até 225 Muito Crítico	225 a 275 Crítico	275 a 325 Intermediário	Acima de 325 Adequado
Matemática	Até 250 Muito Crítico	250 a 300 Crítico	300 a 350 Intermediário	Acima de 350 Adequado

Fonte: Elaboração Própria com base nos dados do SPAECE (2023)

A busca pelos resultados se deu, inicialmente, por ano – 2017, 2018 e 2019 – e depois, dentro do ano estabelecido, por componente curricular, primeiramente Língua Portuguesa e, em seguida, Matemática. Pelo fato de ser uma regional de pequeno porte, com municípios com uma ou no máximo duas escolas de ensino médio, optamos por não revelar suas identidades, pois isso exporia os coordenadores sujeitos da pesquisa, sobretudo em uma eventual publicização desse trabalho na região. Para tanto, cada escola recebeu o nome de uma árvore típica da caatinga, bioma no qual se localizam as duas instituições investigadas.

⁷ A CREDE 11 possui 14 escolas, porém uma delas é o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que não é avaliado pelo SPAECE.

Na tabela 01 estão dispostos os resultados das escolas de Língua Portuguesa da CREDE 11 no SPAECE no intervalo de tempo escolhido. Pelos dados, foi possível perceber um crescimento progressivo em algumas escolas, inclusive com a mudança de padrão de desempenho, é o caso das escolas Juazeiro e Macambira, em outras ocorreu uma estabilização no decorrer destes três anos, escolas Jatobá e Jucá, e em algumas instituições houve um decréscimo nas proficiências, tais como a Angico.

Ao fazermos as médias de Língua Portuguesa nos três anos em questão, verificamos que as escolas Angico, Caraíba e Sabiá estão no nível intermediário e as unidades de ensino Juazeiro e Jatobá estão aproximando-se desse padrão, no qual os alunos “demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram, demandando ações para aprofundar a aprendizagem” (CEARÁ, 2022, p. 16).

Tabela 01 – Proficiências de Língua Portuguesa (2017-2019)

Nº	Escola	2017	2018	2019	Média
01	Catingueira	249,8	256,4	266,1	257,43
02	Jurema	269,9	252,4	272,7	265,0
03	Aroeira	253,3	244,0	276,5	257,93
04	Mandacaru	252,5	261,3	268,0	260,3
05	Juazeiro	263,2	276,6	280,8	273,53
06	Palma	261,6	257,4	262,0	260,33
07	Macambira	249,2	253,9	282,5	261,86
08	Jatobá	273,6	272,6	274,8	273,6
09	Angico	282,7	276,9	280,8	280,13
10	Carnaúba	263,8	279,7	277,8	273,76
11	Jucá	261,8	261,0	260,8	261,2
12	Sabiá	298,5	296,0	305,9	300,13
13	Caraíba	301,8	289,9	306,8	299,5

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados do SPAECE (2023)

Em relação à Matemática, pela tabela 02, constatamos o mesmo movimento ocorrido em Língua Portuguesa, com algumas escolas crescendo continuamente em suas proficiências, é o caso da Catingueira, Mandacaru, Juazeiro e Macambira. Entretanto, essas escolas não conseguiram mudar de padrão de desempenho, permanecendo no nível crítico. Somente a Juazeiro chegou próximo do padrão intermediário. Algumas escolas tais como a Jatobá, Angico, Carnaúba e Caraíba permaneceram estáveis, destacando que a Caraíba permaneceu no nível intermediário, outras escolas variaram entre crescimento e decréscimo, como

Jurema, Aroeira, Palma, Jucá e Sabiá, sendo que esta última conseguiu migrar do padrão crítico para o intermediário.

Na média dos três anos, em Matemática, as escolas com melhores proficiências foram Caraíba, Sabiá, Juazeiro e Angico.

Tabela 02 – Proficiências de Matemática (2017 – 2019)

Nº	Escola	2017	2018	2019	Média
01	Catingueira	252,7	258,0	265,1	258,6
02	Jurema	257,6	250,6	260,0	256,06
03	Aroeira	252,6	270,6	269,9	264,36
04	Mandacaru	255,5	265,3	285,9	268,9
05	Juazeiro	258,0	286,5	292,6	279,03
06	Palma	256,2	263,9	254,6	258,23
07	Macambira	252,1	254,5	274,1	260,23
08	Jatobá	263,1	260,2	261,8	261,7
09	Angico	281,6	275,8	275,8	277,73
10	Carnaúba	266,3	271,9	271,4	269,86
11	Jucá	251,2	250,7	260,7	254,2
12	Sabiá	298,1	294,3	313,9	302,1
13	Caraíba	306,6	305,6	308,2	306,8

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados do SPAECE (2023)

Pelos números apresentados, é nítido que as escolas Caraíba e Sabiá são as que se encontram com os melhores resultados, sendo a priori as escolas com as quais a pesquisa se desenvolveria. Todavia, essas escolas são escolas especiais, classificadas como profissionalizantes, sua proposta de trabalho é diferenciada, pois alia o ensino médio a um curso técnico e os alunos são selecionados por meio de um processo de avaliação do histórico escolar, o que destoa do foco dessa pesquisa que são as escolas comuns ou regulares.

Na CREDE 11, portanto, são onze escolas regulares e como seus resultados variaram, de um ano para outro, decidimos realizar uma média entre as escolas regulares da regional, a fim de obtermos as duas escolas dessa denominação com os melhores indicadores. Pela tabela 03, percebemos que estas duas escolas, após a exclusão das duas profissionais, são as Angico e Juazeiro.

Tabela 03 – Media de Proficiência do SPAECE em Língua Portuguesa e Matemática (2017-2019)

(continua)					
Nº	Escola	Média LP	Média MT	Média LP e MT	Classificação
01	Catingueira	257,43	258,6	258,01	12 ^a
02	Jurema	265,0	256,06	260,53	10 ^a
03	Aroeira	257,93	264,36	261,14	8 ^a

Tabela 03 – Media de Proficiência do SPAECE em Língua Portuguesa e Matemática (2017-2019)

(conclusão)

Nº	Escola	Média LP	Média MT	Média LP e MT	Classificação
04	Mandacaru	260,3	268,9	264,6	7 ^a
05	Juazeiro	273,53	279,03	276,28	4 ^a
06	Palma	260,33	258,23	259,28	11 ^a
07	Macambira	261,86	260,23	261,04	9 ^a
08	Jatobá	275,0	261,7	268,35	6 ^a
09	Angico	280,13	277,73	278,93	3 ^a
10	Carnaúba	273,76	269,86	271,81	5 ^a
11	Jucá	261,2	254,2	257,7	13 ^a
12	Sabiá	300,13	302,1	301,11	2 ^a
13	Caraíba	299,5	306,8	303,15	1 ^a

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados do SPAECE (2023)

Definidas as duas escolas a serem pesquisadas e com autorização do Conselho de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal da Paraíba, contactamos, via telefone, os coordenadores escolares para convidá-los a participarem da investigação, apresentando-lhes seus objetivos e importância, inclusive para a própria coordenação. Os profissionais concordaram prontamente em participar do estudo e, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), firmaram compromisso com o pesquisador, o qual lhes assegurou anonimato, durante e após o trabalho.

As entrevistas e observações ocorreram em cada escola, no decorrer de uma semana. Na escola Angicos, a entrevista aconteceu com os dois coordenadores juntos, na sala da coordenação. Já na escola Juazeiro, em virtude das demandas da coordenação, a entrevista se deu separadamente com cada coordenador, na sala da biblioteca da instituição de ensino. No processo de imersão, foi possível acompanhar de perto o cotidiano da coordenação e suas principais atividades. As entrevistas foram semiestruturadas e envolveram questões ligadas à formação do coordenador, as formações contínuas que realizam na escola, o lugar ocupado pelas avaliações nas pautas dos encontros pedagógicos e a formação contínua para os coordenadores.

A análise dos dados se deu pela definição de categorias de análises construídas a partir das informações obtidas pelas falas dos coordenadores e as observações e interações com estes sujeitos no campo investigativo. Ao todo, foram cinco categorias específicas de análises, das quais as três primeiras se referem à complexa rotina dos coordenadores, a formação com foco na escola, implementada

de maneira inconsciente pelas escolas e o contraste entre a formação contínua de coordenadores esperada e a recebida pela coordenadores da CREDE 11.

As duas últimas categorias referem-se ao trabalho dos coordenadores da regional com as avaliações em larga escala, principalmente o SPAECE, enfatizando o papel dos profissionais na sistematização dos indicadores e na adoção desse teste como elemento essencial de suas formações e, em seguida, um destaque para o processo de responsabilização dos resultados colocada na conta da coordenação e dos professores e como isso impacta em diversas instâncias, inclusive no emocional desses profissionais.

Tanto na primeira quanto na segunda parte da apreciação dos dados da investigação, as narrativas dos coordenadores foram associadas às análises bibliográfica e documental, para chegar assim às reflexões, explicações e novas interpretações acerca da problemática de investigação, das hipóteses lançadas no início e no decorrer do estudo e no atendimento aos objetivos propostos.

Outrossim, algumas categorias do materialismo histórico-dialético, abordagem teórico-metodológica escolhida, foram utilizadas para a etapa da análise dos dados. Na primeira parte, evidenciam-se alguns aspectos da categoria da mediação. Já na segunda parte, foram utilizados pressupostos das categorias práxis, contradição e totalidade. Essas categorias que integradas à prática social “se dão como tais no movimento e a partir de um movimento, não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre” (CURY, 1958, p. 22), mas refletem a movimentação do real, pela movimentação do pensamento. E é isso o que veremos nos capítulos que se seguem.

2. DE ONDE VIEMOS, COMO CHEGAMOS E ONDE ESTAMOS? A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL E SUA CONSTITUIÇÃO NO DECORRER DO TEMPO

Para compreender e situar como a coordenação pedagógica se apresenta e desenvolve o seu trabalho no atual contexto educacional brasileiro, faz-se necessário se debruçar sobre a trajetória de constituição desse profissional, que se origina nos primórdios da educação do Brasil e perpassa uma série de acontecimentos e modificações que lhes exigiram resiliência e adaptação para chegar, em pleno século XXI, sendo uma das funções de maior presença e relevância nas escolas de todo o país.

Neste capítulo, percorreremos os (des)caminhos do coordenador pedagógico destacando os momentos mais marcantes de sua longa e sinuosa estrada, que parte do Brasil colônia, passe-se pelo Império, Primeira República, Era Vargas, Ditadura Militar, Constituição Federal de 1988, até os dias atuais. Nesse processo de caminhar, assim como Freire (1997, p. 79), entendemos que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

Por essa razão, a coordenação foi se construindo no trajeto da história, se refazendo a partir das concepções educativas de cada época e se reinventando para que conseguisse fomentar suas práticas nos ambientes escolares, mesmo que, por vezes, tenha se deparado com cenários tão diversos e adversos, tais como a falta de clareza de suas atribuições, as indefinições acerca de sua própria formação, a ausência de uma legislação a nível nacional que lhes assegurasse a devida valorização e o reconhecimento profissional, bem como, as constantes mudanças de governos e de nomenclaturas utilizadas pelas redes de ensino e a dificuldade em estabelecer para si mesmo uma identidade profissional.

Inspetor/Supervisor escolar/pedagógico, orientador educacional, coordenador pedagógico/escolar foram e ainda são algumas das nomenclaturas utilizadas em diversas partes do Brasil para designar o profissional responsável pelo acompanhamento e assessoramento docente nas escolas. Cada uma dessas expressões é marcante, pois pode representar uma visão da coordenação que transmite a ideia de controle, tecnicismo, ordenamento, posição e até mesmo de hierarquia, mas que, verdadeiramente, precisa ser entendida a partir de uma nova

percepção: a colaborativa. Por isso, é necessário ressignificar a forma como cada termo foi empregado e qual o mais utilizado atualmente, com as suas devidas repercussões e variações regionais.

E como toda caminhada começa no primeiro passo, lançamo-nos no itinerário da coordenação, indicando seu ponto de partida, os horizontes e as perspectivas contemporâneas sobre a função, a partir das políticas educacionais existentes, da legislação educacional vigente e das concepções educativas que permeiam a contemporaneidade.

Conforme ressaltando anteriormente, a história da coordenação pedagógica, no Brasil, confunde-se com a própria história da educação do país, estando as duas entrelaçadas e originadas a partir da chegada dos jesuítas em terras tupiniquins. Nessa época, a coordenação tinha um caráter essencialmente de inspeção ou supervisão. Segundo Santos (2015), o ato de supervisionar surge, na educação brasileira, a partir de 1549, no Ratio Studiorum, um plano de organização de estudos que normatizava toda a educação oferecida pela Companhia de Jesus. No âmbito da escola Jesuítica, as atividades de supervisão eram desenvolvidas por um profissional chamado de Prefeito de Estudos.

Para Santos (2015, p. 43)

A função do Prefeito de Estudos era exercida com rigor e, mesmo tendo a boa ordenação dos estudos como uma de suas atribuições principais, não tinha uma função delimitada, assumia desde o assessoramento do reitor – seu superior direto – até a fiscalização das atividades dos professores e alunos, considerados indivíduos hierarquicamente inferiores.

Anos depois, em 1759, com a saída dos Jesuítas e a retomada da educação por parte do Estado, o Marquês de Pombal instituiu as aulas régias, revogando o Prefeito de Estudos e tudo que tivesse ligação com o plano de ensino dos Jesuítas. Criou-se, então, o cargo de Diretor-Geral e dos Comissários para assumirem o papel do Prefeito de Estudos. Nesse período, a noção de supervisão

Englobava os aspectos políticos-administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrado na figura do diretor-geral de estudos e os aspectos de direção, fiscalização, coordenação e orientação de ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores de estudos, os quais operavam por comissão do diretor-geral dos estudos. (SAVIANI, 2015, p. 24).

Durante o Império, surgiram as escolas de primeiras letras e consolidou-se a necessidade da presença de um profissional que atuasse como responsável pelo

acompanhamento da atividade educativa, pois a supervisão do trabalho pedagógico ficava a cargo do próprio professor, que também assumia a docência. Em 1841, a supervisão voltou-se para o ensino, com foco na melhoria do desempenho da escola em sua atividade educativa, sobretudo no trabalho desenvolvido pelos professores.

A supervisão começou a monitorar o que o professor fazia ou deixava de fazer e como executava sua função primordial que é o ensino. Influenciado por esse cenário, de acordo com Lins (2016, p. 29), “em 1854, na Reforma Couto Ferraz, vemos a ação supervisora instaurada permanentemente. Cabia ao supervisor, além de inspecionar as escolas, também cuidar da formação dos professores”.

No período republicano, a coordenação solidifica sua imagem de supervisão, mas também ganha novos arranjos. Entre as novidades, começou-se a cogitar a criação de um sistema nacional de educação, cuja proposição passava pela sistematização das dimensões administrativa e pedagógica, fortalecendo-se por meio da criação de órgãos centrais e regionais de educação, pela criação de grupos escolares ao invés de salas isoladas, pela elaboração de regras para as instituições de ensino e pelo robustecimento da inspeção e controle das atividades educativas.

Embora a Primeira Republica tenha sido intensa quanto às reformas educacionais, sobretudo pelo acesso às informações para o bom andamento das escolas, tais como condições de higiene, criação de regimentos, atividades pedagógicas, divisão de tarefas entre as responsabilidades do Estado pelo ensino primário, ainda predominavam as atribuições burocráticas sobre as tecnopedagógicas, fazendo com que, mesmo com alguns avanços, a coordenação ainda se desenvolvesse, basicamente, nos moldes do que ocorria no império.

Somente a partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação, é que de fato o trabalho desse profissional começou a ser reestruturado, já que a responsabilidade pela educação havia passado pelo Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e pelo Ministério dos Negócios Interiores. Até então, a coordenação se dava como uma concepção e se encarnou, primeiramente, nos cargos de prefeito de estudos, e em seguida, no diretor geral e nos comissionados.

A Reforma Francisco de Campos, em 1931, ocasionou efetivamente a adoção da terminologia “Inspeção Escolar”, o qual mantinha como característica principal a fiscalização do trabalho do professor. É importante salientar que esse profissional não estava lotado diretamente em uma escola, mas, encontrava-se nas delegacias regionais e subdividiam-se entre inspetores gerias e especiais.

Nesse período, como argumenta Soares (2011), a inspeção era bastante rígida e as escolas ficavam apreensivas para recebê-los, uma vez que todo o trabalho era observado, desde o administrativo ao pedagógico. “Os inspetores eram nomeados por concurso, deveriam residir na sede do distrito e serviriam lá durante três anos, quando aconteceria um rodízio por sorteio” (RIVAS, 2007, p. 72).

No ano seguinte, 1932, um grupo de estudiosos brasileiros elaborou um conjunto de orientações que visava influenciar as políticas educacionais em uma época de reabertura democrática pela qual passava a nação brasileira. Este movimento intitulado de Manifesto dos Pioneiros, produziu uma profunda reflexão sobre os pontos mais importantes e cruciais para a educação da época e ainda hoje, de certo modo, é possível sentir seus efeitos. Mesmo com todas as inovações oriundas do Manifesto para a educação, a inspeção escolar, continuou se reforçando como um cargo extremamente burocrático e de fiscalização às práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas.

Entre os anos de 1940 e 1950 sucedeu um intenso debate em torno do inspetor escolar. O profissional tornou-se mal visto entre os professores, pois seus trabalhos passaram a ficar bastante burocráticos e cansativos (VIEIRA, 2019). Havia o interesse, por parte de alguns educadores, de que a inspeção deixasse de supervalorizar os aspectos administrativos e se voltasse para o pedagógico e a orientação docente.

Nesse período, inspirada pelo nascente capitalismo, a indústria no Brasil iniciou sua fase de ampliação, exigindo para tanto um profissional que intermediasse as instancias hierárquicas superiores e os operários que estavam localizados no chão das fábricas. Esse modelo relacionava os que pensam os meios de produção como sendo os proprietários das riquezas que são produzidas, enquanto os que executam são classificados na categoria de alienados, pois, com seu trabalho, geram uma riqueza que é apropriada por outro. O supervisor, no campo fabril, garante que seu trabalho de monitoramento enriqueça mais aqueles que são os donos, em contrapartida, os empregados são cada vez mais explorados e vivem em condições sub-humanas.

Apesar de no modelo fabril a supervisão não se envolver diretamente com questões intelectuais, o arquétipo produtivo inspirou a inspeção escolar. De acordo com Lima (2004, p. 69) “a ideia da supervisão surgiu com a industrialização, tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa da produção, antes de ser assumida pelo

sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa”. A expansão do capitalismo fomentou a necessidade de controle para o aumento da produtividade e com isso a elevação do lucro. Nas indústrias, a supervisão funcionava como um elo entre a alta administração e a mão de obra, no sentido de estabelecer as regras da organização, primando pela maior produtividade no sistema.

Aos poucos, não somente nas indústrias, mas também nas empresas e instituições públicas, a supervisão foi se configurando como uma função de intermediação entre os pensadores e os executores, de modo a garantir que as ações fossem efetuadas tal qual foram planejadas.

A supervisão, portanto, aparece como interposto entre “a concepção e a execução e tinha como objetivo principal garantir a racionalidade do processo, pois o Supervisor exercia esse papel fiscalizador para garantir a aplicação de um modelo, além de garantir o bom uso dos instrumentos de trabalho” (SANTOS, 2015, p. 37). Apesar de até então fazermos referência à supervisão, o título de supervisor escolar vai surgir anos depois. Por enquanto, a supervisão aparece como uma ideia ou noção que se entrelaça à inspeção vivenciada no âmbito educacional.

O termo Supervisão Educacional, no lugar de Inspeção Escolar, passou a ser empregado a partir de 1950, sob a influência dos Estados Unidos e de uma nova visão econômica, que se baseava no investimento do capital do país estrangeiro no Brasil e, como consequência, entre outras exigências, estavam o estabelecimento de um padrão educacional orientado pelos americanos.

Santos (2015, p. 40) afirma que “a Supervisão Educacional nasce como Inspeção, tendo como atribuições prioritárias a fiscalização do cumprimento das leis de ensino vigente e a necessidade de implantação de reformas educacionais para atender às necessidades do modo de produção capitalista”. O autor ainda acrescenta que

A Inspeção Escolar reproduziu o fazer fiscalizador do supervisor da indústria, pois, assim como na indústria, existia na escola quem pensasse os Planos Nacionais e Municipais de Educação, os Ministros e Secretários; quem executasse as propostas em sala de aula, os professores; e quem observasse e acompanhasse o processo para que a lógica estabelecida fosse executada e tivesse os resultados esperados, sendo esse o Inspetor Escolar (SANTOS, 2015, p. 40).

Uma das primeiras ações voltadas para a recém-criada supervisão escolar e que caracterizaram a intervenção americana em nossa educação se deu no ano de

1956, quando o Brasil desenvolveu, em parceria com os Estados Unidos, com a justificativa de melhorar a qualidade da educação nacional, o Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE).

Essa política de aliança entre Brasil e Estados Unidos visava garantir uma política desenvolvimentista, tendo no seu cerne a concepção de educação como alavanca da transformação social. Nessa perspectiva a inspeção se moderniza e reaparece no cenário nacional como supervisão escolar. (LINS, 2016, p. 30)

No âmbito do PABAE, muitos supervisores foram formados, alguns deles, inclusive, fora do Brasil com a ideia de que a educação seria um dos principais meios para o desenvolvimento econômico brasileiro. Estes supervisores atuaram como propagadores no Brasil da formação recebida pelos norte-americanos, em três esferas básicas: métodos e técnicas para estimular a iniciativa dos professores; criação e adaptação de materiais didáticos condizentes com o ensino primário; e, investimentos na formação de professores em intercâmbio com os Estados Unidos.

Dessa forma, as primeiras formações oficiais voltadas para os Supervisores no Brasil ocorreram na esfera do PABAE. Os participantes dessas formações foram nomeados os novos supervisores e a partir dos currículos das formações já se sabia o que esperar deles, especialmente como um recurso a mais ao corpo docente das instituições de ensino. O PABAE priorizou os profissionais com perfis de liderança para que estes, além de serem multiplicadores entre outros supervisores, pudessem também atuar na formação dos professores.

No decorrer desse programa, houve uma forte interferência dos Estados Unidos no sistema educacional brasileiro, representada pela difusão de uma educação aos moldes dos norte-americanos, com escopo voltado para o capitalismo, para a racionalidade e para produtividade como suas premissas absolutas. Propagou-se a ideia de que o Brasil não tinha profissionais qualificados para colocarem em prática os planos de melhorias educacionais que eram propostos pelos estadunidenses às escolas brasileiras e por isso era preciso fazer intercâmbios entre os dois países.

Em 1958, professores foram enviados à Indiana (Estados Unidos) para se especializarem e posteriormente fundarem em Belo Horizonte os cursos de formação de Supervisores que mais tarde serão espalhados por todo o Brasil a partir destes professores treinados em Belo Horizonte e nos Estados Unidos (NOGUEIRA, 1989, p. 37).

O PABAE estendeu seus trabalhos de julho de 1957 a maio de 1964, quando cessou a participação americana. Com realidades educacionais bastante distintas, a parceria não levou em consideração o contexto brasileiro e as peculiaridades educacionais, não conseguindo se fixar e manter por muito tempo.

Com isso, a cooperação entre Brasil e Estados Unidos pode ser entendida mais como uma moeda de troca do que propriamente pela preocupação americana em melhorar a qualidade da educação de nosso país. Isto é, os americanos investiram no Brasil para, por meio da educação, implementar um paradigma educacional que propagasse o ideário capitalista em todas as suas esferas, desde os materiais didáticos ao patrocínio de viagens para imersão e aplicação aqui no Brasil e, por mais que a parceira não tenha tido continuidade, suas sementes estavam lançadas e os reflexos seriam sentidos não só no presente, mas principalmente no futuro, com as políticas educacionais fortemente orientadas por organizações e instituições americanas.

No esteio dessa interferência americana, em 1961, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961). Nela, estados e municípios tornaram-se responsáveis por organizar e gerenciar seus próprios sistemas de ensino. Desse modo, o Governo Federal eximiu-se da responsabilidade mais direta com a educação básica, ficando à cargo somente da elaboração de metas a serem atingidas pelos demais entes federados, prestando ajuda técnica e/ou financeira, quando necessário. Coube aos estados a seleção e ordenamento dos supervisores escolares.

O ambiente institucional brasileiro nesse período demandado pelo aumento da matrícula ensejava um supervisor que agisse com liderança, com capacidade técnica, e com habilidades para as relações humanas, a fim de preparar o grupo de professores da escola para desenvolverem suas práticas pedagógicas junto aos alunos em cenário de maior abertura e participação.

Contudo, com o golpe militar em 1964, a educação voltou-se apenas para os interesses econômicos e a liberdade tão esperada, a escuta aos professores, deu lugar ao silêncio e a perseguição dos anos de chumbo. O supervisor nem sequer havia começado a trabalhar em uma perspectiva mais libertária e já teve que voltar a exercer, de maneira mais acentuada que no passado, a função de controle e de fiscalização da prática pedagógica, com a justificativa de que essas práticas

ocasionariam a melhoria da educação e os avanços nos resultados gerariam maiores retornos econômicos.

No entrementes da Ditadura Militar, ocorreu a reforma universitária no Brasil, Lei nº 5.540/1968, na qual se estabeleceu que a formação para exercer a supervisão escolar deveria acontecer no curso de Pedagogia. Essa determinação foi confirmada pelo parecer nº 252/1969 do Conselho Nacional de Educação, que englobou nos Currículos Mínimos da Licenciatura em Pedagogia os aspectos formativos voltados para habilitações em Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar. Assim, a formação dos supervisores ocorreria no curso de Pedagogia, aprofundando-se em uma das habilitações. Conforme Saviani (2000, p. 29),

[...] o curso de Pedagogia foi então organizado na forma de habilitações, que, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa. Foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação; além disso, previu-se também, como uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica, o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. A habilitação correspondente ao Planejamento Educacional foi reservada para o nível de pós-graduação.

O parecer nº 252/1969 possibilitou que o pedagogo concluísse o nível superior com uma formação mais singular. O técnico em educação, com perfil mais generalista e que exercia várias funções, dá lugar para uma formação mais detalhada e organizada para as diversas instâncias da escola, os chamados especialistas em educação. Logo, o parecer nº 252/1969 e a habilitação em Supervisão Escolar são considerados marcos para a profissionalização do supervisor escolar e um início do que se conhece nos dias atuais como Coordenação Pedagógica.

Segundo Roman (2001, p. 14) “a habilitação em Supervisão Escolar formava o profissional para trabalhar tanto nos órgãos técnico-administrativos, quanto na unidade escolar; trabalhando nesta última, o profissional passaria a ser denominado Coordenador Pedagógico”. O termo Coordenador Pedagógico surge no contexto educacional como uma forma de diferenciar o habilitado em supervisão escolar que trabalhava no interior das escolas do que se encontrava nos órgãos centrais e regionais da educação, exterior à instituição de ensino.

Desse modo, o local e o foco de trabalho foram utilizados como forma de designação: o agente exterior à unidade de ensino, responsável pelas funções

administrativas e burocráticas, seria o supervisor escolar, e o profissional que trabalhava internamente na escola, com atribuições pedagógicas, seria o coordenador pedagógico. Apesar disso, a denominação “coordenador pedagógico” só vai emplacar entre o término dos anos de 1980 e o prelúdio de 1990.

É conveniente ressaltar que as mudanças ocorridas nesse momento em relação à formação do supervisor escolar e a própria mudança da nomenclatura não ocorreram de maneira homogênea no Brasil, tampouco foram modificadas, na prática, as suas atribuições. A redistribuição do curso de Pedagogia em habilitações se deu em um período tecnicista e as predisposições, inclusive pedagógicas, voltavam-se para a produtividade e a eficiência dos produtos educacionais, até pelo próprio período de repressão em que tais fatos se deram.

Com o regime de recessão pelo qual o país passava nos governos militares, a as variações na supervisão foram mais uma vez distorcidas, acabando-se assim, por apenas realizar a modificação de um termo, mas, na prática, inspetor, supervisor, e agora coordenador acabaram desempenhando o mesmo papel: vistoriar o trabalho realizado pelos professores, ganhando a antipatia de quem, a princípio, deveriam ajudar. Silva Júnior (2000, p. 93) afirma que

A supervisão foi praticada no Brasil em condições que produziam o ofuscamento e não a elaboração da vontade do supervisor. E esse era, exatamente, o objetivo pretendido com a supervisão que se introduzia. Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado.

Segundo Lins (2015, p. 30), tanto a reforma Universitária de 1969 que modifica os cursos de Pedagogia, quanto o parecer nº 252/1969, que criou as especializações em educação, dentre elas a de supervisão escolar, foram responsáveis por consolidar um clima de controle do cenário educacional, que era feito “com o propósito de diminuir os tempos e movimentos a fim de reduzir os gastos e aumentar o ritmo de trabalho, conseqüentemente a produtividade” (BARBOSA, 2008, p. 15). As reformas da educação transcorridas nessa ocasião estavam direcionadas sobremaneira para o tecnicismo e a burocratização do ensino.

Ainda nessa fase, é aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – na qual a estrutura das escolas brasileiras foi modificada e o ensino passou a ser organizado em 1º e 2º graus, ampliando para oito anos o tempo obrigatório de permanência do aluno na escola e focalizando na

preparação dos estudantes para o mercado de trabalho e para a formação em cursos técnicos. A LDBEN de 1971 manteve a presença do supervisor no cenário educacional brasileiro, inaugurando a exigência de uma formação superior para o profissional, diferente do que constava na LDBEN de 1961, onde tais formações se davam nos cursos normais.

Conforme o artigo 33 da LDBEN de 1971, “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971). A mesma Lei pontuava para a reestruturação dos sistemas estaduais de ensino no que concerne aos cargos e funções ligados ao magistério.

De acordo com o artigo 36, os sistemas de ensino ficariam incumbidos de elaborar “um estatuto que estruture a carreira do magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema” (BRASIL, 1971). Desse modo, a maioria das escolas passariam a contar com supervisores ou outro profissional com similar missão para auxiliar as atividades docentes na implantação da nova Lei da Educação.

Os estatutos e planos de carreira surgidos nesse período foram responsáveis por hierarquizar e verticalizar no âmbito escolar a diferenciação entre os profissionais do magistério, os docentes, e os especialistas, entres eles os orientadores e supervisores escolares. Assim, criou-se uma cultura de que os supervisores estavam hierarquicamente acima dos professores, dos quais deveria regular o trabalho, transmitir as determinações das secretarias da educação e controlar o processo de ensino e aprendizagem.

Consequentemente, o supervisor passou a ser mal visto pelos professores, pois seus trabalhos passaram a ficar bastante sistemáticos e cansativos, criando um cismo entre docentes e supervisores. As atividades da supervisão eram o reflexo de uma política de educação baseada no autoritarismo e na gerência educativa, praticada pelas instâncias superiores, em sua maioria representada por militares.

O anseio por abertura política no Brasil dos anos de 1980 faz com que o perfil autoritário da supervisão não fosse mais aceitável, especialmente por parte dos professores. Nesses ambientes apareceram as muitas críticas, com vistas a extinguir esses cargos, que ainda passavam a imagem da supervisão ou inspeção, uma vez

que todas as tentativas de mudanças ocorridas até o momento estavam marcadas por rupturas e descontinuidades. A supervisão entra na fase de redemocratização ainda de maneira ambígua, descontinuada e sem uma identidade própria.

Teixeira (2014, p. 60) esclarece que “as mudanças políticas sociais ocorridas a partir da década de 1980 foram produtoras de crise no trabalho do supervisor escolar, o que nos permite entender que na vivência da crise se encontrava a possibilidade desse profissional viver nova mudança”. A supervisão necessitava de uma ressignificação para atender a um contexto progressista, de valorização docente e de uma gestão democrática e mais participativa. O supervisor, então, passa a conviver com duas realidades: como atividade burocratizante e hierarquizante, baseada na racionalidade técnica dos anos de 1970, sendo exercida nos anos de 1980, década marcado pela almejada democrática.

Venas (2013) relata que neste período a nomenclatura de supervisor começava a entrar em desuso e em seu lugar, o termo coordenador pedagógico passou a ser utilizado com maior frequência, até mesmo para tentar apagar o cunho negativo dado ao profissional da educação. Para Rangel (2002), desde o final dos anos de 1980, não existe um nome, mas um conjunto de termos para designar a ação do supervisor, entre eles o coordenador pedagógico.

Os diversos modos de denominar a supervisão percorreram os anos de 1990 e ainda na atualidade é variado nos diversos estados e escolas. “Incluem-se nessa terminologia as expressões supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou disciplina. (RANGEL, 2002, p. 75)”.

Entre o final dos anos de 1980 e o início de 1990, intensificou-se o debate no Brasil acerca da educação escolar, especialmente porque o novo momento que se inaugura com a Constituição Federal de 1988, despertou anseios por novos modelos educacionais em substituição aos existentes, que não conseguiam dar conta de uma nova realidade. Para Venas (2013), a supervisão escolar vai se tornando inadequada aos interesses desse novo cenário político e econômico, necessitando assumir um novo papel que tivesse como objetivo a garantia da qualidade educacional e por conseguinte uma elevação dos resultados de aprendizagem. Alguns estados como São Paulo, por exemplo, empreenderam uma série de reformas, elevando o coordenador pedagógico a um patamar de imprescindibilidade no contexto escolar.

Por sua presença e pela modificação do foco de seu trabalho, o termo coordenador pedagógico foi definitivamente adotado para designar o especialista da escola responsável pelo aspecto pedagógico de assessoramento, planejamento e acompanhamento ao trabalho docente, enquanto que o supervisor escolar, ficou restrito ao profissional lotado nas regionais ou secretarias de educação, o qual era responsável por um grupo de escola, não se resumindo às esferas especificamente pedagógicas, mas também às administrativas e de gestão.

Conforme Teixeira (2014, p. 53),

Quando se torna mais interessante a orientação pedagógica do que a fiscalização para detecção de falhas e aplicação de punições é que o inspetor se torna supervisor; e é quando esse profissional passa a estar inserido no ambiente escolar que ele recebe o nome de coordenador pedagógico.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394/1996), a coordenação passou por uma revisão e dentre elas a questão da formação foi abordada. Na Lei, fica instituída que a instrução mínima para exercer a função de coordenador deve se dar em cursos de Pedagogia ou em qualquer outro curso de graduação, desde que seja feita alguma pós-graduação na área. No entanto, segundo Nogueira (2013), a LDBEN atual ainda deixa algumas brechas no que tange à formação, pois

À medida que não contempla as especificidades necessárias para a formação do coordenador pedagógico, permite que se estabeleça a crença de que basta ser graduado para a docência e ter experiência na mesma para ocupar o cargo de coordenador e atuar como tal, porém, sem a percepção do que é, de fato, ser um pedagogo escolar (NOGUEIRA, 2013, p.46).

Diante dessa incompletude da Lei, a resolução CEB/CNE nº 3/97, determinou que a coordenação somente possa ser praticada por aquele que tivesse experiência de pelos menos dois anos na docência em sala de aula. E conferiu aos estados e municípios, estabelecer o que deverá ser feito por este profissional em cada rede. Conforme Aquino (2016, p. 52), com a Lei de Diretrizes e Bases, “o coordenador pedagógico ganha destaque como o ator principal na articulação do trabalho pedagógico, porém quanto a normatização de suas funções ficou ao cargo de cada sistema de ensino”.

Dez anos depois da aprovação da LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia passaram a orientar os cursos de Pedagogia e apontaram

para uma formação que conciliasse o educador para trabalhar na docência, assim como na gestão de espaços escolares e não escolares, na produção e disseminação do conhecimento da ciência da educação. Em vista disso, deixam de existir as habilitações específicas e fragmentadas, outrora estabelecidas na década de 1970, passando a vigorar uma formação pedagógica mais integrada.

Todavia, o texto das DCN's não trata diretamente da coordenação pedagógica – ainda que pareça óbvio que um coordenador pedagógico precisa ser formado em um curso de Pedagogia – o texto das Diretrizes não determina que os cursos de Pedagogia devam ofertar formação para a coordenação pedagógica ou para qualquer ocupação da gestão escolar, o que deixa margem para brechas na formação desse profissional, exigindo sua participação em formações complementares à inicial, em cursos de pós-graduação, em um movimento de formação contínua.

O que se pode observar é que a atual coordenação pedagógica é marcada por uma série de mudanças no decorrer do tempo, trazendo consigo para muitos desses profissionais uma série de dúvidas quanto ao seu devido papel no ambiente escolar. A começar pela terminologia, uma vez que não existe nacionalmente uma única forma de se referir ao profissional. Assim como a nomenclatura, cada estado e município também define suas tarefas e até mesmo a formação para desenvolver suas atividades junto aos professores como coordenador.

A forma de ingresso à coordenação também diverge em alguns estados brasileiros. Em estados como Bahia e São Paulo, os coordenadores ocupam cargos por meio de concurso, ou seja, possuem uma profissionalização e estão assegurados com a estabilidade oriunda de um certame que os tornam servidores públicos, baseados em estatutos ou planos de cargos e carreiras. Em outros entes federados, como o Ceará e Minas Gerais, a coordenação é exercida por meio de uma função, que não é assumida por meio de concursos, mas de seleções públicas ou até mesmo de nomeação política.

Na dimensão da administração pública, os cargos são ocupados por meio de concursos públicos e provas de títulos, os quais estão fundamentados em editais que possibilitam a aprovação e a efetivação no serviço público, conferindo ao aprovado a estabilidade e a permanência na ocupação escolhida, independentemente das gestões ou indicações políticas. Já a função, é sempre temporária e não está ligada a um concurso público, portanto, pode ser modificada à medida que mudam os nomes das administrações públicas.

O que se tem percebido, na atualidade, é que até mesmo estados onde a coordenação era tida como cargo, tem-se criado outras nomenclaturas para que a coordenação, aos poucos, passe ao nível da função. Segundo Fernandes (2004), o estado de São Paulo, no Estatuto do Magistério (1974), apresenta o cargo de Coordenação Pedagógica e a função de Professor Coordenador Pedagógico. Para o primeiro, exigia-se a formação em Pedagogia e experiência na docência de três anos, para o segundo, poderia ser apenas um licenciado em qualquer área do conhecimento, com experiência de dois anos.

De acordo com Fernandes (2004), com o passar dos anos aconteceu uma diminuição dos cargos de coordenadores pedagógicos, em virtude das aposentadorias e ausências de vagas em novos concursos, e o aumento da função de professor coordenador pedagógico. Assim, existe um número bem maior de professores coordenadores pedagógicos do que de coordenadores pedagógicos. Sem a estabilidade conferida pelo cargo, muitos desses professores coordenadores acabam sem designações bem delimitadas, podendo se sobrecarregar de tarefas que poderiam ser exercidas por outros profissionais da escola ou acabam não conseguindo desenvolvê-las de maneira exitosa, acarretando em sua desprofissionalização.

Assim como em São Paulo, no Ceará, o coordenador pedagógico, com formação em Pedagogia, foi substituído no contexto das escolas estaduais pela função de coordenador escolar, formado nas diversas disciplinas do currículo da educação básica, com experiência mínima de dois anos na docência. A função de coordenador escolar está ligada à indicação do diretor escolar e sua permanência depende também dessa figura, mesmo que no Ceará o coordenador também seja considerado gestor escolar.

Apesar de todas as contradições presentes na jornada da coordenação, um aspecto parece ser unanimidade entre estudiosos da educação como Freire (1982) e Pimenta (2005), é o de que a missão precípua da coordenação pedagógica é a atuação junto aos docentes, especialmente na formação contínua desses profissionais. Por isso a importância de o coordenador conhecer a realidade da sala de aula, na perspectiva de docente, para que assim consiga assimilar as angústias e as vivências dos educadores.

O coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior

da escola. Ele deve levar os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia sobre o seu trabalho sem, no entanto, se distanciar do trabalho coletivo da escola. (FREIRE, 1982, p. 87).

O coordenador ao assumir esse papel de organização da reflexão docente possibilita que os professores tomem consciência de suas práticas e assim sintam-se instigados a modificar aquilo que, porventura, possa estar dificultando que o aluno consiga aprender efetivamente, bem como a potencializar as práticas que tornam o processo de ensino-aprendizagem acessível e mais dinâmico para os estudantes, facilitando assim o seu desenvolvimento e aquisição do conhecimento.

Situada em um ambiente marcado pela mudança e por um contexto social e político predominantemente neoliberal e capitalista, a escola contemporânea possui inúmeros desafios que vão além do pedagógico, estando vinculada a fatores extraescolares diversos como os (des) interesses das famílias, os anseios do mercado e as interferências da própria sociedade. O coordenador, nessas múltiplas relações, precisa estar aberto ao novo, ao passo que deve conhecer a legislação para assim atuar amparado por ela, além de ser sensível no trato humano com alunos, professores e gestores, mas também precisa utilizar as práticas dos professores como norteadoras das suas funções.

Fizemos até o momento um caminhar pela evolução da coordenação pedagógica. Cada passo ou parada, nos permitiu depreender como esse profissional foi conseguindo ocupar seu espaço e como tem ganhado notoriedade no ambiente educacional brasileiro, mesmo que ainda encontre dificuldades em construir uma identidade profissional condizente com sua formação e com as práticas que deveria desenvolver idealmente, como a formação contínua de professores, e o que faz realmente, sendo considerado por muitos como o “bombeiro” da escola ou o “bombril” com mil e uma utilidades.

Por mais contraditória que seja sua passagem ou a sua presença no cotidiano escolar de antes ou de agora, não podemos imaginar uma escola sem o coordenador pedagógico, ou de outro ator que atenda por terminologias diferentes, mas que, na realidade, assume o mesmo, difícil e indefinido exercer de tarefas que passa do administrativo e burocrático, resvala no pedagógico e de uma forma ou de outra impacta no processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, segundo Rangel (2002, p. 75) o problema é, essencialmente, uma identificação, uma atribuição de identidade” ou a falta dela.

Alonso (2002) destaca que os conceitos são modificados conforme os objetivos do processo de evolução e para além de um simples nome, existe sempre uma intencionalidade, que pode ou não está escrita ou explícita. Destarte, a coordenação que nasce como inspeção, depois passa para supervisão seja escolar, educacional ou pedagógica, traz em seu escopo os ideários dos momentos em que foram sendo produzidas: o controle por parte dos superiores hierárquicos da educação, a supervisão fabril que perpassou as estruturas das indústrias, expandindo-se “para outros segmentos da sociedade, dentre eles a educação” (FUSARI, 1997, p.54) e a implementação das reformas educacionais que focalizaram no atendimento de produção capitalista.

Os ares democráticos emanados pela Carta Magna de 1988 não concebiam mais que esse perfil continuasse sendo praticado nos ambientes escolares e aí aparece a figura do coordenador, que ao invés de alguém que hierarquicamente está acima de professor, a quem este deve-lhe prestações de contas acerca do seu trabalho ou a ele deve temer, passa a ser alguém que contribui para o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo meios e ordenamentos que favoreçam a prática docente e por isso começa a se definir como alguém responsável pela formação contínua de professores na própria escola.

O coordenador apresenta-se como parceiro do professor e não um superior a quem se deve ter algum tipo de restrição ou até mesmo aversão. Necessita estreitar os laços com os educadores para conhecer as realidades das salas de aulas e assim poder encontrar os melhores meios para colaborar com a atividade pedagógica. Os professores, por sua vez, passam a esperar que coordenadores estejam atentos ao seu trabalho e os auxiliem na constituição de sua prática.

Nesse sentido, a questão da formação para a coordenação precisa ser discutida, pois esse profissional que agora deve assumir um perfil multidisciplinar na escola não pode ter qualquer formação. Ainda assim, não existe um consenso quanto a formação ideal para os coordenadores, se nos cursos de Pedagogia, como está definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia ou se nas Licenciaturas em quaisquer áreas do conhecimento, tal como deliberam as legislações de alguns estados como o Ceará.

Essa formação se faz necessária para que o coordenador saiba como agir frente aos desafios escolares, que podem não ser os mesmos da Ditadura Militar, mas são influenciados e/ou originados no seu apogeu, como o capitalismo e o

neoliberalismo. Tais modelos continuaram ganhando projeção e os contextos de produção e de eficiência, que estavam interferindo na sociedade, interferiram também na escola. Os aspectos ligados à gestão estratégica ou gestão para resultados, típicos do mercado empresarial do setor privado, se difundiram e passaram a ser praticados pela gestão pública.

O trabalho com metas definidas, com bonificações para os que conseguem atingi-las, uma gestão dos recursos, com menores despesas, as privatizações e as assessorias, por meio de parcerias públicos-privadas, tornaram-se constantes no setor público. É nessa conjuntura que a escola começa a ser pressionada por mudanças, por redefinições de suas funções, identidades e naturezas com base no que a produção e o ramo empresarial definiam como sendo necessário para os seus futuros empregados.

Um dos primeiros pontos de interferência do mercado e das organizações globais no ambiente educacional foram as avaliações em larga escala, sob a justificativa de que a partir do diagnóstico das aprendizagens dos alunos, seria possível definir as melhores políticas públicas e para onde os investimentos deveriam ser direcionados. Lima (2012, p. 41), ressalta que “a avaliação educacional ganha relevo expressivo, assumindo um importante papel na definição e no rumo das políticas públicas educacionais”.

Estas avaliações obtêm um grande significado no ambiente escolar, especialmente porque são assumidas como pré-requisitos para investimentos em educação. Elas exigem da coordenação maior atenção ao processo de ensino e aprendizagem, sobretudo tendo como referência os indicadores das avaliações externas.

Nesse horizonte educacional, a coordenação encarrega-se de um papel de centralidade, pois acaba tendo que articular a prática docente, alinhando-as aos desejáveis bons resultados nas avaliações em larga escala, o que volta a conferir a esse profissional talvez não mais um papel tão tecnicista como de antes na condição de supervisor ou inspetor, mas, vai requerer do profissional novas habilidades ligadas ao setor privado do acompanhamento e monitoramento, o que não deixa de continuar a ênfase no aspecto mais burocratizante da função do que propriamente pedagógico.

Sendo assim, a maioria das atividades da coordenação podem terminar se voltando ao que Weber (1978, p.146) conceitua como burocracia, associando-o “aos princípios da racionalização, ligados à eficiência e ao máximo rendimento, definindo a

vigência da legitimidade como o exercício da autoridade institucional”. Portanto, a procura pelos melhores indicadores pode tornar a ação do coordenador uma ação reduzida ao que pode ser feito para melhorar os números ou ao que professor faz ou deixa de fazer e que pode contribuir para os desempenhos dos estudantes em tais avaliações.

Agindo desta maneira, a coordenação volta a flertar com a fiscalização e o controle, como suas ascendentes, a supervisão e a inspeção, afastando-se do que Libâneo (2002, p. 35) descreve ser o real sentido real da coordenação, que é “um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”. Um profissional que intermedia as relações entre docentes, discentes, gestores escolares e outros atores que possam estar ou fazer parte da comunidade escolar.

Muitos são os desafios atuais da coordenação frente ao exercício de sua função. O primeiro deles, é a construção de uma identidade própria no sistema educacional, a partir de sua formação e de seu campo de atuação. Sua imagem ainda está muito atrelada à supervisão e isso precisa ser superado. Na própria LDBEN de 1996, artigo 61, a coordenação propriamente dita não se encontra entre os listados como profissionais da educação, mas sim o supervisor ou inspetor, o que reforça ainda mais a necessidade de uma definição de identidade para o coordenador pedagógico, que comece pela legislação, passando também por sua formação inicial e continua e chegue em suas atribuições.

Logo, o que vai assegurar essa afirmação para o coordenador pedagógico como trabalhador da educação é, no nosso entender, a sua melhor formação inicial, especialmente em Pedagogia; a definição clara de seu papel no contexto escolar; e, por mais que pareça irrelevante, a definição exata de um nome que o identifique, assim como o é com o professor e o diretor escolar, por exemplo, presentes e assim denominados em todo o território nacional.

O nome determina não somente a forma como se é tratado, mas, referencia a origem e o percurso pessoal e formativo travado pelo sujeito para se chegar a tal. Individualiza o ser na sociedade e o distingue dos demais, dando-lhe um diferencial em relação aos outros. Portanto, é preciso definir quem é o coordenador pedagógico, quem é o supervisor ou inspetor escolar para que assim possamos tratar do que cabe a cada um realizar no cenário escolar, definindo definitivamente a sua identidade. Eles não são um e cada um individualmente ocupa o seu espaço e possui as suas

contribuições, por isso, mesmo tendo cernes que se entrelaçam, não podem e nem devem ser tratados como sinônimos.

Por mais sutis que sejam, existem diferenças entre cada um desses atores, algumas das quais já tratadas neste capítulo. O mesmo acontece com o coordenador que ocupa essa função no estado do Ceará. No estado, o profissional não é especificamente pedagógico, mas escolar. Sua formação e atribuição não estão muito bem definidas na legislação e cada escola, por meio de seus diretores, vai elaborando e designando o que é ou não da alçada desse profissional, o que significa que na própria rede não existe uma sincronicidade do perfil formativo e das incumbências da coordenação escolar.

Esse é um outro caminho, com novos percalços, atravessamentos e aprofundamentos, dos quais trataremos mais adiante. Acreditamos que, no que tange à coordenação no Brasil, aqui é o nosso ponto de chegada, mas também é ponto de partida para novas paisagens, novas perspectivas que é o contexto educacional cearense. No próximo capítulo, abordaremos um histórico da coordenação no estado do Ceará, ao passo em que destacamos os desafios para a construção de uma identidade para esse profissional, apontando a imprescindibilidade dos saberes pedagógicos para atuar sobretudo com a formação de professores.

3. DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA À COORDENAÇÃO ESCOLAR: O CASO PARTICULAR DO ESTADO DO CEARÁ

No capítulo anterior, vimos que a coordenação pedagógica está presente na maior parte das escolas brasileiras e, embora possam não atender exatamente por esse nome, existe algum cargo ou função responsável pelo processo de ensino e aprendizagem em todas as unidades escolares. As nomenclaturas designadas ao longo da história foram se fixando ou mudando em cada parte do país. Dessa forma, a depender da legislação de cada estado ou município, a coordenação pode assumir o nome de supervisão escolar, assessoria pedagógica, coordenação pedagógica e, no caso das escolas da rede estadual do Ceará, coordenação escolar (VIEIRA, 2019).

A coordenação escolar começou a dar seus primeiros passos no estado do Ceará com o nome de supervisão escolar, sendo regulamentada pela Lei nº 10.884/1984 (Estatuto do Magistério). O supervisor escolar tinha como tarefa principal a prestação de assistência técnico-pedagógica à comunidade escolar, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem (CEARÁ, 1984). Com a redemocratização do país, a partir de 1988, e o consequente desdobramento deste movimento nos entes federados, em 1989, é promulgada a Constituição Cearense.

Desse modo, sob a influência do cenário nacional, a supervisão escolar nas escolas públicas de todo o estado foi transformada, de acordo com a Lei nº 12.066/1993, em Coordenação de Ensino, com formação mínima exigida em licenciatura plena em qualquer área do conhecimento ou no curso de Pedagogia, com habilitação em supervisão escolar e dois anos de experiência no magistério. Com a coordenação de ensino, a supervisão ganha um tom de maior participação e engajamento docente. A exigência de experiência no magistério foi um ponto que possibilitou aos coordenadores oferecer maior apoio aos professores e aos aspectos pedagógicos da escola e da sala de aula, tornando-se um colaborador do trabalho pedagógico das unidades de ensino.

Segundo Rangel (1999), foi nos anos de 1990 que a coordenação pedagógica no Brasil sofreu um conjunto de mudanças significativas, especificamente em seus objetivos e funções, em virtude de uma nova concepção de educação que surgia, pautando-se na gestão democrática. No Ceará, as escolas adentraram a este clima democrático e a Constituição Estadual, em seu artigo 215, inciso V, determinou como diretriz da educação cearense a “gestão democrática da instituição escolar na forma

de lei, garantidos os princípios de participação de representantes da comunidade” (CEARÁ, 2015).

Esses princípios foram evidenciados no artigo 220 da Constituição Estadual o qual assegurava que a “organização democrática do ensino é garantida, através de eleições, para as funções de direção nas instituições de ensino, na forma que a lei estabelecer”. Nos anos que se seguiram, em decorrência de tal mandamento Constitucional, foi aprovada a lei nº 12.442/1995, que regulamentou as primeiras eleições para os cargos de diretor e vice-diretor. “Em 1998, o estado realizou a segunda eleição para a escolha dos dirigentes escolares. Antes, porém, a legislação foi revista pela Lei nº 12.861/2008, trazendo inovações para o novo pleito com a criação do Núcleo Gestor⁸ da Unidade Escolar” (AQUINO, 2016, p. 56).

Apesar de os Núcleos Gestores já terem sido citados na lei de 1995, eles somente foram consolidados a partir da segunda eleição, em 1998. Venas (2013, p. 74) atesta que justamente

O debate contemporâneo acerca da gestão democrática centra-se na definição da gestão com participação da comunidade escolar. Essa participação realiza-se a partir da liderança exercida por um grupo gestor existente na escola. A literatura existente sobre o tema menciona a gestão como ação-meio, pois ela deve ser um instrumento das políticas públicas existentes na consolidação de uma educação de qualidade.

Segundo Silva (2006), as eleições favorecem a construção de uma gestão participativa, pois democratizam as relações de poder, retirando da figura do diretor a centralidade de resolver tudo sozinho. Nesse novo cenário, o profissional ao invés de impor, passa a delegar com o auxílio de seu grupo de trabalho, deixando de lado algumas de suas vontades particulares. “E se público é tudo aquilo que pertence a todos, não é justo que a escola pública seja concebida como propriedade do diretor ou de um grupo restrito” (SILVA, 2006, p. 48).

Por essas colocações, pode-se considerar que o estado do Ceará se adiantou nas questões normativas da gestão democrática. No entanto, não conseguiu com a mesma agilidade, estabelecer diretrizes para os membros do núcleo gestor, sobretudo, para aqueles que ocupavam o cargo de coordenador de ensino em sua

⁸ O Núcleo Gestor, inicialmente, foi um grupo formado pelo diretor, coordenador pedagógico, coordenador de gestão, coordenador administrativo financeiro e secretário escolar. Nos dias atuais, o Núcleo é composto por diretor, coordenador escolar e secretário escolar, uma vez que as demais funções foram extintas do quadro funcional da SEDUC/CE.

rede, ficando a critério de cada instituição de ensino, por meio de seus diretores ou conselhos escolares, a definição das atribuições do profissional.

É importante salientar que as eleições para os núcleos gestores das escolas estaduais do Ceará são a última etapa de um itinerário que se inicia com a realização de uma prova escrita para identificar as competências e habilidades dos candidatos para as funções. A segunda etapa consiste na análise curricular e experiências do participante na gestão escolar e em sala de aula. E, por fim, a eleição a qual somente o diretor é submetido e, caso eleito, escolherá sua equipe de coordenadores e secretário escolar.

Dessa forma, a coordenação escolar e suas funções estão atreladas ao que o diretor escolar designará, conforme suas convicções educacionais ou ao que está posto nos regimentos escolares sobre o que compete ao coordenador desenvolver, ao passo que a própria coordenação está subordinada à escolha e indicação desse mesmo diretor.

Desde o ano de 1995, a cada quatro anos, continuamente, a rede estadual de ensino do Ceará vem realizando eleições para a formação das gestões escolares, inicialmente formadas por diretores, vice-diretores e supervisores escolares, em seguida e atualmente, por diretores, coordenadores e secretários escolares. Após a aprovação da LDBEN de 1996, a eleição para gestores escolares do pleito seguinte, em 1998, trouxe algumas mudanças relacionadas à coordenação, entre elas a modificação do nome de coordenador de ensino para coordenador pedagógico.

Nessa época, os núcleos gestores escolares eram formados pelo diretor, coordenador pedagógico, coordenador de gestão e secretário escolar. A formação exigida para o coordenador pedagógico do Ceará permaneceu sendo a licenciatura em Pedagogia ou a licenciatura em outras áreas do conhecimento.

Quase dez anos depois, em 2008, o Decreto nº 29.451/2008, que dispõe sobre a escolha e indicação dos membros de núcleos gestores das escolas estaduais, definiu que para atuar como coordenador nas escolas cearenses era necessário possuir uma formação em nível superior na área da educação e dois anos de experiência em efetivo exercício da docência. Neste decreto, é perceptível a supressão da formação específica em Pedagogia, ainda presente nas legislações anteriores. Abre-se assim a possibilidade de que profissionais da educação com outras graduações ou licenciaturas assumam a coordenação.

A legislação desde então em vigor certifica o professor licenciado ou bacharel em qualquer área do conhecimento como habilitado para a função de coordenador na rede estadual de ensino do Ceará, desde que tenha os dois anos de experiência na docência. Essa nova determinação legal não impossibilita que o pedagogo participe da coordenação, mas, expande o leque de candidatos de outras áreas que podem atuar como coordenadores, amplificando a concorrência nos certames. O aumento de não-pedagogos na coordenação que é pedagógica modifica, conseqüentemente, o escopo da função, deixando de ser mais pedagógica, para se tornar mais generalista.

Nesse mesmo período, uma reforma da estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará extingue o coordenador de gestão do núcleo gestor escolar e promove algumas mudanças nos assessoramentos e funções de gestão das escolas cearenses. Em virtude dessa reorganização e da não mais obrigatoriedade da Pedagogia, a coordenação pedagógica muda novamente de nome e passa então a se chamar coordenação escolar englobando, em um único ator, o papel que antes era exercido pelos coordenadores de gestão e pedagógico (GOIS, 2012).

As várias mudanças percebidas para a função de coordenação no Ceará representaram um esvaziamento da formação inicial do coordenador, que de pedagogo passou a ser licenciado em uma das áreas de conhecimento, contando com a experiência em sala na condição de professor como sendo sua principal fonte pedagógica e didática. Além disso, as definições pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará acerca das atribuições do coordenador no âmbito escolar, a cada modificação de termo para designação do profissional, não conseguiram acompanhar o mesmo ritmo e foram se tornando cada vez mais imprecisas.

Com isso, cada unidade de ensino foi determinando por si mesma os papéis dos seus coordenadores escolares, em conformidade com suas necessidades e prioridades. Nesse sentido, é possível observar escolas em que os coordenadores escolares, basicamente, continuaram trabalhando na perspectiva do coordenador pedagógico, isto é, no acompanhamento e assessoramento do processo de ensino e aprendizagem, mas também escolas em que estes profissionais da educação se tornaram responsáveis por atividades meramente burocráticas como a escrituração, o monitoramento de sistemas eletrônicos e outras ações não diretamente ligadas à alunos e professores, que poderiam ser exercidas por outros servidores da escola.

Esse cenário de incertezas, tem distanciado a coordenação da formação contínua de professores. Até mesmo nas escolas em que optaram pelo trabalho da

coordenação mais voltado ao pedagógico, essa dificuldade pode ser percebida, pois, embora trabalhando com alunos e professores, o coordenador pode, por exemplo, não conseguir tempo em sua jornada de demandas para realizar formação ou pode não se sentir apto para realizá-la, dada à sua formação inicial de licenciado, voltada exclusivamente para uma disciplina/área, frente à pluralidade de saberes existentes na dinâmica escolar.

3.1 Formação para a Coordenação Pedagógica e Coordenação Escolar: o papel do Conhecimento Pedagógico

A formação inicial para os coordenadores pedagógicos, tal qual a própria coordenação, foi se alterando conforme se incorporava à educação algumas questões ligadas aos contextos e discursos políticos e/ou culturais brasileiros, os quais de uma forma ou de outra influenciaram ou transformaram o exercício do profissional em uma determinada época.

Esta formação, por sua vez, precisou acompanhar e se adaptar em várias ocasiões, frente às constantes modificações ocorridas na educação brasileira. Franco (2008a, p. 120) relata que “a falta de formação inicial é um dos grandes problemas enfrentados pelos coordenadores pedagógicos no que tange ao desenvolvimento de um trabalho produtivo e eficiente” e isso foi sendo percebido ao longo da jornada desse profissional da educação.

Como já salientado no decorrer desse trabalho, o percurso de atuação do coordenador pedagógico está interligado ao da supervisão escolar, uma vez que a supervisão deu origem à coordenação, nos anos de 1990. Ao supervisor escolar, por ocasião da Lei nº 5.540/1968, foi determinado que para exercer o ofício deveria possuir um curso de nível superior. Em seguida, o parecer nº 252, de 1969, do então Conselho Federal de Educação, afirmava que este curso deveria ser Pedagogia. O curso de Pedagogia “manteve a formação de professores para o ensino normal e introduziu oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo planejamento, supervisão, administração e orientação” (CRUZ, 2011, p. 59) do sistema escolar.

A partir da LDBEN de 1971, as atividades docentes e não docentes, dentre elas a supervisão, passaram a ser regulamentadas nas instituições de ensino brasileiras. A referida lei estabeleceu, assim como a reforma do ensino superior de 1968, que a

formação do supervisor deveria ser feita por meio de curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971). Observamos que a legislação não mais fazia referência ao curso de Pedagogia, tampouco, à habilitação em supervisão escolar. Ainda assim, os supervisores escolares continuaram recebendo essa formação, como estava previsto no parecer nº 252/1969 do CNE (VIEIRA, 2019).

As transformações políticas ocorridas no Brasil a partir do final dos anos de 1980, ensejavam um novo tipo de formação para o pedagogo que atuava na escola. Era preciso que o profissional fosse alguém que articulasse e coordenasse as ações pedagógicas empreendidas nas instituições de ensino. Contudo, legalmente, nada de substancial foi mudado, até a LDBEN de 1996 (Lei nº 9.394/1996), que em seu artigo 64 prevê que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional da educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação” (BRASIL, 1996).

A nova Lei da Educação Nacional reforçou o parecer nº 252/1969 e inseriu no seu texto a formação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, o que a LDBEN de 1971 havia deixado de fora. O Conselho Nacional de Educação, por meio da resolução nº 3/1997 não só reforçou o texto da LDBEN como estipulou, no mínimo, dois anos de experiência para exercer qualquer ocupação ligada ao magistério, que não fosse a docência.

A LDBEN não apenas retornou com a Pedagogia para a formação inicial do supervisor, agora transformado em coordenador, como exigiu saberes e fazeres do magistério, relacionados ao cotidiano escolar. Referendando essa interpretação, o parecer nº 5/2005 do CNE, em seu artigo 4º, especifica que o curso de licenciatura em Pedagogia destina-se não somente à formação de professores para a sala de aula, mas, também para formação de outros profissionais da educação em que se exijam conhecimentos pedagógicos. Entretanto, o artigo 14, do mesmo parecer, afirma que a formação desses outros profissionais de educação, “nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/1996, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados” (BRASIL, 2005, p. 24).

Ao passo que o parecer indica o curso de Pedagogia como o local de formação para os profissionais da educação não-docentes, também afirma que uma pós-graduação na área da coordenação ou educação, possibilita a outros licenciados o

exercício da coordenação, gerando uma interpretação dúbia ou até mesmo errônea acerca da formação inicial do profissional. A Pedagogia deixa de ser uma indicação formativa e em seu lugar entra a necessidade de um saber pedagógico mais voltado para o fazer, para a prática, a experiência e os conhecimentos decorrentes dela do que para os aspectos teórico-pedagógicos.

Apenas um curso de pós-graduação na coordenação e a experiência oriunda do magistério foram as condições para tornar-se coordenador escolar. Os saberes pedagógicos dos coordenadores formados nesta configuração ficaram por conta das experiências vivenciadas pelos profissionais enquanto professores. Porém, de acordo com Franco (2008b, p. 119), “anos e anos de magistério pode produzir apenas a experiência de reproduzir fazeres, no mais das vezes, caducos e estéreis”.

Sem a reflexão sobre a prática, a partir das teorias e da pesquisa, essa prática não se transformará em saberes da experiência e assim não há saberes a ser construídos (FRANCO, 2008b). Com o esvaziamento legal e a ausência da Pedagogia nas formações para coordenadores, é possível encontrar coordenadores pedagógicos em que a formação inicial se deu no curso de Pedagogia e coordenadores em que a formação ocorreu em outras licenciaturas, como pode ser observado na maioria das escolas estaduais do Ceará.

A “despedagogização” da coordenação no Ceará começa com o já citado Decreto nº 29.451/2008, o qual indicou que para exercer a coordenação no estado fazia-se necessária apenas uma formação inicial em nível superior e experiência mínima de dois anos na docência, sem qualquer menção ao curso de Pedagogia. Em seguida, com a municipalização do ensino fundamental, influenciada pela LDBEN de 1996, a rede estadual cearense ficou responsável apenas pelo ensino médio e, por esse motivo, nos concursos posteriores para professor da rede não constaram vagas para os pedagogos, apenas para os licenciados nas disciplinas da grade curricular do ensino médio. Com isso, o número de pedagogos na rede estadual foi diminuindo ano após ano e isso se refletiu nas gestões e coordenações.

Sobreira Junior et al (2016) ao pesquisar o perfil dos coordenadores da rede estadual que atuam no município de Fortaleza-CE, constataram que apenas 16% deles eram formados em Pedagogia. Vieira (2019) ao investigar também sobre o perfil da coordenação escolar em uma região de educação do estado, localizada no município de Jaguaribe-CE, observou que entre os 25 coordenadores, apenas um possuía formação inicial em Pedagogia. Assim como Sobreira Júnior et (2016), Vieira

(2019) verificou que a maioria dos coordenadores que estão lotados na função foram formados em cursos de licenciatura nas mais diversas áreas. O que se percebe no Ceará é que os professores licenciados ingressam na rede, por meio do concurso para o magistério e, após certo tempo, migram para a coordenação escolar.

Entretanto, convém questionar o seguinte: como são construídos os conhecimentos pedagógicos destes coordenadores, se não lhe é mais exigido o curso de Pedagogia? Como poderão orientar o trabalho de professores nas escolas em que são direcionados para a sua formação? Como auxiliam os professores com metodologias de aula, avaliação e elaboração de materiais pedagógicos que colaborem para o processo de ensino e aprendizagem? Somente as licenciaturas e os saberes adquiridos na sala de aula como professor, são suficientes para o coordenador suprir as demandas pedagógicas da unidade de ensino em que está lotado? Certamente essas são interrogações que precisam ser tratadas e superadas para conseguirmos iniciar um deslocamento em direção à construção de uma identidade para os coordenadores que atuam nas escolas cearenses.

O intento destes questionamentos não é infringir as leis ou normas educacionais estabelecidas, mas, refletir sobre as contribuições que os conhecimentos pedagógicos podem oferecer para a atividade do coordenador, mesmo que ele não seja exclusivamente pedagógico, como é o caso do Ceará. Segundo Severo e Pimenta (2015. p.485) “tendo a educação como um âmbito da realidade humana, a Pedagogia é uma Ciência que, em sua dimensão filosófica e científica, fundamenta conhecimentos teóricos para a compreensão e explicação dos fatos educativos”.

Essa formação pedagógico-crítica permite, por exemplo, que o coordenador possa identificar as influências que os atores externos exercem sobre a sua prática. Um desses atores são as avaliações em larga escala ou as organizações que as utilizam para modificar o cotidiano escolar, a partir de suas demandas, que geralmente atendem aos anseios do setor empresarial, que visam um currículo mínimo, muito mais voltado para uma performatividade ou o desenvolvimento de competências e habilidades, do que propriamente uma educação justa e socialmente referenciada.

No entanto, a formação pedagógica presente especialmente nos currículos da maioria dos cursos de licenciaturas das universidades brasileiras restringe-se a algumas disciplinas isoladas. Em um espaço de tempo tão curto, o coordenador em

potencial, o máximo que pode fazer é refletir sobre o cotidiano, sem que possa agir e/ou obter conclusões a partir dessa atuação.

Nesse sentido, Franco (2008b) defende a necessidade da inserção do futuro professor no ambiente escolar e nas reflexões pedagógicas desde o início do curso de formação para que possa conhecer a prática e agir sobre ela de maneira reflexiva. Se ainda é possível identificar algumas disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas, que refletem o processo de ensino e aprendizagem, o mesmo não é perceptível quando se trata dos desafios e atuações da gestão ou coordenação pedagógica, fora dos cursos de Pedagogia.

É preciso reconhecer que o trabalho exercido pelo coordenador exigirá dele muito mais que o conhecimento específico em uma determinada área ou que a sua experiência como docente poderá não ser suficiente para o trabalho junto aos demais professores de sua escola, principalmente no Ceará, onde também não há uma definição a nível de rede sobre as funções dos coordenadores escolares.

Os conhecimentos pedagógicos poderão contribuir e serem decisivos para que o coordenador, por exemplo, se situe como formador de professores e exija para si essa identidade nas escolas em que atua, já que a Pedagogia, enquanto ciência da educação, tem como foco a relação professor-aluno, bem como a orientação do processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2007).

Em posse desse conhecimento pedagógico, será possível ao coordenador estabelecer relações entre teoria e prática, no caminho de uma práxis pedagógica, uma ação que cria novos sentidos para sua atuação profissional (FRANCO, 2008b). Para Saviani (2007, p. 108) “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática”. Da mesma forma, “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANE, 2007, p. 109).

Desse modo, defendemos que a Pedagogia deve constituir o plano de fundo da formação inicial e até mesmo contínua não somente do coordenador pedagógico, mas principalmente do coordenador escolar, o qual ainda não tem uma formação definida, bem como, precisa estar presente no decorrer de toda a sua atuação, uma vez que “oportuniza a superação dos antagonismos epistemológicos existentes na relação teoria prática” (SEVERO; PIMENTA, 2015, p.487).

Com a junção das experiências adquiridas pelo coordenador, enquanto professor, e os conhecimentos pedagógicos originários da uma boa formação inicial e

contínua “será possível fazer o exercício fundamental da Pedagogia: criar articulações cada vez mais profundas entre a teoria e a realidade” (FRANCO, 2008b, p.123) e não se deixarem manipular frente às investidas dos sistemas de ensino e dos atores que atualmente desempenham um papel central como os organismos internacionais e as organizações multilaterais ligadas ao terceiro setor.

3.2 Coordenadores Escolares no Ceará: uma Identidade Profissional em Construção

Pelo exposto até aqui é possível observar que o coordenador no estado do Ceará, em sua maioria, é um professor licenciado em uma disciplina das diversas áreas do conhecimento, que em dado momento de sua carreira decidiu por ingressar na coordenação. Nesse sentido, a identidade profissional desse coordenador escolar é construída a partir da identidade profissional do docente que a antecede, muito embora essa identidade por si só não seja o bastante para o exercício de algumas de suas funções, em particular a formação contínua de professores.

Autores como Tardif (2000), Franco (2008b) e Roldão (2017) destacam que os conhecimentos ou saberes específicos mobilizados para o exercício de uma função específica são a principal marca da prática profissional. Roldão (2017) salienta que a expansão da escola no século XIX e o processo de escolarização moderna fizeram com que a docência se aproximasse da categoria sociológica de profissão, uma vez que necessitava de formação específica, ao passo que era responsável por uma função social: o ensino.

Freire (2010) ao fazer algumas analogias com o ato de cozinhar ou velejar demonstra que o ato de ensinar exige também do professor um conjunto de saberes que vão muito além dos conhecimentos científicos ou da transmissão, adquiridos nos cursos de graduação, os quais devem ser colocados à disposição da construção do conhecimento e da aprendizagem discente.

Nessa mesma direção, Tardif (2000) considera os saberes dos professores como sendo temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados. Temporais, porque são obtidos no decorrer do tempo, inicialmente com as vivências enquanto aluno, depois pelas experiências dos primeiros anos de prática profissional, que são decisivos para obtenção de competências para essa prática e para a convicção em permanecer na carreira, um processo que se dá no decorrer de uma longa duração.

Os saberes também são variados e heterogêneos, pois são oriundos de diversas fontes: da história de vida, da cultura pessoal e escolar do professor; dos conhecimentos adquiridos na universidade; dos conhecimentos didáticos e pedagógicos, advindos de sua formação profissional; além do saber da experiência ligados ao próprio trabalho docente.

Por fim, são personalizados e situados, porque cada professor, enquanto ser humano, é constituído de histórias, memórias, culturas, emoções, tem uma personalidade e essa faz parte da sua prática de trabalho, estando diretamente ligada aos objetivos para os quais essa prática se volta, sejam eles quais forem.

Assim como Roldão (2017), Franco (2008) evidencia o caráter profissional do professor, organizado a partir de um saber específico, indicando que novos tempos exigem cada vez mais um novo tipo de formação para este docente. Além da formação, as dimensões pessoais e culturais dos professores também contribuem para as formulações de suas práticas docentes.

A associação de todos os saberes adquiridos no decorrer de sua atuação no magistério permite ao professor chegar à sua profissionalidade. Esses saberes constituem o que Roldão (2017) chama de distinção profissional, a qual corresponde a elementos próprios de uma atividade que a configura e a distingue de outras, uma junção de saberes específicos que são praticados no âmbito da profissão por parte de quem domina tais saberes.

A identidade profissional dos professores está atrelada à sua trajetória e experiências de vida pessoal e profissional, com destaque para a formação, e é nas práticas pedagógicas que essa identidade se efetiva, ou seja, onde os professores desenvolvem seus saberes. Os saberes se desenvolvem à medida que há um sujeito intermediando a teoria com a prática e assim pode-se compreender que os saberes não ocorrem distante de um sujeito, ao contrário, precisam deste sujeito criativo, reflexivo, autônomo, consciente e pesquisador para que possam se constituir. De acordo com Franco (2008b) é a ação docente como prática social que produz os mais diversos saberes sejam eles disciplinares, sociais ou didáticos.

Ao ingressar na coordenação, o coordenador cearense já tem toda ou boa parte de sua identidade profissional docente organizada e da mesma forma como a formação, sobretudo a inicial, assume um importante papel na construção dessa identidade de professor, tal formação deve ser a base para a identidade dos

coordenadores escolares que virão a ser. Uma formação voltada para a coordenação, para o pedagógico e para as relações que são produzidas na escola entre pares.

Todavia, a maior parte dos coordenadores adentram à coordenação escolar com a mesma formação dos professores aos quais deverão assessorar. Não estamos querendo dizer que sua capacidade para tal se torna menor pelo fato de possuir formação similar à dos docentes de sua escola, mas, verdadeiramente, o que se espera é que estes profissionais tenham uma formação diferenciada da que os demais professores possuem e não estamos falando em termos de titulação acadêmica, mas de conhecimentos específicos para a coordenação.

São conhecimentos pedagógicos, que não sendo somente práticos, das vivências de sala de aula, mergulham nas teorias da educação para delas se abastecerem e ressignificarem a prática educativa. Esta, por sua vez, embebida de novas e variadas percepções, desponta como possibilidade para melhorar a rotina, a estrutura e o clima escolar. Contudo, como a aquisição desse saber teórico-prático será possível sem que os coordenadores escolares tenham a devida formação, seja ela inicial ou continuada, e se ainda há vacilos em manifestar-se como este profissional da educação?

Alguns coordenadores, ao se apresentarem em público, dizem de si mesmo: “Sou professor de ... (cita a disciplina) e estou coordenador escolar”. Esse tipo de afirmação tem o objetivo de demonstrar o que é permanente em sua trajetória profissional (o ser professor) e demarcar aquilo que é transitório (o estar coordenador). No mesmo sentido, o coordenador que assim o faz, deixa evidente que sabe quem é, embora esteja momentaneamente em uma condição diferenciada.

O aparente recurso de linguagem empregado, esconde, na realidade, uma dificuldade do professor em reconhecer-se coordenador. Esse é um dos aspectos que podem contribuir para a desprofissionalização da função e para um número cada vez maior de coordenadores com mentalidades ou identidades de professores. Embora trabalhe diretamente com a docência, a coordenação precisa distinguir-se daquilo que considera ser sua marca profissional, ainda completamente ligada ao magistério, para admitir uma nova identidade, a de coordenador, afinal, ninguém o obrigou a assumir este papel, mas se assim o quis, é preciso fazê-lo com propriedade.

É necessário, portanto, reconsiderar a questão temporal presente no estar coordenador, de modo a compreender que neste estar também se faz presente a essência do ser enquanto se estar, ou seja, o estar sendo coordenador. Mesmo

sabendo que este ser, na finitude do estar, não é, por conseguinte eterno, o ser professor, transforma-se em ser coordenador na limitação de sua existência. Essa percepção ajuda aos coordenadores buscarem os conhecimentos que são típicos da coordenação, para que assim possam diferenciar-se dos colegas de profissões, que em muitos casos o são na mesma escola.

Por mais que isso tudo pareça complexo, em resumo, ao coordenador é requerido constituir-se como profissional da coordenação e para isso carece de uma formação, para além da docência, que lhe possibilite exercer aquilo ao que se propôs quando tornou-se coordenador. É provável que apenas a formação inicial em uma licenciatura distinta da Pedagogia e a sua experiência em sala de aula como professor, como é exigido no Ceará, não sejam suficientes para a aquisição/desenvolvimento dos saberes necessários à profissionalidade da coordenação.

Além da formação diversificada, a ausência de uma função específica para a qual se destinam os saberes do coordenador é outra questão que o afasta do seu caráter profissional e o aproxima de um perfil funcionário, tanto o é que no Ceará a coordenação é justamente uma função comissionada e não um cargo em si. Segundo Roldão (2017), apesar de desenvolverem saberes importantes, não se pode atribuir ao funcionário uma função social específica. Por essa razão, seu trabalho acaba se voltando para a manutenção das diversas organizações e seus interesses.

Tratar a coordenação sob o ângulo simplesmente da função implica em sua precarização e no seu distanciamento de uma profissionalidade, essa sim dotada de saberes e fazeres bem delimitados. Pelo que se percebe, a formação e a demarcação de atribuições são os principais entraves para a construção da identidade profissional do coordenador escolar no Ceará. É preciso que haja clareza por parte da Secretaria da Educação no que concerne à formação dos coordenadores, bem como, a respeito de qual seja a sua função específica no contexto educacional. Com isso, será possível estabelecer sua profissionalidade, entendida como mobilização de saberes, sobretudo pedagógicos, para um fazer também pedagógico, que é a formação de professores.

Um dos grandes impasses enfrentados por coordenadores pedagógicos, no cenário educacional contemporâneo, é possivelmente a identificação de suas atribuições dentro do ambiente escolar, bem como o que lhe é primordial executar, dada a variada gama de situações ocorridas na escola e que exige um posicionamento emergente do gestor escolar. Franco (2008, p. 117) nos dá uma primeira pista a esse respeito, ao deixar claro que “a principal função do coordenador é instaurar, incentivar

e produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”.

Franco (2008) ainda esclarece que alguns coordenadores sabem que deveriam trabalhar dessa forma, principalmente com professores, que são o foco do exercício de sua função, sobretudo, em um processo de formação contínua desenvolvido na própria escola. Entretanto, algumas das inúmeras demandas existentes no ambiente escolar, muitas vezes, os impedem de realizar tal atividade.

De acordo com Lins (2016, p.34), “o coordenador pedagógico não tem ainda uma função definida, mas exerce algumas atividades importantes que já são reconhecidamente de responsabilidade desse profissional”. Uma delas é a formação contínua de professores nas escolas em que estão lotados. Nesse sentido, o coordenador escolar precisa convencer-se a si próprio e aos demais atores do contexto escolar sobre a sua identidade de formador de professores, a partir de uma realidade em específico que é a sua instituição de ensino.

Libâneo (2002) afirma que as deficiências das formações iniciais dos professores, aliada a escassez de formação contínua, em conjunto com alguns outros fatores, tem gerado um elevado número de professores despreparados e sem as exigências mínimas para a docência. O autor ainda destaca que a escola precisa criar espaços de formação, a fim de superar estas questões que, querendo ou não, impactam na sala de aula e o coordenador escolar é o protagonista dessa articulação formativa.

Segundo Pinto (2014), a formação contínua de professores é um processo formativo ao qual o profissional docente que está em plena atividade profissional é submetido com o objetivo de aperfeiçoar sua prática e retificar algum ponto que não tenha sido abordado o bastante em sua formação inicial. Esses momentos se concretizam por meio de “troca de experiências com outros professores em exercício, atitude reflexiva sobre sua própria prática pedagógica, participação em diferentes eventos da área educacional (congressos, encontros, palestras), frequência a cursos de especialização, pós-graduação etc” (PINTO, 2014, p. 517).

Pinto (2014) acrescenta que estas formações se dividem em três diferentes modalidades: iniciativa pessoal, institucional ou centrada na escola. A formação de iniciativa pessoal ocorre quando o próprio profissional, ciente de sua necessidade formativa busca, por si próprio, um curso de aperfeiçoamento, aprofundamento ou de pós-graduação. Quanto à formação institucional ou a centrada na escola, a chamada

formação em serviço, elas se distinguem por meio de quem as oportuniza. Na primeira, temos a secretaria da educação como principal articuladora e de acordo com os interesses da rede de ensino. Já a formação centrada na escola, parte das necessidades encontradas na realidade do contexto escolar e busca soluções a partir dos atores envolvidos.

Dessa forma, a unidade de ensino pode elaborar suas políticas particulares de formação e empreendê-las conforme a relevância para o momento institucional vivenciado. “A escola, local em que o professor produz conhecimento em seu cotidiano, deve ser valorizada como espaço de reflexão sobre este aprendizado, por meio de programas de formação organizados pelos profissionais da própria escola” (PINTO, 2014, p.518).

De acordo como Pimenta (2005), a prática docente está alicerçada em três tipos de saberes: o conhecimento, relativo ao conteúdo que vai ser ensinado para os alunos em sala de aula; os saberes pedagógicos, no que concerne à didática empregada para o ensino; e a experiência, que o educador adquiriu no decorrer da sua trajetória enquanto aluno e das acumuladas a partir de sua inserção no sistema de ensino, como professor.

Esses três pilares, sobretudo o último deles, podem ser o aporte necessário para a elaboração e implementação de uma política contínua de formação docente, instituída pela própria escola, com vistas a fortalecer a reflexão sobre as formas como os alunos aprendem e as possíveis relações existentes entre fatores intra e extraescolar que interferem nesse tipo de aprendizado. Assim, poderá ser possível entender os motivos pelos quais acontece o (in) sucesso escolar, que repercutem nos desempenhos dos alunos em avaliações externas de larga escala e com isso fazer as correções necessárias.

Domingues (2013, p. 182) ressalta que “desde os meados dos anos 1990, os estudos sobre formação docente vêm apontando a escola como *locus* desse processo de formação, principalmente pela proximidade com a prática educativa”. Nesse espaço, o coordenador pedagógico assume o papel de mediador e gerenciador das formações de professores, procurando adequá-las, da melhor maneira possível, às necessidades de seu grupo, sempre visando os impactos gerados na sala de aula e na aprendizagem dos alunos.

Partindo da perspectiva de que os saberes que constituem a profissionalidade dos coordenadores devem convergir para a prática da formação contínua de

professores e para o trabalho de fortalecimento ao processo de ensino e aprendizagem, a formação do coordenador precisa estar pautada na Pedagogia, pois essa o ajudará a entender as especificidades da escola.

Além disso, possibilitará que o coordenador, licenciado em uma única área, tenha condições de dar o devido suporte pedagógico aos professores formados em outras áreas do conhecimento. Por isso, estamos a todo instante defendendo que o saber específico do coordenador passa pelo pedagógico e a sua função específica se encaminha para a formação de professores, no próprio ambiente escolar, e ao que se relaciona à viabilização do processo de ensino e aprendizagem.

Para que os atuais coordenadores escolares cearenses consigam iniciar esse movimento de renovação de sua função e de sua identidade profissional, faz-se necessário que sejam inseridos em um processo de formação contínua que aporte os conhecimentos pedagógicos essenciais, inicialmente para o trabalho formativo junto aos professores, mas também que oportunize as condições de auxiliar na elaboração dos projetos políticos pedagógicos de suas escolas e no planejamento da prática pedagógica, que conforme Franco (2012, p. 154) “são práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”.

Essas formações contínuas poderão suprir as lacunas pedagógicas deixadas pela insuficiente formação inicial do coordenador escolar, ao mesmo tempo em que complementarão os conhecimentos adquiridos na sua experiência profissional, enquanto professor, podendo ser obtidas mediante uma segunda graduação em Pedagogia, por uma especialização na coordenação pedagógica ou ainda por cursos de formação, promovidos pela Secretaria da Educação, desde que tenham como enfoque o pedagógico, a prática como ponto de partida e chegada e a reflexão teórico-crítica a ser feita sobre ela. “Conhecer as práticas, considerá-las em seu caráter situacional e em sua dinâmica é o papel da pedagogia como ciência; ou seja, compreendê-la nesse movimento oscilante, contraditório e renovador (FRANCO, 2012, p.165).

Com a fruição desse conhecimento, que é a base da profissionalização, será possível ao coordenador organizar seu trabalho, mesmo em um ambiente onde não se tem estabelecido quais as suas prioridades reivindicando, junto às autoridades competentes e às direções escolares, que as suas tarefas no contexto escolar passem pelo assessoramento aos professores, a formação destes e o processo de ensino e

aprendizagem como um todo. Ao fazer isso, o coordenador se movimenta contra os improvisos, as soluções imediatistas e a “despedagogização” justamente de quem de fato é responsável ou deveria ser pelo pedagógico da escola, o que se tem visto como muita nitidez nas escolas cearenses.

No Ceará, poucas são as iniciativas de formação contínua voltadas para os coordenadores, o que acaba fazendo esse profissional buscar por si próprio os conhecimentos necessários para a sua identidade profissional ou a desenvolvê-los a partir de suas vivências e/ou interações com outros coordenadores mais experientes. Mesmo quando são implementadas políticas de formação para os coordenadores, estas estão focadas no caráter da técnica, da rotina e/ou no que a rede tem como prioridade para o momento, como uma política, um programa ou a elevação de indicadores educacionais.

O programa de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE), implementando pela SEDUC em 2017, assim com outras iniciativas de formação, privilegiaram em sua estrutura curricular o perfil de liderança, a resolução de problemas, o acompanhamento ao trabalho docente e a gestão para resultados com vistas às avaliações em larga escala, deixando de lado a abordagem do papel de formador de professores a ser assumido pelos coordenadores na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

A construção da identidade do coordenador escolar cearense requer a consciência não somente desse profissional, mas sobretudo da rede de ensino, de que entre as atribuições por ele exercidas, a formação contínua de professores tem um papel de centralidade.

Para isso, faz-se necessária uma formação contínua também para os coordenadores, não qualquer formação, com conteúdos desconectados do seu saber/fazer de formador docente, mas uma formação que oportunize os conhecimentos e saberes pedagógicos, para além da docência e das licenciaturas, que os empoderem como verdadeiros formadores de professores no ambiente escolar, que estejam amparados na Pedagogia para que assim consigam planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem de maneira reflexiva e com as intencionalidades que as práticas pedagógicas requerem.

Já que não é possível modificar a formação inicial dos coordenadores que estão atuando no Ceará, a formação contínua, voltada para os saberes pedagógicos destes profissionais, amparada na Pedagogia como ciência da e para a educação, poderá

ser uma alternativa para reagirem ante o cenário de disputas aos quais são expostos cotidianamente e isso requer a colaboração dos sistemas de ensino e todos os que compõem a educação. “O coordenador pedagógico, individualmente, não constrói nem mantém uma identidade profissional somente pelo desejo, pela autoconsciência profissional; o sistema escolar, as políticas públicas, os demais profissionais da educação interferem nessa construção” (FRANCO, 2006, p.46).

Por isso, é relevante entender como acontece esse processo de identidades da coordenação vai se desenhando frente à hegemonia das avaliações em larga escala e como o profissional desenvolve seu papel nesse ambiente de disputa entre a educação reflexiva e a educação avaliativa, com suas forças exteriores, que se impõem às escolas com o apoio governamental. No capítulo seguinte, traremos os primeiros achados da pesquisa, obtidos a partir de um criterioso estudo bibliográfico acerca das principais publicações acadêmicas dos últimos dez anos envolvendo a temática desta tese que é a relação entre as avaliações em larga escala e o trabalho da coordenação pedagógica, sobretudo no estado do Ceará.

4. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: LEVANTAMENTO DE TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS EM PERIÓDICOS NO PERÍODO DE 2012 A 2022

Neste capítulo apresentaremos uma revisão de literatura atualizada, na qual buscamos identificar o que as pesquisas e produções acadêmicas publicadas nos últimos dez anos (2012-2022) têm retratado em relação ao propósito desse estudo que é identificar as relações entre as avaliações em larga escala e o trabalho de coordenadores pedagógicos, especialmente no estado do Ceará, onde tais avaliações fazem parte das rotinas escolares e dos profissionais da educação há pelo menos 30 anos.

O mapeamento abrangeu produções acadêmicas de programas de pós-graduação *stricto sensu*, classificadas como teses e dissertações, assim como, artigos científicos publicados em periódicos de grande circulação e respaldados academicamente, tendo como fontes iniciais de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esgotadas as possibilidades de pesquisa nas duas ferramentas, ante um número baixo de material, acrescentamos um novo instrumento de pesquisa: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Assim, o presente capítulo se enquadra no que compreendemos como estado da arte ou estado do conhecimento, cujo estudo de caráter bibliográfico, visa

[...] mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

O Portal de Periódicos da Capes é uma das maiores bibliotecas virtuais em termos de acervo, reunindo mais de 49 mil periódicos com produções científicas nacionais e internacionais (textos completos), além de 455 bases de dados de conteúdos diversos relacionados com referenciais, patentes, teses, dissertações, livros, obras de referência e mais. Foi criado para reunir material científico de alta

qualidade e disponibilizá-lo à comunidade acadêmica brasileira, reduzindo as assimetrias regionais no acesso à informação científica, cobrindo todo o território nacional.

Com propósitos similares aos do Portal de Periódicos Capes, a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, reúne em um único ambiente os textos completos de teses e dissertações (aproximadamente 800 mil documentos) das instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilitando maior visibilidade e difusão de informações pertinentes e de interesse científico de pesquisadores e da sociedade brasileira como um todo.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes também comporta uma série de trabalhos da pós-graduação brasileira, disponibilizado ano a ano, e tem como objetivo facilitar o acesso do público em geral à produção acadêmica brasileira, proporcionando a consulta aos resumos de teses e dissertações, com os respectivos endereços para localização dos textos completos. O catálogo é parte do Portal de Periódicos da Capes e foi adotado em nossa pesquisa como recurso complementar para ampliar o quantitativo de obras que tratam do tema em investigação.

Com as obras selecionadas, o *corpus* textual foi analisado considerando os títulos, os resumos e as palavras-chaves. A partir dessa leitura, os textos foram separados em categorias, onde se destacaram as temáticas abordadas, as contribuições de cada trabalho para o campo de pesquisa, bem como, as suas lacunas, deixando evidente o que ainda precisa ser estudado e enfatizado por essa pesquisa, para que assim possamos classificá-la como inovadora, com novos aportes e horizontes aos estudos e ao campo do conhecimento da qual faz parte, que é o da Educação, em especial o das Políticas Educacionais.

Ademais, procuramos, em cada achado bibliográfico, identificar a presença de aspectos das categorias do Materialismo Histórico-dialético que serão abordadas neste trabalho, quais sejam, totalidade, mediação, práxis e contradição, demarcando, assim, ainda mais proximidade dos textos encontrados à temática que será apresentada neste estudo.

4.1 Procedimentos para a seleção dos trabalhos

Com vistas a entender como as pesquisas mais recentes estão retratando as repercussões das avaliações em larga escala nos trabalhos e práticas dos

coordenadores pedagógicos, fizemos um levantamento de artigos, dissertações e teses, que trataram da temática, considerando um recorte temporal de dez anos: de 2012 a 2022. A pesquisa da bibliografia foi realizada entre os dias 20 junho e 20 de julho de 2022.

Inicialmente, a busca foi realizada no Portal de Periódicos Capes (www.periodicos.capes.gov.br) utilizando o descritor “coordenador pedagógico”. Foram encontradas 811 produções, sendo apenas 369 destas revisadas por pares. Em seguida, o mesmo processo foi executado, desta vez, utilizando o descritor “avaliações em larga escala” e, como resultado, apareceram 472 pesquisas, das quais 204 foram revisadas por pares.

No intuito de perfazer uma busca mais aprofundada e obter respostas mais aproximadas à temática em estudo, realizamos uma busca com a combinação dos descritores “coordenador pedagógico” AND “avaliações em larga escala”, no mesmo período de tempo, para identificar trabalhos que apresentavam as duas temáticas simultaneamente. Encontramos um total de 31 estudos, dos quais somente sete foram revisados por pares.

Diante do número reduzido de trabalhos detectados, decidimos ampliar a pesquisa e utilizar outro descritor. O novo termo utilizado foi “coordenação pedagógica”. Obtivemos 432 produções, sendo que 191 delas foram revisadas por pares. Utilizamos também a busca avançada combinando “coordenação pedagógica” AND “avaliações em larga escala” e foram encontrados cinco estudos, com apenas dois deles revisados por pares. Convém salientar que estes dois trabalhos estão inclusos entre os sete encontrados na pesquisa anterior, na qual foi feita a junção “coordenador pedagógico” e “avaliações em larga escala”.

Optamos, nesse primeiro momento, pela seleção de artigos revisados por pares para a leitura, por entendermos que tais produções foram melhor revisadas e assim possuem maior robustez quanto aos dados, tratamento das informações e procedimentos teóricos-metodológicos empregados. Na tabela 04, é possível perceber os resultados resumidos das pesquisas realizadas no Portal de Periódicos Capes.

Tabela 04 – Achados da pesquisa de produções acadêmicas no Portal de Periódicos Capes (2022-2022)

Descritor	Quantidade	Revisada por Pares
Coordenador Pedagógico	811	369
Avaliações em Larga Escala	472	204
Coordenador Pedagógico AND Avaliações em Larga Escala	31	07
Coordenação Pedagógica	434	191
Coordenação Pedagógica AND Avaliações em Larga Escala	05	02

Fonte: Elaboração Própria (2022)

No banco da BDTD (<http://bdtd.ibict.br>), o mapeamento efetivou-se utilizando os mesmos descritores e marcos temporais que no Portal de Periódicos da Capes. Com o termo “coordenador pedagógico”, obtivemos 780 trabalhos, dos quais 609 são dissertações e 171 teses; com a expressão “avaliação em larga escala”, encontramos 262 pesquisas, sendo 209 dissertações e 53 teses. Com a combinação “coordenador pedagógico” AND “avaliações em larga escala”, foram localizados dez estudos, sete dissertações e três teses.

Para que os procedimentos fossem os mesmos, incluímos o descritor “coordenação pedagógica” na busca da BDTD e identificamos 265 pesquisas, das quais 220 eram dissertações e 45 teses. Já com a junção dos descritores “coordenação pedagógica” AND “avaliações em larga escala”, não foi localizado nenhum trabalho na base dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Na tabela 05 estão situadas as informações relativas aos trabalhos acadêmicos com as temáticas em estudo na BDTD.

Tabela 05 – Condensado das buscas por produções acadêmicas na BDTD (2012-2022)

Descritor	Dissertações	Teses	Total
Coordenador Pedagógico	609	171	780
Avaliações em Larga Escala	209	53	262
Coordenador Pedagógico AND Avaliações em Larga Escala	05	03	08
Coordenação Pedagógica	220	45	265
Coordenação Pedagógica AND Avaliações em Larga Escala	-	-	0

Fonte: Elaboração Própria (2022)

Ao final das buscas pelo Portal de Periódicos da Capes e pelo BDTD, com a junção do coordenador pedagógico e avaliações em larga escala, obtivemos, respectivamente, sete artigos científicos revisados por pares e 08 trabalhos de

conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, perfazendo um *corpus* de investigação de 15 trabalhos. Na tabela 06 podemos observar as quantidades de produções no decorrer dos últimos dez anos e identificar que a relação entre avaliações em larga escala e a coordenação pedagógica/coordenadores pedagógicos ainda é um tema pouco discutido nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras.

Tabela 06 – Quantidades de trabalhos por ano de publicação

Ano	Dissertações	Teses	Artigos em Periódicos	Total
2012	-	-	-	0
2013	-	-	01	01
2014	01	-	-	01
2015	-	-	02	02
2016	-	01	01	02
2017	-	-	01	01
2018	01	01	01	03
2019	02	-	-	02
2020	01	-	-	01
2021	-	-	-	-
2022	-	01	01	02
Total	05	03	07	15

Fonte: Elaboração própria (2022)

Pelos dados apresentados na tabela 06, verificamos que, com exceção dos anos de 2012 e 2021, há um quantitativo anual de produções variando de uma a duas obras, sendo que em 2018 esse valor atingiu o maior patamar, chegando a um total de três pesquisas publicadas, o que ainda assim pode ser considerado pouco tendo em vista a expansão e a presença tanto das coordenações pedagógicas, quanto das avaliações em larga escala pelas escolas de todo o Brasil, o que inevitavelmente gera algum tipo de relação entre as duas, mas que ainda não despertou o interesse por parte dos pesquisadores, seja dessas escolas ou das próprias universidades.

Os 15 trabalhos selecionados foram analisados, levando em consideração a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chaves. Tal leitura possibilitou determinar as aproximações ou afastamentos dos materiais encontrados aos propósitos deste estudo. Identificamos seis artigos que margeiam a temática, pois abordam a utilização dos resultados das avaliações em larga escala pelas gestões das escolas, assim como, as contribuições ou impactos destes resultados na prática de professores e gestores escolares e um dos artigos não possui nenhuma pertinência para este estudo, sendo excluído do *corpus*. Nesse primeiro momento da pesquisa,

não encontramos nenhum artigo que dialogasse com a relação entre coordenação e avaliações em larga escala.

No que concerne às teses e dissertações da BDTD, obtivemos um dado um pouco mais promissor, visto que três delas guardam relação direta com o tema da pesquisa, sete delas têm alguma pertinência quanto ao uso dos resultados pelas gestões escolares, contribuições ou impactos no trabalho dos professores e gestores e uma delas não se correlaciona de modo algum com a presente pesquisa e também foi excluída do *corpus* da pesquisa.

Pelo baixo número de produções encontradas e ligadas à temática até então, bem como pela ausência de trabalhos envolvendo o estado do Ceará, que será o nosso campo de trabalho, optamos por realizar mais uma pesquisa no Portal de Periódicos da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Mantivemos o descritor “coordenador pedagógico” e ao invés de combiná-lo com o termo “avaliações em larga escala”, colocamos o descritor “SPAECE”, que é a avaliação em larga escala estadual e a mais aplicada nas escolas públicas do Estado. Inserimos ainda o descritor “Ceará”, para chegarmos a um resultado mais refinado.

Encontramos no Portal de Periódicos Capes dois artigos que, embora não tenham sido revisados por pares, nossa estratégia inicial para análise, guardavam em seus títulos e resumos muita pertinência no que se refere ao foco e objeto de nosso estudo e assim decidimos inseri-los em nosso *corpus* textual. Os artigos “Do decreto ao controle do processo pedagógico: os coordenadores pedagógicos sob a tutela das avaliações externas” (ARAÚJO; RODRIGUES; ARAGÃO, 2017) e “O SPAECE e o trabalho pedagógico nas escolas cearenses: o que dizem os coordenadores pedagógicos?” (ARAÚJO; RIBEIRO, 2018) passaram também a fazer parte do aporte teórico da pesquisa.

Na BDTD foram encontradas duas dissertações e uma tese. A tese possui um viés distinto aos da nossa pesquisa. Já as dissertações “Entre currículos prescritos e currículos praticados: um estudo de caso em uma escola de ensino médio de Apuiarés – Ceará (GOMES, J. L. F, 2020) e “Um estudo de caso sobre a gestão escolar no contexto dos resultados de Matemática e Português do SPAECE” (MATOS, A. P. P, 2017), se relacionam de algum modo com a pesquisa, pois retratam a forma com que os resultados do SPAECE são refletidos pela gestão escolar e como modificam o ambiente escolar cearense e por essa razão também foram trazidas para o escopo teórico deste estudo.

Neste momento da pesquisa nos encontrávamos com 18 obras para serem analisadas, porém, consideramos ainda um número baixo de pesquisas e, no intento de ampliar mais o leque de produções acadêmicas, decidimos inserir uma nova ferramenta de buscas, uma vez que no Portal de Periódicos Capes e na BDTD já havíamos realizado a pesquisa de duas maneiras e com combinações distintas. A ferramenta escolhida para essa nova etapa de garimpagem acadêmica foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>). Ao realizarmos os mesmos procedimentos de buscas, utilizando os mesmos descritores, no mesmo período de tempo (2012 – 2022), obtivemos o que se apresenta na tabela 07.

Tabela 07 – Resultado das buscas do Catálogo de Teses e Dissertações Capes (2012-2022)

Descritor	Dissertações	Teses	Total
Coordenador Pedagógico	235	23	258
Avaliações em Larga Escala	106	19	125
Coordenação Pedagógica	191	26	217

Fonte: Elaboração própria (2022)

Como o Catálogo de Teses e Dissertações não permite uma busca mais avançada, com a combinação de termos, realizamos as leituras dos títulos de todos os trabalhos, a fim de obtermos relações entre coordenação pedagógica e avaliações em larga escala. Com base nessa observação, chegamos a 21 trabalhos, os quais ampliamos as análises e realizamos as leituras dos seus resumos e palavras-chaves.

Desse total, apenas duas dissertações estavam próximas do tema deste estudo. A primeira, intitulada “O professor coordenador e sua atuação diante das avaliações em larga escala: um estudo nas redes estadual paulista e municipal rio-clarense de educação”, de Landim (2019) e a segunda, “Avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano e a atuação da coordenação pedagógica na escola”, de Viana (2021).

Assim, contabilizamos um total de 20 produções acadêmicas, das quais oito são artigos científicos de diversos periódicos, nove são dissertações de mestrados acadêmicos ou profissionais e três são teses de doutorados. O *corpus* da pesquisa foi organizado em quadros de análises, o que proporcionou a divisão do material em categorias, com base nos resumos e no reconhecimento da problemática da pesquisa, objetivos, metodologias e resultados presentes em suas introduções e conclusões.

Nesse sentido, por meio dos agrupamentos das ideias centrais dos textos, emergiram quatro categoriais que relacionam direta ou indiretamente o trabalho com as avaliações em larga escala e a coordenação pedagógica, são elas: I) A reflexão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala pelas gestões escolares; II) Os impactos e repercussão das avaliações em larga escala na organização do trabalho de professores e gestores escolares; III) Contribuições das avaliações em larga escala para o processo de Ensino e Aprendizagem; e, IV) As avaliações em larga escala e suas implicações nas atuações de coordenadores pedagógicos.

No quadro 02, trazemos as produções selecionadas no Portal de Periódicos Capes agrupadas conforme as categorias estabelecidas, assim como seu(s) autor(es) e o periódico de publicação. Notamos que a categoria II é a que concentra o maior número de artigos, no total de 4, seguida pela categoria IV, com 2 artigos e, por fim, as categorias I e III, ambas com 1 artigo.

Quadro 02 – Categorização das produções acadêmicas obtidas no Portal de Periódicos Capes (2012-2020)

(continua)

Categoria	Artigo	Autor(es)	Periódico
A reflexão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala pelas gestões escolares	A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas	FONTANIVE, N. S.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
Os impactos e repercussão das avaliações em larga escala na organização do trabalho e prática de professores e gestores escolares	Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente	SCHNEIDER, M. P.; SARTOREL, A.	Eccos – Revista Científica
	A opacidade nas relações estabelecidas entre o setor privado e a educação pública estadual de mato grosso	AMARAL, M. C. E.; BERTAGNA, R. H.	Educação: Teoria e Prática
	Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho	CUNHA, R. C. O. B.; BARBOSA, A.	Educação Unisinos
	Sistema de avaliação da educação básica: potencialidades, problemas e desafios	DUARTE, A. B.; GAMA, M. E. R.	Revista Eventos Pedagógicos

Quadro 02 – Categorização das produções acadêmicas obtidas no Portal de Periódicos Capes (2012-2020)

(conclusão)

Categoria	Artigo	Autor(es)	Periódico
Contribuições das avaliações em larga escala para o processo de Ensino e Aprendizagem	Crenças de eficácia de gestores escolares e as metas do IDESP	CASANOVA, D. C. G.; RUSSO, M. H.	Eccos – Revista Científica
As avaliações em larga escala e suas implicações nas atuações de coordenadores pedagógicos	Do decreto ao controle do processo pedagógico: os coordenadores pedagógicos sob a tutela das avaliações externas	ARAÚJO, O. H. A.; RODRIGUES J. M. C.; ARAGÃO, W. H.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
	O SPAECE e o trabalho pedagógico das escolas Cearenses: o que revelam os coordenadores pedagógicos?	ARAÚJO, O. H. A.; RIBEIRO, L. T. F.	Quaestio - Revista de Estudos em Educação

Fonte: Elaboração Própria (2022)

Assim como no quadro 02, no quadro 03 a seguir, podemos observar as teses e dissertações selecionadas organizadas conforme as categoriais elaboradas, com destaque para os títulos, autores e universidades onde foram defendidas. Pelo quadro 03, verificamos que as categorias I e II são as que concentram o maior número de trabalhos, cada uma com quatro produções. A categoria IV vem logo em seguida, com três trabalhos e, a categoria III com apenas uma produção.

Quadro 03 - Categorização das produções acadêmicas obtidas na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2012-2020)

(continua)

Categoria	Título	Autor	Tipo	IES/Local
A reflexão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala pelas gestões escolares	Avaliação institucional interna da escola e os resultados das avaliações em larga escala	BARBOSA, B. V.	Dissertação	UEPG/PR
	Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais	SANTOS, J. R. R.	Dissertação	UFPE/PE

Quadro 03 - Categorização das produções acadêmicas obtidas na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2012-2020)

(continuação)

Categoria	Título	Autor	Tipo	IES/Local
	Estudo de caso sobre a gestão pedagógica dos resultados educacionais de quatro escolas municipais de Teresina (Piauí)	ANDRADE, R. S.	Dissertação	UFJF/MG
	Um estudo de caso sobre a gestão escolar no contexto dos resultados de Matemática e Português do SPAECE	MATOS, A. P. P.	Dissertação	UFJF/MG
Os impactos e repercussão das avaliações em larga escala na organização do trabalho e prática de professores e gestores escolares	Implicações da prova brasil no trabalho de professores da rede de ensino de Cascavel-PR: contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal	ZEN, R. T.	Tese	UFScar/SP
	A organização do trabalho pedagógico: avaliações externas no bloco de alfabetização	CARDOSO, G. C.	Dissertação	UFSM/RS
	Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2005/2013)	PASINI, J. F. S.	Tese	UNISINOS/RS
	Entre currículos prescritos e currículos praticados: um estudo de caso em uma escola de ensino médio de Apuiarés – Ceará	GOMES, J. L. F.	Dissertação	UFJF/MG

Quadro 03 - Categorização das produções acadêmicas obtidas na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2012-2020)

(conclusão)

Categoria	Título	Autor	Tipo	IES/Local
Contribuições das avaliações em larga escala para o processo de ensino e aprendizagem	Meta-avaliação do programa de avaliação externa em larga escala implementado por uma rede privada de educação básica de abrangência nacional	SILVA, T. R. G.	Tese	PUC/SP
As avaliações em larga escala e suas implicações nas atuações de coordenadores pedagógicos	O processo formativo do programa ler e escrever: uma análise da rede de formações propostas pelo estado de São Paulo	ALMEIDA, C. S.	Dissertação	PUC/SP
	O professor coordenador e sua atuação diante das avaliações em larga escala: um estudo nas redes estadual paulista e municipal rio-clarense de educação	LANDIM, V.	Dissertação	Unesp/SP
	Avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano e a atuação da coordenação pedagógica na escola	VIANA, C. N.	Dissertação	PUC/GO

Fonte: Elaboração Própria (2022)

Pelos dados do quadro 03, identificamos que as dissertações representam o triplo do número de teses e é possível constatar que a maioria das universidades que tem realizado algum estudo envolvendo avaliações em larga escala, gestão escolar e a coordenação pedagógica estão situadas majoritariamente nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Ambas somam dez produções, enquanto que no Nordeste, no período

selecionado, temos apenas uma produção, do estado de Pernambuco, e o Centro-Oeste, com também uma produção, do estado de Goiás.

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC) concentram, cada uma, 25% dos trabalhos de conclusão de curso. A PUC conta com sete *campus*, em seis estados brasileiros e, pela sua disseminação, possui um programa de pós-graduação referenciado e, portanto, é justificável que esteja nessa posição. Já a UFJF comporta o Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), o qual em parceria com alguns estados brasileiros – entre eles o Ceará – tem levado o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública para muitos profissionais da educação, o que pode justificar seu predomínio em relação à outras instituições de ensino superior.

É importante salientar que, no interstício analisado, não há trabalhos envolvendo universidades cearenses, embora tenhamos pesquisadores cearenses, com pesquisas voltadas para o estado do Ceará, no âmbito do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da UFJF, porém, nenhuma dessas pesquisas investigam a relação do trabalho de coordenadores com os resultados das avaliações externas. A maioria dos trabalhos situam-se entre as reflexões e utilizações dos resultados e dos seus impactos no cotidiano de professores e gestores escolares.

No corpus textual, apenas dois artigos e três dissertações classificam-se na categoria das avaliações em larga escala e suas implicações nas atuações de coordenadores escolares, nenhuma delas voltadas para a forma como o SPAECE é inserido na rotina dos coordenadores de escolas de ensino médio e como essa inserção pode ser apontada como uma das motivações para os resultados das instituições de ensino, como pretendemos neste estudo.

Para ampliar a compreensão acerca de cada uma das pesquisas selecionadas, apresentaremos, a seguir, uma breve análise desenvolvida por meio da leitura dos resumos, introduções e conclusões dos artigos, teses e dissertações classificados de acordo com suas categorias correspondentes.

4.2 A reflexão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala pelas gestões escolares

Nesta categoria, encontram-se um artigo e quatro dissertações. Em linhas gerais, as produções analisadas apontam uma dificuldade por parte das gestões

escolares em entender como são estruturados os resultados das avaliações em larga escala. Os trabalhos apontam que esse pode ser um dos motivos pelos quais as avaliações não atingem o objetivo propagado em sua concepção, que é a sonhada qualidade educacional. Mediante a incompreensão dos resultados, os gestores escolares acabam se rendendo às reflexões empreendidas pelas secretarias de educação e por suas políticas de recompensas pelos resultados avaliativos.

Fontanive (2013) destaca em sua pesquisa que as avaliações em larga escala têm potencial de promover ganhos na aprendizagem dos alunos, desde que professores e, principalmente, gestores escolares consigam compreender como essas avaliações são organizadas e quais as melhores formas de utilização dos materiais gerados para a divulgação dos resultados. É por meio da análise dos indicadores gerados nas avaliações que os gestores escolares conseguirão estabelecer a mediação necessária entre as avaliações e a prática pedagógica dos professores e dos demais atores escolares.

A autora evidencia que os dados coletados pelas avaliações, nas últimas décadas, ainda não conseguiram reverter-se em mudanças no cotidiano escolar e, para isso, somente o entendimento das tecnologias da avaliação externa podem fazer a correção dos erros e as mudanças nas práticas docentes. O artigo ainda enuncia algumas iniciativas promissoras promovidas por escolas para ampliar os conhecimentos dos alunos, a partir da reflexão dos resultados das avaliações, um exemplo é a criação de materiais estruturados, com questões das avaliações, o que tem possibilidade de causar avanços nas aprendizagens em um futuro próximo.

A maioria das avaliações em larga escala produzem um grandioso acervo de informações que possibilita às escolas compreenderem os níveis de proficiência em que seus alunos se encontram, bem como, as habilidades não dominadas. Assim, fica mais fácil mediante ao que o teste demonstrou que é o conhecimento atual de seus alunos, a escola desenvolva um planejamento com vistas a alcançar as habilidades que precisam ser adquiridas para que o estudante atinja o padrão de desempenho esperado para a série ou etapa em que está matriculado.

Entretanto, nem todas as escolas acessam esses materiais ou conseguem assimilar os dados apresentados por eles, o que pode interferir nos seus resultados, pois a apropriação dos indicadores permite que se reflita quais são os pontos que carecem de mudanças e o que deverá ser feito para atuar sobre tais matérias. Essa atitude de reflexão de onde se está e para onde se deseja chegar é, possivelmente,

um divisor entre as escolas que possuem bons resultados e as que os resultados não são tão promissores.

Novamente, discorreremos sobre a indispensável mediação a ser exercida pelo gestor escolar, pois esse movimento reflexivo nas escolas não acontece do nada, é preciso que alguém tome a dianteira desse processo. Como as avaliações externas são práticas de interesse do sistema de ensino, essa liderança é, geralmente, atribuída ao gestor da escola, no entanto, essa é uma postura que não se constrói por decreto, mas por formação e pelo reconhecimento do sujeito gestor acerca da importância dessa pauta para sua escola e/ou comunidade.

Barbosa (2019) intentando analisar como a avaliação institucional interna da escola pode auxiliar na compreensão e utilização dos resultados das avaliações em larga escala das escolas paranaenses, traz em sua dissertação a pesquisa que realizou com professores, diretores e coordenadores das redes de alguns municípios do estado do Paraná.

O estudo ressalta que os gestores escolares sujeitos da investigação têm dificuldade em relação aos domínios teóricos das avaliações da aprendizagem, sobretudo no entendimento destas como elementos norteadores para a formação de professores, da cultura escolar e dos diversos usos dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar. Assim como Fontanive (2013), Barbosa (2019) concluiu que as fragilidades na compreensão do *design* das avaliações externas fazem com seus resultados não sejam utilizados adequadamente pelas escolas municipais paranaenses.

O entendimento de como as avaliações externas são concebidas, como os resultados são construídos, as motivações para sua realização, são condições fundamentais para que as escolas consigam elaborar seu plano de trabalho, tendo em vista o escopo para o qual sua práxis será direcionada. A instituição pode até optar por não priorizar as avaliações em larga escala, mas até para isso é preciso que conheça os objetivos das avaliações, como são pensados os itens, qual a metodologia empregada para obtenção das médias – teoria de resposta ao item, teórica clássica dos testes ou outra – o que significam os padrões de desempenho e toda a repercussão trazidas pelos resultados, que vão existir, independentemente da opção de privilegiar ou não a avaliação, pois uma vez sendo pública, a escola passará pelo processo avaliativo, seja qual for sua escolha .

Até para que possa fazer suas críticas aos testes padronizados, é preciso que as instituições de ensino conheçam os propósitos das avaliações e as consequências que poderão ser experimentadas com qualquer que seja o seu posicionamento. Portanto, a escola não pode ficar alheia à uma realidade que se desvela no seu horizonte e se tornar indiferente a todo o contexto construído até que a avaliação chegar ao aluno. Seja qual for a decisão, se é que isto está no campo da limitada autonomia da escola, de priorizar ou não a avaliação, é preciso estar ciente de tudo o que se corre o risco de ganhar ou perder, a partir da escolha.

Na dissertação de Santos (2018) são investigadas as estratégias adotadas pelas gestões escolares em torno das avaliações em larga escala, principalmente as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), no ensino fundamental do município de Garanhuns-PE. Entre os limites, o estudo aponta a redução do currículo em função da preparação para as avaliações, a responsabilização pelos resultados dos sujeitos escolares e a descontextualização dos resultados. Como potencialidades, as avaliações proporcionam um diagnóstico da realidade, apresentam resultados personalizados, com clareza em relação aos descritores e assuntos de maior dificuldade, ou seja, é passível de serem analisados.

Santos (2018) concluiu que as gestões escolares usam os resultados conforme a gestão municipal determina e, com isso, há um forte apelo para a adoção de uma gestão por resultados, com ranqueamentos, premiações e pressões por melhorias nos indicadores, especialmente nas avaliações de caráter mais local, como é o caso do SAEPE. A dificuldade encontrada pelas escolas em refletir e compreender os resultados das avaliações externas ou até mesmo a limitação formativa de suas gestões tem sido usada pelos órgãos centrais de educação como estratégia para o controle de sua práxis, concretizada na centralização do trabalho nas habilidades avaliadas, na redução do currículo e na competitividade entre escolas da mesma rede.

Daí a necessidade de que os gestores escolares, especialmente os coordenadores, consigam construir uma dinâmica de autoformação, por meio de estudos, aprofundamentos ou cursos de pós-graduação, por iniciativa própria, já que para as administrações e seus parceiros não seria interessante esse tipo de trabalho, que possa incorrer em questionamentos ou até mesmo retaliações às avaliações.

Para refutar a lógica gerencialista das avaliações, não basta apenas subverter o processo avaliativo, é preciso que, com embasamentos teórico e prático, se

estabeleça o debate saudável sobre as avaliações e os seus usos no contexto escolar para assim construir um modelo que seja satisfatório para as administrações e para os demais agentes escolares.

Andrade (2020), em sua dissertação, discutiu como as equipes gestoras das escolas da rede municipal de Teresina – PI entendem a avaliação e usam seus resultados para a melhoria do ensino e do desempenho dos estudantes. O objetivo do trabalho foi justamente analisar como os gestores escolares utilizam os resultados de avaliações externas para orientar o trabalho da gestão. Andrade (2020) observou que as equipes gestoras pesquisadas na rede municipal de Teresina – PI possuem certa noção conceitual sobre avaliação, mas estas não se sentem parte do processo avaliativo desenvolvido pelo sistema de ensino, sobretudo da sua construção.

Ademais, as ações de apropriação dos resultados são imediatistas, rasas e não são promovidas diretamente com e pelas escolas, o que dá uma entonação de não pertencimento, ao mesmo tempo em que se cria uma política de responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados, atrelada a um programa de valorização e recompensa que oferece maiores ganhos aos profissionais e escolas que tiverem o maior aumento nos índices avaliativos.

Na dissertação de Matos (2017) também é abordada a gestão para resultados em escolas públicas, só que da rede estadual do Ceará, tendo como foco o SPAECE. O objetivo era analisar como a gestão se apropria dos resultados da avaliação em larga escala, captando elementos que possibilitem melhorias nas práticas dos gestores, particularmente na elaboração de intervenções, com vistas a fomentar uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes. A autora ressaltou o papel central do gestor escolar da escola cearense enquanto uma força promotora da aprendizagem estudantil, dado seu potencial de colaboração, monitoramento e avaliação do fazer escolar.

A gestão escolar é um dos principais pilares da prática avaliativa nos ambientes escolares. É ela que faz a mediação entre os encaminhamentos da rede de ensino e os demais atores de sua instituição. Essa gestão, utiliza-se de sua influência profissional e emocional sobre professores e alunos para motivá-los e convencê-los a embarcarem nas propostas das avaliações. Dificilmente se conseguiria efetivar uma política de tamanha envergadura sem as mediações dos gestores escolares. A adesão e a participação dos professores e alunos é o que faz as avaliações se

consolidarem nos espaços escolares e sem a mediação dos gestores escolares essa prática poderia enfrentar resistências.

Se por um lado, com sua mediação, os gestores escolares estão conseguindo fortalecer a adesão e participação de outros segmentos na avaliação, por outro, ainda está faltando a devida mediação entre os resultados e as práticas dos profissionais da educação para com a abordagem das habilidades avaliadas no cotidiano escolar. Essa é a percepção da maioria dos trabalhos presentes nesta seção. Construir a mediação também nesse aspecto é um desafio que vem sendo colocado para os gestores escolares e para os líderes dos sistemas de ensino.

Por meio de sua investigação, Matos (2017) constatou que as gestões pedagógicas das escolas pesquisadas concordam com as avaliações enquanto mensuradoras da qualidade escolar, contudo, não conhecem as publicações dos SPAECE e ainda não conduzem seus planejamentos com base nos resultados, o que leva a crer que muitos gestores não conseguiram incorporar os resultados à sua prática e, por isso, não sabem o que fazer com eles no cotidiano escolar.

Dessa forma, a abordagem das avaliações e as análises pormenorizadas dos resultados ainda não se desenvolve como programado pelos sistemas de ensino, uma vez que o material produzido pelos elaboradores dos testes possui o objetivo de situar as instituições de ensino acerca de seu desempenho e projetar as ações necessárias para melhorar os indicadores ou para mantê-los no patamar em que estão. Assim, as avaliações vão se configurando no ambiente escolar como uma prática irrefletida e com uma porção dos atores escolares sem entender os motivos pelos quais devem trazê-las para suas aulas.

Em suma, as pesquisas retratadas nesta categoria possibilitaram perceber a tarefa de articulação dos resultados das avaliações com as equipes escolares que precisa ser assumida pelos gestores escolares. Conhecer como são elaborados esses resultados parece ser primordial para que as devidas análises sejam realizadas e não as análises desejadas pelos sistemas de ensino. Portanto, aqui percebemos que os gestores escolares podem colaborar com os resultados de suas escolas, mas precisam saber como e quando fazer isso.

Para tanto, as gestões escolares precisam assumir o papel de mediadores entre professores, alunos e os diversos aspectos constitutivos das avaliações externas, inclusive os resultados e as reflexões originadas deles. Sem a compreensão por parte desse público, que movimenta a política avaliativa, certamente o trabalho

será mais difícil de emplacar e até mesmo de se conseguir obter os êxitos esperados pelas redes de ensino e para própria escola, o que poderá incorrer em pressões ou desgastes para as gestões escolares.

Apesar de fazerem menção à figura do gestor escolar como necessária para essa reflexão e mediação, não fica evidente, nas pesquisas selecionadas, o papel em específico do coordenador pedagógico, já que em algumas redes é considerado gestor apenas o diretor escolar, então, ao se referir a gestores escolares, as produções tanto podem referir-se aos coordenadores, como não, o que precisa ser melhor esclarecido dada a importância desse profissional na ambiência da escola.

4.3 Os impactos e repercussões das avaliações em larga escala na organização do trabalho e prática de professores e gestores escolares

Esta é a categoria que concentra o maior número de produções acadêmicas selecionadas, no total de sete trabalhos: três artigos científicos, duas teses e duas dissertações. As investigações que compõem a categoria, via de regra, indicam que os resultados das avaliações em larga escala repercutem diretamente na organização e prática de professores e gestores. Em virtude das cobranças por bons desempenhos, de uma política de publicização, responsabilização e ranqueamento, muitas escolas e redes de ensino acabam cedendo e enquadram suas práticas ao enxugamento curricular, ao treinamento e a resolução de questões para atingirem boas notas.

A maior parte das produções apresentam as provas da ANA e, principalmente as do SAEB, tal como a Prova Brasil, como sendo as de maior influência no contexto escolar, uma vez que seus resultados constituem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), também criticado por alguns dos trabalhos por se desdobrar com único indicador de qualidade educacional brasileira, deixando de lado uma série de outros aspectos que também são importantes para a aprendizagem dos alunos. Ainda assim, mostra também que em alguns estados a centralidade maior é dada às avaliações estaduais, tais como no Ceará com o SPAECE.

Schneider e Sartorel (2016) em sua pesquisa analisam as formas simbólicas de regulação e controle das ações escolares pelas políticas de avaliações nacionais, entre elas a Prova Brasil. As autoras apontam, nos achados da investigação, que a Prova Brasil, de fato, vem se constituindo como ferramenta de controle simbólico das

atividades elaboradas pelas escolas públicas municipais, haja vista sua associação ao Ideb, atualmente o indicador de qualidade da educação básica de maior destaque no Brasil. Mesmo não acreditando que as avaliações externas possuem essa potencialidade para elevar a qualidade educacional, as escolas e seus profissionais estão se rendendo às forças invisíveis que constroem essa avaliação, dada a pressão constante e o atrelamento dos resultados às políticas de compensação.

Amaral e Bertagna (2015) ressaltam em seu trabalho a disseminação do ideário neoliberal no Brasil, a partir da década de 1990 e, como consequência disso, o aumento das parcerias do tipo público-privado na área da educação. Organizações ditas Não-Governamentais e/ou sem Fins Lucrativos, começaram a produzir e oferecer aos governos estaduais e municipais um sem números de pacotes de formação e estratégias que traziam em sua essência a mensagem de que melhorariam a qualidade das escolas, de maneira aligeirada e com foco na elevação dos índices das avaliações em larga escala.

Diante de um cenário de expansão dessas avaliações, a começar pelo SAEB, muitos governos de estados e municípios buscaram e fecharam parcerias com as instituições do terceiro setor ligadas à educação, que passaram a ditar as rotinas e as ações escolares. Na pesquisa que realizaram com professores, diretores, coordenadores e profissionais da secretaria da educação, Amaral e Bertagna (2015) observaram a crescente adesão a modelos privados na educação pública.

As organizações, na maioria ligadas a setores empresariais, trazem seu modelo de administração para as escolas e influenciam seu funcionamento, sob a lógica do mercado, com objetivos e metas audaciosos e assim as relações sociais e pedagógicas vão se reduzindo a atender esses objetivos, interferindo diretamente no cotidiano e em outros aspectos da vida escolar, que vão além do cognitivo.

As avaliações em larga escala surgiram para identificar as lacunas de aprendizagem dos alunos, corrigi-las e com isso melhorar a qualidade da educação brasileira. A intenção era conhecer a realidade para poder intervir sobre ela. Entretanto, em algum momento de sua história, a avaliação se entrelaçou com os interesses de organizações que viram na instância escolar um espaço de investimento, que é, no mínimo, controverso, pois as empresas que se dizem interessadas em colaborar com a educação são as mesmas que necessitam da mão de obra que é formada nas escolas.

O molde de educação defendido por essas organizações prioriza os conhecimentos de Língua portuguesa e Matemática, assim como os do empreendedorismo social e das competências socioemocionais, tais como resiliência, amabilidade, tolerância ao estresse e a frustração, em detrimento de outros saberes das ciências humanas e da natureza. São protótipos que já se apresentam prontos e os professores e alunos se aproximam mais do caráter de executores e receptores, respectivamente, algo similar ao ocorrido no ensino tecnicista, na década de 1970, do que produtores de conhecimentos e saberes, que é o esperado de uma educação emancipadora.

Por isso, a avaliação em larga escala em Língua Portuguesa e Matemática, já promovida pelo Estado, foi fomentada pelas organizações empresariais, tanto no momento da concessão de empréstimos, quanto no estabelecimento de parcerias. Esse primeiro cenário se dá em um nível macro, como governos federal e estaduais, quando ao buscarem investimentos dão uma série de contrapartidas, em vários setores, entre eles o educacional. Já o segundo cenário, o mais comum entre os setoriais dos entes federados brasileiros, como as secretarias de educação, ocorre com a oferta de apoio ao trabalho de gestão e assessoramento das equipes escolares, sendo os resultados da avaliação o meio para confirmar o êxito das parcerias.

Sob a alegação de não oneração fiscal, as organizações chegam aos estados e municípios, com um corpo humano bem conceituado formativamente, com aparatos técnicos e financeiros para promoção de formações e grandes eventos e diante dos escassos recursos direcionados para a educação pública e da reduzida formação técnica de suas equipes para a condução dos interesses educacionais, sobretudo nos pequenos municípios, vão tomando cada vez mais espaço na condução dos processos e, de certo modo, controlando o trabalho, mais que isso, a práxis das escolas e de seus gestores, o que fica evidente nas pesquisas de Schneider e Sartorel (2016) e Amaral e Bertagna (2015).

As avaliações em larga escala, a depender da forma como são inseridas na escola, podem trazer vantagens e desvantagens. O controle e o gerencialismo, comuns do setor empresarial são pontos de preocupação docente, pois colocam à margem parâmetros importantes para as escolas, como a reflexão, o debate e a troca de ideias. Em compensação, as avaliações podem ser utilizadas para objetivo inicial, que era o diagnóstico das aprendizagens dos estudantes, como norte para a prática

dos professores, tal como apresentam Gama e Duarte (2015), desde que este diagnóstico não tenha como propósito o domínio das escolas e suas atividades.

Gama e Duarte (2015), em sua produção, trouxeram à tona a percepção de coordenadores pedagógicos da educação básica de Santa Maria – RS acerca do SAEB e Ideb. As autoras concluíram, a partir dos relatos dos coordenadores, que as avaliações externas possuem um potencial importante no que se refere ao diagnóstico das aprendizagens discentes e como norte para a atividade docente. Segundo Gama e Duarte (2015), ainda que não se perceba a interferência das avaliações na organização da escola em si, estas possuem uma forte gerência na prática dos professores e no seu desempenho em sala de aula.

Zen (2018) na tese de doutorado de sua autoria traz as implicações também da Prova Brasil no trabalho de professores da rede municipal de Cascavel – PR e as contradições existentes entre o instrumento avaliativo e o currículo do município em questão. Zen (2018) detectou que o trabalho pedagógico no município campo da pesquisa não tem se reduzido aos conteúdos cobrados nas avaliações externas, principalmente aos da Prova Brasil, e que há desdobramentos positivos quando se insere a comunidade escolar na definição e conquista de objetivos e metas escolares.

Zen (2018) conclui que, apesar de defenderem um currículo municipal, os professores não possuem uma compreensão teórica e prática da proposta pedagógica contida no documento. Com isso, a Prova Brasil e a sua padronização curricular atuam na escola com maior ênfase e seus conteúdos acabam se sobressaindo em detrimento dos propostos pelo currículo municipal.

Gomes (2020) apresenta em sua dissertação como as ações curriculares de uma escola de ensino médio cearense se conectam com a utilização dos dados do SPAECE, a ponto de tal avaliação ser indutora de projetos que modificam o currículo praticado nesta instituição de ensino, distanciando-o do currículo prescrito. Por meio da investigação, Gomes (2020) identificou que o currículo da escola é excessivamente influenciado pelo SPAECE, apesar de, como destacado na seção anterior, se tenha uma dificuldade em utilizar dos dados dessa avaliação de maneira pedagógica.

A redução curricular é um dos riscos que as escolas correm quando decidem concentrar suas atuações nas avaliações em larga escala. A redução se dá pelo ensino apenas dos assuntos abordados pelos testes padronizados, deixando à parte outros conteúdos também importantes, mas, que não serão necessários para a resolução do exame. No lugar desses temas, reforçam-se ou intensificam-se os

tópicos que serão trazidos nas avaliações. A redução curricular, algumas vezes, extrapola as aulas de Língua Portuguesa e Matemática e se instala em aulas de outras áreas e componentes curriculares, o que ocasiona na retirada de tempos dessas aulas para tratarem das competências e habilidades apenas de duas disciplinas em prejuízo de outras tantas.

Gomes (2020) salienta que a formação contínua para professores e gestores escolares pode ser uma oportunidade para modificar a realidade explicitada, visto que a observação e a apropriação corretas dos dados permitirão que as equipes escolares não aceitem tamanha interferência no trabalho pelas avaliações em larga escala. Na escola, o papel de formador é continuamente referenciado aos coordenadores pedagógicos, embora isso não fique devidamente estabelecido nos textos aqui analisados.

Em sua dissertação, Cardoso (2019) faz uma análise da organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização diante das avaliações em larga escala em escolas de uma rede pública de ensino. A pesquisa demonstrou que os professores e coordenadores entrevistados acreditam que as avaliações em larga escala pouco ou nada tem contribuído para aprendizagem dos alunos, pois não respeitam os seus níveis e ritmos de aprendizagem.

Ademais, algumas dessas provas, tais como a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), por exemplo, não apresentam um retorno dos resultados para as escolas. Ainda assim, existe um conjunto de formações tanto para professores, quanto para coordenadores, voltadas para a alfabetização, visando a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações, que sequer chegam em forma de resultados às escolas, demonstrando uma relação entre as avaliações externas aplicadas nos três primeiros anos do ensino fundamental e a organização do trabalho docente nessa etapa da educação básica.

Utilizando a abordagem do ciclo de políticas (BALL, 2016), a tese de Pasini (2016) pontua como as avaliações em larga escala repercutem no contexto da prática em cinco municípios de pequeno porte do estado do Paraná. A pesquisa comprovou que é precipitado considerar o Ideb como único ou principal indicador de qualidade educacional, sem levar em considerações outros fatores e especificidades locais, homogeneizado os estudantes, independente do seu perfil cultural, socioeconômico e educacional.

Pasini (2016) também constata que em municípios de pequeno porte o gerenciamento, a performatividade e o ranqueamento envolvem todo o contexto da prática e causam certos transtornos e comparações entre as escolas. Com isso, muitas das ações são relacionadas ao atendimento das particularidades das avaliações em larga escala. Contudo, há resistências por parte de alguns profissionais da educação para que os princípios das avaliações não sejam os únicos parâmetros da prática escolar. Isso não quer dizer que estes profissionais desconsiderem a avaliação, apenas consideram que esta deve ser o meio e não o fim do processo de ensino aprendizagem.

A adesão e o convencimentos dos profissionais da educação à avaliação externa representa um desafio para os sistemas de ensino, pois estes são cruciais não somente para o enfoque das competências e habilidades na escola, como para o reconhecimento do público da prova, ou seja, os alunos. Por serem profissionais reflexivos, alguns professores e gestores não compreendem como um trabalho controlado, com redução no currículo pode melhorar a aprendizagem dos estudantes e assim não se motivam para esse tipo de trabalho.

Para estes que não acreditam no trabalho, os mecanismos de convencimento passam a adotar outras estratégias como as premiações, as divulgações dos resultados por escola, a competitividade entre as escolas de uma mesma região ou município que traz o aspecto subjetivo do trabalho e da própria instituição em que estão inseridos. Se não fazem porque acreditam, o fazem para que suas escolas e trabalhos não estejam sob o jugo da avaliação.

E assim, podemos compreender a atuação destes profissionais marcadamente permeado pela contradição, pois embora não deem a mesma importância que os sistemas dão para a avaliação, acabam se voltando para elas, em virtude de diversos fatores de subjetivação, entre eles o de não estar lotado nas escolas com piores indicadores, pois a opinião pública poderá generalizar todo o trabalho da escola e de seus profissionais a partir dos dados das avaliações divulgados pela mídia.

Em resumo, as produções acadêmicas inseridas nesta categoria demonstram que as práticas pedagógicas estão continuamente se voltando para o alcance dos resultados e metas das avaliações em larga escala, ou seja, as avaliações controlam a práxis dos gestores escolares. Mesmo considerando as relevâncias dessas avaliações, os profissionais da educação entendem que a qualidade educacional

perpassa por outros aspectos, que vão além do mero treinamento ou da redução do currículo às suas matrizes de referências.

No entanto, as pressões exercidas por forças de cunho neoliberais, com o apoio governamental, parecem se sobrepôr, tornando as ações dos professores e gestores escolares em algo padronizado e tecnicista, o que reflete no caráter contraditório dessas funções. Nesse sentido, podemos perceber que as avaliações externas são parte integrante da escola e interferem diretamente na atuação dos diversos profissionais que dela fazem parte, quer eles queiram, quer não. Logo, podemos dizer que o trabalho dos coordenadores pedagógicos afeta e é afetado pelos resultados das avaliações em larga escala.

Não obstante, as pesquisas relacionadas nesta categoria não deixam claro em que medida o trabalho dos coordenadores é impactado, mas dão pistas que a formação continuada, o aprofundamento teórico e as reflexões em torno dos resultados, funções reconhecidas da coordenação pedagógica, podem ser uma forma de superar a avaliação como mero instrumento para o atendimento de metas e a competição entre escolas, professores e alunos.

4.4 Contribuições das avaliações em larga escala para o processo de ensino e aprendizagem

Esta foi a categoria com menor número de trabalhos selecionados, apenas duas produções, sendo um artigo e uma tese de doutorado. As pesquisas nela contidas abordam as contribuições oferecidas pelas avaliações em larga escala para o trabalho das instituições de ensino e suas equipes. Chama atenção o fato de até mesmo algumas instituições particulares estarem aderindo ou criando seus próprios sistemas de avaliação, o que até então vinha sendo uma prática exclusivamente das escolas públicas.

A política de avaliações, no Brasil, está adentrando à terceira década de sua existência, desde suas primeiras iniciativas no começo dos anos de 1990. As diversas esferas do poder – federal, estadual e municipal – trabalham com as avaliações nos vários níveis de ensino, com o objetivo de promover a qualidade educacional. Entendendo a importância da avaliação, o setor educacional privado começa a se engajar na cultura avaliativa da educação básica, porém, igualmente às escolas públicas, vem sentindo dificuldade na interpretação e aplicação de seus resultados.

Apesar disso, ao que parece, os aspectos do diagnóstico e da intervenção nos pontos a melhorar tem feito as avaliações avançarem, até mesmo na rede privada de ensino.

A tese de Silva (2022) apresenta um estudo realizado com uma rede de ensino particular de extensão nacional que implantou um programa de avaliação da educação básica, com premissas, tecnologias e metodologias similares às adotadas pela Prova Brasil. Pelo caráter diferencial, já que não é comum as instituições privadas utilizarem-se de avaliações em larga escala, Silva (2022) fez uma mata-avaliação do sistema criado pela rede investigada, indicando como ganhos a oportunidade que as avaliações externas possuem de contribuir para identificar a realidade, os pontos fortes, os fracos e permitir a reflexão da prática como promotora de mudanças.

A autora aponta que essas instituições necessitam, entre outras coisas, formar professores e gestores para uso dos resultados, mesmo desafio que temos visto nas escolas públicas, além do desenvolvimento de uma cultura avaliativa e do conhecimento de quais são os objetivos das avaliações externas para a comunidade local e escolar.

Temos defendido em vários momentos, com base nos vários estudos apresentados neste capítulo, que as avaliações em larga escala têm um grande potencial em apontar para onde as redes de ensino e suas escolas devem se voltar, como reconhecimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes, como indutoras de mudanças e como uma nova formatação do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda que, efetivamente, não seja isso o que acontece na prática, o seu potencial está presente e latente, sendo necessário que, se não pelo incentivo dos órgãos de educação, mas pela decisão das escolas, sejam explorados, pois o que estamos questionando aqui não é a avaliação em si, mas o que se faz com ela no contexto escolar, com os seus resultados e os encaminhamentos para sua prática e a dos profissionais da educação.

As escolas devem reconhecer a capacidade das avaliações externas no oferecimento de indicadores de aprendizagem para o seu fazer pedagógico e não a desperdiçar, pois como norte do trabalho, principalmente de Língua Portuguesa e Matemática, os rendimentos dos testes podem possibilitar transformações na metodologia e nas abordagens dos assuntos considerados mais críticos.

O marco diferencial entre o reducionismo e o uso consciente das avaliações está na intencionalidade, na quantidade e na formatação do trabalho e no

planejamento das ações. Adentramos, então, no campo do bom senso pedagógico de gestores e professores e o abandono de extremismos tanto em favor, como contrário às avaliações. A reflexividade é uma possibilidade de caminho quando nos referimos à utilização consciente dos resultados das avaliações, bem como o seu espaço nas atividades de professores e escolas.

Casanova e Russo (2018), analisam em sua pesquisa como os resultados das avaliações em larga escala do estado de São Paulo colaboram para a crença de eficácia da gestão escolar, sobretudo quando estas instituições conseguem cumprir as metas estipuladas pela Secretaria da Educação do referido Estado. Dessa forma, o trabalho estabelece conexões entre a idade do gestor, sua experiência e autoconfiança no trabalho, com o atendimento das metas escolares.

Os gestores pesquisados pelos autores acreditam que alcançar os resultados promove maior confiança na equipe de trabalho, ao mesmo tempo em que se envolvem com os aspectos ligados ao ensino e aprendizagem. Desse modo, têm-se que, quanto mais motivada a equipe, maiores os resultados e quanto maiores os resultados, mais motivação para equipe, numa relação de interdependência do tipo causa-efeito.

É perceptível que alcançar bons resultados nas avaliações em larga escala proporciona uma motivação para os profissionais da educação. A publicização dos resultados e o reconhecimento público dão mais vigor ao trabalho e a autoestima da instituição e com isso suas ações progridem de maneira mais leve. É preciso somente que o método de premiação seja repensado, de modo que todas as escolas possam ser beneficiadas, que outros parâmetros também sejam incluídos e não somente o desempenho puro e simples.

É possível, por exemplo, que se analise as escolas que conseguiram desenvolver estratégias de equidade, que possam não ter atingido as metas, mas, fizerem migrações entre os padrões de desempenho. Esses indicadores são possíveis de serem construídos e ainda continuarmos com as avaliações. Mais uma vez, indicamos que o problema não é a avaliação, mas o arcabouço desenvolvido para prender e controlar a escola e seus diversos atores, isso sim pode e deve ser modificado.

Para além de todas as críticas, é possível que as avaliações em larga escala sejam usadas de maneira a corroborar com as ações da escola, contudo, é preciso que as equipes gestoras, incluindo coordenadores pedagógicos, consigam entender

seus resultados para que assim consigam utilizá-los pedagogicamente, para iniciativas de fortalecimento das aprendizagens e formação contínua, ao passo também que consiga resistir às investidas de tornar as avaliações em meros instrumentos de classificação, promoção ou regulação das escolas e profissionais da educação.

4.5 As avaliações em larga escala e suas implicações nas atuações de coordenadores pedagógicos

Na última categoria definida encontramos cinco trabalhos: dois artigos, duas dissertações e uma tese. Nas produções aqui inseridas a figura do coordenador pedagógico aparece desmembrada da gestão escolar e as implicações das avaliações em larga escala em sua prática podem ser sentidas de maneira mais precisas. Os estudos destacam que as avaliações externas estão bastante difundidas nas escolas, devido a muitos fatores, entre eles os já citados estímulos financeiros, impactando no trabalho dos profissionais da educação, entre eles o coordenador.

As pesquisas ressaltam que os coordenadores pedagógicos são usados pelos sistemas de ensino como articuladores das ações que desejam empreender, justamente pela sua proximidade com os professores, sujeitos que estão na ponta da cadeia pedagógica e são os que fazem acontecer toda e qualquer ação educacional na prática. Nesse momento histórico, as avaliações em larga escala e os seus bons resultados parecem ser o objeto de desejo dos dirigentes educacionais, o que sequencialmente é passado também para os gestores escolares e desses para os professores e alunos.

As investigações reafirmam o coordenador como formador de professores, embora em alguns locais essa identidade ainda não esteja tão clara, até mesmo para os próprios profissionais. Há ainda o apontamento de que o coordenador precisa resistir às investidas do sistema e utilizar sua influência e espaços de formação para fazer reflexões acerca do cotidiano e do processo de ensino aprendizagem, inclusive da maneira como são tratados os dados obtidos nas avaliações.

Entretanto, forças maiores têm agido não somente sob a função, mas na escola como um todo, fazendo com que a dinâmica da avaliação externa e de seus desdobramentos se fixem cada vez mais. Dessa maneira, é difícil – para não dizer impossível – que o coordenador aja solitariamente contra agentes e agências tão poderosos, como uma espécie de salvador da pátria ou algo do tipo.

O artigo de Araújo, Rodrigues e Aragão (2017) discute o processo de responsabilização pelos resultados das avaliações em larga escala aos gestores escolares, especialmente os coordenadores pedagógicos. A pesquisa ocorreu com coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino do município de Cruz – CE. Os autores constataram que as avaliações externas interferem no cotidiano escolar, impedindo que a escola desenvolva uma dimensão de maior participação e criatividade dos sujeitos que a ela pertencem.

Para Araújo, Rodrigues e Aragão (2017), instala-se, na escola, um clima cotidiano de produção de resultados. No que se refere exatamente aos coordenadores pedagógicos, a pesquisa apresenta a necessidade de que se tornem sujeitos de militância pedagógica para que assim consigam fugir das gerências das avaliações, que causam o excesso de trabalho e um esvaziamento do aparato pedagógico da coordenação.

Com essa militância, será possível aos coordenadores se posicionarem e, mediante sua importância no contexto escolar, exigirem melhores condições de trabalho, entre elas não permitirem que as avaliações externas gerenciem as suas práticas naquela que é sua característica por excelência: a formação contínua de professores.

Essa formação possibilita que os professores se tornem sujeitos conscientes acerca de sua missão na escola enquanto entidade socialmente referenciada e as vivências dos jovens que serão impactados por sua prática. Nesse sentido, é preciso que as formações gerem pactuações entre os docentes e a ação refletida, principalmente quando observarem excessos ou uma tendência ao predomínio das avaliações e dos assuntos por elas explorados, em relação a outras temáticas, também importantes, a serem ensinadas. Daí a necessária vigilância pedagógica para retornar o trabalho docente aos trilhos da equidade e da promoção de um ensino voltado para as vidas dos estudantes e não meramente para um teste padronizado.

Seguindo a mesma linha, o artigo de Araújo e Ribeiro (2018) se aproxima mais da realidade do estado do Ceará e analisa as interferências em particular do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na organização do processo pedagógico de escolas cearenses, tendo como parâmetro a perspectiva dos coordenadores pedagógicos. No estudo, as coordenadoras pedagógicas do município de Cruz – CE foram novamente sujeitos da pesquisa. A exemplo do artigo

anterior, Araújo e Ribeiro (2018) evidenciaram que o SPAECE vem se desenrolando como uma ferramenta de controle do sistema educacional cearense.

Com a justificativa de oferecer maior eficiência e elevar a qualidade da educação do Estado, a avaliação tem dobrado e até mesmo superado as resistências que possam surgir por parte de alguns profissionais. Junto ao SPAECE, foram criados uma série de incentivos e premiações a serem concedidas às escolas, gestores, professores e alunos que melhor pontuarem na avaliação. Além disso, os resultados e destaques tanto positivos, quanto negativos, são amplamente divulgados pela mídia cearense, causando orgulho para as que atingem um bom patamar e constrangimento público para as que não foram tão bem.

Com tantas funcionalidades, Araújo e Ribeiro (2018) concluem que a criação de uma política de prestação de contas e responsabilização dos atores escolares cearenses pelos resultados, ligada ao retorno financeiro oriundo das premiações, tem feito as escolas se submeterem ao SPAECE, a ponto de voltarem praticamente todas as suas energias para atingirem os melhores desempenhos, o que revela a sua influência significativa na gestão pedagógica das escolas e, por conseguinte, em quem é responsável pelo pedagógico nestes espaços, que são os coordenadores.

O Ceará é notoriamente um caso de sucesso quando o assunto é avaliação, especialmente pela implementação de seu sistema de avaliação. Com isso, os olhares de outros estados brasileiros se voltaram para compreenderem os números exitosos das terras alencarinas. Resultados tão significativos não se devem a fatores isolados, mas a um conjunto de elementos e personagens encadeados que foram sendo erguidos e atingindo seus objetivos.

Entre os personagens, os professores, os gestores, principalmente os coordenadores escolares, são atores imprescindíveis para a ascensão do estado, que dos piores resultados no início da década de 1990, tornou-se um dos melhores, a partir de 2010. Por meio de seus espaços de formação, os coordenadores podem inserir a temática da avaliação, mobilizando os professores para o SPAECE e os indicadores educacionais. Dessa forma, nas escolas, todo o trabalho com avaliações passa pela coordenação e esta segue estimulando a prática e a disseminação da lógica de resultados entre os demais segmentos escolares.

Com sua dissertação, Almeida (2014) investigou um programa de formação contínua para coordenadores pedagógicos, voltado para leitura e escrita, desenvolvido pelo estado de São Paulo. O programa tinha como o foco o coordenador

enquanto replicador e formador de professores no âmbito escolar. Os achados da pesquisa apontaram que o coordenador tem ainda sua função em construção e, para se firmar como formador de professores, tem passado por um processo intenso de convencimento docente, principalmente porque muitas das vezes essas formações dizem respeito a alguma prática que o Estado deseja implementar.

Por isso, o coordenador é percebido pelo discurso político como um salvador da escola, pela sua relação de proximidade com professores e alunos. Conforme a autora, esse discurso guarda em seu bojo a responsabilização do profissional por uma política de qualidade do ensino, que pelas análises desenvolvidas, estão relacionadas com a elevação dos índices nas avaliações em larga escala.

Landim (2019) traz em sua dissertação a discussão em torno da atuação do professor coordenador nas escolas das redes Estadual Paulista e Municipal em Rio Claro – SP ante a implementação e evidenciação das avaliações em larga escala, a partir da década de 1990, buscando estabelecer semelhanças entre os profissionais que atuam nas duas redes de ensino.

A partir da consolidação das entrevistas realizadas, Landim (2019) observou que a função de coordenador vem se alterando no decorrer de sua história e atualmente suas atribuições estão direcionadas, basicamente, para a melhoria dos rendimentos das escolas nas avaliações externas e isso tem permeado todo o seu trabalho. A pesquisa revelou, ainda, que apesar da dimensão formativa e articuladora assumida pela função, os coordenadores das duas redes pesquisadas têm se dedicado ao cumprimento das orientações e determinações das diretorias de ensino e secretaria da educação, deixando em segundo plano os interesses e necessidades dos professores.

Por fim, a dissertação de Viana (2021) caracteriza a avaliação da aprendizagem como uma possibilidade para recomposição da atuação da coordenação pedagógica. Ao final da pesquisa, a autora mostrou os impactos negativos que as avaliações externas vêm tendo no trabalho de professores e nas formas de organização das gestões escolares. Com isso, tem ecoado com maior ênfase nos cenários escolares a ideia de um ensino irrefletido e de memorização, com estratégias metodológicas e avaliativas visando somente os resultados quantitativos, o que afeta na qualidade do ensino e no oferecimento de outros conhecimentos que perpassam os cobrados pelas avaliações.

Viana (2021) aponta que essa interferência das avaliações tem causado dúvidas e dificuldades aos coordenadores pedagógicos quanto às suas verdadeiras atuações, principalmente porque investir nas avaliações externas é perpetuar fazeres tradicionais de ensino e avaliação, quando na verdade se tem buscado um ensino mais dinâmico, com recursos tecnológicos inovadores, que proporcionem maior interesse aos alunos pela sua própria aprendizagem.

A revisão de literatura realizada nesta pesquisa revelou que as produções acadêmicas relacionando as avaliações em larga escala e o trabalho da coordenação pedagógica nos últimos dez anos são bastante reduzidas, o que denota a necessidade de maiores estudos. Na totalidade investigada, há um aparente embate de forças entre os profissionais da educação, as avaliações e seus interesses. O desvelar da essência desse fenômeno ainda carece de mais estudos, pois a maioria dos trabalhos encontrados enfatizam a interferência dos instrumentos avaliativos nos fazeres de professores, gestores e suas organizações pedagógicas, porém, não avançam muito quanto às práticas executadas especificamente pelos coordenadores pedagógicos.

Os achados das pesquisas são semelhantes e evidenciam que os resultados de avaliações fazem – e continuarão a fazer – parte da realidade escolar. No entanto, as escolas ainda não conseguem elaborar as ações, mobilizações e principalmente as mediações que os indicadores suscitam. O coordenador é percebido como o profissional que pode empreender essa mediação, tanto para o uso mais apropriado dos dados, quanto até mesmo para corromper a lógica do gerencialismo que vem sendo empregada pelas redes de ensino, ao priorizarem os indicadores standardizados como aspecto principal do serviço oferecido, que é o ensino.

Essa linguagem empresarial, da educação como um produto, cria a narrativa de que quanto maiores os rendimentos, maior é a qualidade educacional da instituição de ensino e isso valida o seu ofício. Tal enunciação faz as escolas tornarem-se reféns de um trabalho padronizado e tecnicista, com sua práxis controlada pelo discurso dominante dos setores mercantis que interagem diretamente com o meio educacional. Alcançar bons resultados acaba se tornando o mantra repetido de muitas formas pelas estratégias desenvolvidas nas escolas.

É relevante assinalar que as avaliações externas não são de tudo negativas e podem contribuir com a aprendizagem dos alunos, o que se condena, na verdade, são os usos e as reduções que são feitas em troca do seu favorecimento, e os professores e gestores sabem disso embora sejam percebidas contradições entre o que pensam

e o que fazem. Alguns até tentam lutar contra essa ideia das avaliações externas como único indicador de qualidade, mas, para isso, precisam adquirir diversos conhecimentos teóricos e práticos que avalizem suas manifestações e intenções. Desse modo, precisarão de formações que fortaleçam sua atuação e argumentação em favor de uma prática reflexiva e voltada para aprendizagens genuínas e em vários campos.

Predominantemente, as pesquisas encontradas focalizaram seus estudos nas avaliações externas nacionais, em escolas das redes municipais ou, então, trouxeram a temática das avaliações de maneira genérica. Um número bem reduzido é perceptível no que tange às avaliações de cunho estadual, como é o caso do SPAECE, e que tem mais impacto e repercussão regional do que mesmo o SAEB ou a ANA.

Ao finalizarmos esse capítulo, constatamos a carência de pesquisas que dialoguem com as avaliações em larga escala e a coordenação pedagógica, focalizando nas escolas com bons resultados, tendo em vista perceber como é o trabalho dos coordenadores dessas instituições: se fazem formação, como fazem, se realizam acompanhamentos, como se dá a prática pedagógica nessas instituições, suas rotinas de trabalho, como as avaliações se inserem em cada aspecto de sua função, sobretudo no estado do Ceará e no ensino médio.

Consequentemente, nossa pesquisa se torna relevante não somente porque investigará estes fatores que ainda não estão devidamente contemplados pela literatura acadêmica, mas também por trazer à tona uma investigação em um estado brasileiro de destaque no cenário educacional justamente pelas avaliações em larga escala, em uma etapa da educação básica que é constitucionalmente de sua responsabilidade, com atores com identidades ainda não muito bem definidas que são os coordenadores pedagógicos ou escolares, como são denominados no Ceará.

5. O SPAECE E A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ: TRÊS DÉCADAS DE UMA HISTÓRIA MARCADA POR INVESTIMENTOS, DESCENTRALIZAÇÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E MELHORIAS DE INDICADORES

A cultura de avaliação, no Brasil, nasce na década de 1990 quando uma série de projetos e programas são instaurados no país, fruto de reformas educacionais originadas pela influência de organismos internacionais, com enfoque para o Banco Mundial, que tinham como escopo a descentralização e a redução do papel do Estado na administração das escolas e em outros setores da esfera pública. De Estado provedor, passa-se à lógica do Estado regulador (BALL, 2004) e mais especificamente, na educação, a Estado avaliador.

As avaliações em larga escala foram uma das estratégias adotadas para que os governos continuassem exercendo seu controle sobre as instituições escolares, visto que por um lado a estas havia sido concedida maior autonomia e gerenciamento de recursos, principalmente os financeiros. Essa marca, que ficou conhecida como descentralização, em tese, deveria ter ocorrido também no campo pedagógico, porém, na prática, não foi isso que aconteceu e as políticas de avaliação foram as principais responsáveis por isso.

Sobre uma pretensa preocupação com a qualidade educacional, as avaliações foram a forma encontrada pelo Estado e seus parceiros econômicos de continuarem a interferir, disfarçadamente, nas práticas pedagógicas das escolas. O que foi muito cômodo para o setor político, pois deixava de ser responsável direto pelo financeiro das escolas, uma vez que repassava o recurso e cada unidade administrava, mas, ainda ficava ditando o que deveria ser ensinado, por meio dos conteúdos das avaliações em larga escala. Portanto, a descentralização trouxe uma autonomia relativa para as escolas, que na prática, sobretudo pedagogicamente, não se consolidou.

Essas avaliações, que também são chamadas de externas, pois, na maioria das vezes, são elaboradas fora da escola, por empresas nomeadas para esse fim, sem que haja qualquer intervenção ou colaboração das instituições de ensino e seus profissionais, foram se fazendo presentes e em virtude de uma complementação e da estratégica associação a incentivos financeiros em um ambiente de reduzida destinação orçamentária às escolas pelos governos, ocuparam cada vez mais espaço.

O empreendimento mais sólido nesse cenário é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ano após ano, o sistema foi se aperfeiçoando, mudando seu público-alvo, tornou-se ainda maior com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), formado pelo desempenho dos alunos nas disciplinas avaliadas e pela taxa interna de aprovação geral das escolas. Devido a fatores como os incentivos ofertados por Organizações ligadas ao empresariado, a uma aura de modernização e mercantilização das instituições públicas, alguns estados se sentiram motivados a constituir seus sistemas de avaliações.

O Ceará foi um dos primeiros entes federados a elaborar uma avaliação em Língua Portuguesa e Matemática, cujo objetivo era identificar as dificuldades dos alunos e, a partir delas, direcionar os recursos financeiros e humanos para resolução dos aspectos levantados: o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básico do Ceará (SPAECE).

Nesse sentido, o estado se destacou por ter inserido na rede de educação, por meio da influência de parcerias com empresas e organizações ligadas a essas instituições, uma dinâmica de trabalho voltada para a implementação de uma logística de trabalho e uma preparação que perdura todo o ano e no fim culmina com a avaliação, que premia as melhores instituições de ensino. Inicialmente na educação infantil, posteriormente no ensino fundamental e médio, foram se estruturando rotinas de trabalho para os professores que apontavam “os caminhos” para se chegar aos bons resultados educacionais.

Com essas avaliações, criou-se também uma política de recompensa e responsabilização aos municípios, escolas, docentes e alunos, além da publicização dos resultados para a comunidade, sejam eles bons ou não, que foram lhes conferindo protagonismo e um espaço cada vez maior nas pautas e discussões nos ambientes escolares. Aliado a isso, as avaliações em larga escala desenvolveram-se no âmbito do neoliberalismo, em um período que se discutia a educação e o seu papel na formação do futuro trabalhador e do empreendedorismo social.

Baseado no tripé descentralização, investimentos e responsabilização, o Ceará galgou um longo caminho e tornou-se referência em educação, quando se fala de avaliações em larga escala. Boa parte dessa história de sucesso deve-se, indubitavelmente, ao SPAECE, que permeou essa trajetória tendo sido o norteador para muitas das ações empreendidas pelo estado. No decorrer de seus 30 anos, foi

aprimorado, atrelado a concessões/benefícios, sedimentando assim a prática avaliativa como parte integrante das escolas municipais e estaduais.

Isto posto, este capítulo tem por objetivo desvelar alguns dos aspectos que levaram o estado do Ceará a ser uma potência em educação, a partir da utilização das avaliações externas. Em um primeiro momento, abordaremos o itinerário percorrido pela educação cearense entrelaçando-a a uma avaliação em larga escala e como esta avaliação foi sendo utilizada para fortalecer um discurso reformista na educação, partindo da própria governança estadual. No segundo momento, apontaremos algumas contradições da avaliação, dando destaque aos desafios e possibilidades para um uso mais apropriado de seus resultados e uma nova lógica de responsabilização.

5.1 Trinta anos de SPAECE: como o Ceará chegou ao topo da qualidade em avaliações em larga escala?

O contexto da Guerra Fria, o advento e o fortalecimento do capitalismo sob a liderança dos Estados Unidos, fizeram com que surgissem organizações mundiais, nas quais se desenvolveram teorias econômicas que levaram ao entendimento de que a educação deveria estar pautada pelas necessidades das empresas globais. Na escola de Chicago, instituição que defende o pensamento econômico do livre mercado, as teorias do capital humano e da escolha racional lançaram fundamentos para a economização da educação, fazendo de seu objetivo primeiro a instrução de trabalhadores para uma economia global.

Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Fórum Econômico Mundial foram grandes representantes desse movimento e disseminaram as concepções e teorias de uma educação focada no desenvolvimento de competências e habilidades interpessoais exigidas pelo mercado e uma das premissas para o fortalecimento da economia.

Os empréstimos do Banco Mundial passaram a apoiar iniciativas ligadas à educação que dariam condições às populações locais de melhores escolhas em um mercado livre e para a obtenção de habilidades certas para juntar-se à força de trabalho. Assim, ao pedirem dinheiro emprestado ao banco, os países se comprometiam a obter melhores resultados educacionais e a implementar iniciativas ligadas à educação, a partir da orientação do BM.

A OCDE promoveu uma agenda de capital humano ao traduzir o apelo pelo ensino de habilidades e técnicas interpessoais em testes internacionais padronizados como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), no qual os países participam de uma competição para identificar os melhores sistemas de educação, o qual gera os melhores profissionais. O mantra tornou-se: investir em educação e equipar os estudantes com as habilidades profissionais certas fará com que a economia cresça e desigualdade de renda diminua (SPRING,2018).

O Fórum Econômico Mundial, reforçou a confluência entre interesses econômicos e políticas educacionais. Surgiu para representar as corporações líderes mundiais. Sua estratégia eram as parcerias multilaterais, garantindo que as empresas dominassem as políticas escolares locais ao traçar uma relação entre empresas, educadores e governos.

A parceria multilateral do Fórum Econômico Mundial ajudou a reforçar o discurso de que a educação pode causar o crescimento econômico e reduzir a desigualdade de renda. Por isso, a criação do Relatório do Capital Humano e do Índice de Capital Humano, ambos do fórum, que se juntou ao PISA da OCDE para determinar qual país teria a melhor mão-de-obra. O fórum introduziu uma educação empreendedora como fonte para o crescimento econômico e a redução da pobreza.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que tinha como um de seus promotores o Banco Mundial, representou uma das primeiras iniciativas de influência global em que a educação estava associada à proposta de desenvolvimento econômico e mobilidade social. Para tanto, era preciso que os países, sobretudo os mais pobres, investissem em educação básica, garantindo acesso, permanência, além de observar a dimensão da qualidade.

Como signatário da Conferência, o Brasil passou elaborar suas políticas educacionais visando adequá-las aos postulados estabelecidos pela Declaração de Jomtien. Conforme Libâneo (2013, p. 45)

A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado.

Desde então, experimentou-se uma conjuntura de grandes reformas educacionais no país e a elaboração de políticas que tinham como pano de fundo o discurso neoliberal e o atendimento das determinações do Banco Mundial. Entre as mudanças estão a diminuição de participação do Ministério da Educação na educação básica, a partir de um processo de descentralização, dando mais espaço para os estados e municípios; expansão das redes privadas, por meio de liberações de funcionamento e até de investimento público; criação de currículos e padrões de aprendizagem; e, implementação de sistemas de avaliação da qualidade da educação ofertada pelos estados e municípios.

No que se refere às avaliações em larga escala, o debate e reflexão sobre qualidade e equidade educacional originaram, na década de 1990, uma política nacional de avaliação, concretizada por meio da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). “O SAEB surge com o objetivo de fazer um diagnóstico da situação de aprendizagem dos alunos ao final de cada ciclo de ensino, subsidiando assim a tomada de decisão no tocante à definição das políticas educacionais” (LIMA, 2012, p. 42).

O primeiro ciclo do SAEB ocorreu em 1990, de modo amostral, com provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, do então ensino primário, das escolas públicas. A segunda edição aconteceu em 1993, repetindo-se o formato do primeiro ciclo. Daí em diante, o SAEB passou a ser aplicado, ininterruptamente, a cada dois anos, incorporando a rede privada.

Em 2021⁹, última edição da avaliação, foram avaliadas a educação infantil, os 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio. No ensino fundamental e no médio as disciplinas avaliadas foram Língua Portuguesa e Matemática, além das áreas de ciências da natureza e humanas, exclusivamente para uma amostra de alunos do 9º ano.

O Estado do Ceará foi um dos primeiros a aderir ao SAEB e, de acordo com Magalhães Júnior e Farias (2016, p. 533), “demonstrou interesse em analisar e considerar os indicadores do sistema avaliativo como instrumento de providências para a melhoria da qualidade da educação no estado”. Os resultados cearenses nessa

⁹ Em relação ao Ensino Médio, 2021 foi o último ano de aplicação das avaliações utilizando as matrizes elaboradas em 2001. A próxima edição deverá estar alinhada à Base Nacional Comum Curricular da etapa, bem como ao Novo Ensino Médio.

avaliação não foram nada animadores e evidenciaram três grandes problemas a serem solucionados: o acesso ao ensino básico e a sua universalização, a produtividade do sistema e a qualidade do rendimento escolar (LIMA, 2007, p.119).

Paralelo ao surgimento do SAEB, é eleito para o Governo do Estado do Ceará o então jovem empresário Tasso Jereissati (1987-1990) que trazia consigo a proposta de um governo de mudanças e inovações com abertura democrática, diferentemente dos governos dos coronéis, durante a Ditadura Militar. Conforme Gondim (1995, p. 6) “o modelo de gestão iniciado por Tasso Jereissati caracteriza-se por uma proposta de modernização política que configura um novo paradigma nas relações entre Estado, economia e sociedade”.

Na educação, as mudanças propostas pelo novo governador se fundavam em três aspectos, entre eles a busca por equilíbrio fiscal para o gerenciamento da coisa pública, a meritocracia para ocupar os cargos públicos e uma gestão voltada para resultados (VIEIRA; PLANK; VIDAL, 2019). Com essa visão neoliberal de governança, os resultados obtidos pelo Ceará no primeiro SAEB não condiziam com a proposta de mudanças e com os princípios empresariais inseridos na administração pública pela nova gestão estadual.

Motivada pela busca de melhores resultados de aprendizagem, bem como por respostas mais aligeiradas das intervenções realizadas, as quais o SAEB bianual demoraria a fornecer, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará criou, no ano de 1992, uma avaliação própria, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), para complementar o SAEB e, ao mesmo tempo, com mais agilidade, dar as repostas necessárias quanto a elaboração de políticas educacionais que melhorassem a qualidade da educação básica estadual.

O SPAECE surgiu na gestão de Ciro Gomes (1991-1994), que foi marcada pela continuidade da redução e enxugamento do estado, iniciados no governo Tasso, seu apoiador. Além dos avanços econômicos, no período em que Ciro esteve à frente do poder executivo estadual, foi realizada uma reformulação das Secretarias de Governo, as quais foram dirigidas por profissionais com comparência técnicas, ao invés de políticos ou de suas indicações sem conhecimentos sobre a área envolvida nas pastas.

O SPAECE desponta em um ambiente de profundas mudanças nas conhecidas estruturas políticas vigentes e manifesta-se como uma forma de o Ceará responder aos apelos neoliberais que foram marcantes na política educacional brasileira no início

dos anos de 1990. De acordo com o Magalhães Júnior e Farias (2016), por meio do SPAECE, o Ceará se comprometeu com o conhecimento e análise das aprendizagens básicas necessárias aos alunos, observando a formulação e acompanhamento de ações educacionais que possibilitassem a todos os atores envolvidos estarem conscientes dos resultados escolares obtidos no ensino fundamental e médio e do que seria feito para potencializar ou melhorar sua educação.

O Ceará foi um dos estados pioneiros no Brasil no que tange à criação de um sistema específico de avaliação, dada a sua preocupação com a qualidade educacional e a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos, competências e habilidades tidos como relevantes para sua vida pessoal, acadêmica ou de trabalho e principalmente pelo seu plano de tornar-se um estado atrativo para investimentos nacionais e internacionais. Desde 1992, o SPAECE vem sendo aperfeiçoado em sua natureza, metodologia e público-alvo. Mais do que apenas refletir as aprendizagens, as avaliações tinham o compromisso de publicizar os resultados e as estratégias elaboradas para corrigir as eventuais dificuldades dos estudantes.

No ano de 1996, já em um novo mandato, Tasso Jereissati (1995-1998) ampliou a abrangência do SPAECE, ao mesmo tempo que em seu planejamento estratégico, o Governo do Estado “elegeu a escola como ponto de partida da ação pedagógica e identificou, em parceria com os municípios, o caminho para viabilizar o regime de colaboração entre União, Estado e municípios” (CAMARÃO; RAMOS; ALBUQUERQUE, 2015, p. 380).

Foi nesse contexto em que ocorreu a municipalização do ensino fundamental, intensificada em razão da colaboração técnica e financeira oriundas do Governo do Estado do Ceará para que os municípios conseguissem organizar rapidamente e eficientemente as suas redes de ensino, bem como dos incentivos de descentralização propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9.394/1996) aprovada nesse período.

A municipalização desencadeou, ainda que de modo tortuoso e mais voltado ao neoliberalismo pujante à época, o regime de colaboração que havia sido previsto na Constituição Federal de 1988, visto que atrelou a colaboração do Estado à realização da avaliação em larga escala, o SPAECE, pelos municípios. Por meio da avaliação foi possível identificar os municípios que requeriam mais apoio técnico e financeiro para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Nesta conjuntura, o regime de colaboração poderia ocorrer de maneira diferenciada em cada município, a depender de sua capacidade de gerir seu próprio sistema de ensino. A realização contínua da avaliação serviria, também, como uma espécie de “prestação de contas” ao Governo do Estado para verificar se os investimentos realizados estavam surtindo efeitos. Inaugura-se, a partir desse momento, uma forte política de responsabilização, que atrela o repasse de recursos ao desempenho das escolas e municípios nos resultados do SPAECE.

Uma das componentes dessa responsabilização, a Gestão por Resultados, foi adotada mais explicitamente pelo Governador Lúcio Alcântara (2003-2006). Nesse modelo de gestão, “o poder público precisa dialogar continuamente com a sociedade e utilizar intensamente os procedimentos de monitoramento e avaliação, inclusive sob o ponto de vista do cidadão como cliente principal” (ROSA; HOLANDA; MAIA JUNIOR, 2006, p. 39). Essa é uma das características principais do neoliberalismo na educação: a percepção de alunos e pais como consumidores.

Para Vieira, Plank e Vidal (2019, p. 11), “a Seduc foi uma das primeiras setoriais a começar a implementar o modelo proposto e para isso iniciou ampla reestruturação de processos e fluxos tanto nas escolas de sua rede como nos órgãos central e intermediários”. Nesse intermeio, novamente o SPAECE acabou se tornando a avaliação de referência para a implementação da Gestão por Resultados, uma vez que já vinha sendo aplicada em outros anos e governos com fins similares. Com isso, em 2004, no primeiro ano do mandato de Lúcio Alcântara, a avaliação foi universalizada para todos os municípios e escolas do Ceará, nas então 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º anos do ensino médio.

Um ponto de destaque é que nesse ano o SPAECE começou a publicar os resultados através dos vários relatórios e boletins, com a justificativa de subsidiar o trabalho pedagógico nas escolas por meio dos dados da avaliação. Nessa época, começaram a ser estipuladas as metas por escola e município, bem como, a iniciativa, ainda incipiente, de realizar premiações para as escolas com melhores desempenhos. Embora não explicitamente, esta ação tinha o objetivo de dar publicidade aos resultados, disseminar a cultura das metas e das premiações entre as escolas e municípios, algo marcante na Gestão por Resultados.

O Governo subsequente, de Cid Gomes (2007-2014), apesar de ter sido candidato de oposição a Lúcio Alcântara, não representou uma ruptura com o educacional modelo praticado, como é praxe acontecer no Brasil, onde governos com

ideologias diferentes, ao adentrarem no poder descontinuum ou desconfiguram as ações de seus antecessores.

Efetivamente, Cid Gomes potencializou a Gestão por Resultados, iniciada no governo Lúcio, deu maiores relevos ao SPAECE, associando-o a um grande programa de incentivo para a melhoria dos indicadores, que envolvia o repasse do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) de acordo com os resultados da avaliação estadual. Isso desencadeou uma verdadeira corrida dos municípios pelos resultados do SPAECE e por mais dinheiro.

Por meio da Lei nº 14.023/2007, o repasse do ICMS, de responsabilidade estadual, passou a ser administrado aos municípios de acordo com os resultados em educação. Assim, quanto melhores forem os resultados, maiores serão os repasses de ICMS. A Lei inaugura o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que tinha como objetivo elevar a preocupante alfabetização no estado, no ano de 2007, que estava sob a incumbência dos municípios e amargava os piores desempenhos do Estado.

Segundo Vieira, Plank e Vidal (2019, p. 17), “a experiência mais ousada tendo como base a Gestão Por Resultados e apoiada pelo regime de colaboração com os municípios, foi o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), traduzido na celebração de um pacto entre o governo do estado e os 184 municípios”. Esse pacto tinha como principal meta alfabetizar todas as crianças cearenses até os sete anos de idade, a partir do ano de 2008.

Com isso, o 2º ano do ensino fundamental passou a fazer parte do público-alvo do SPAECE, além dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e das 3ª séries do ensino médio. Com esse recurso a mais, muitos prefeitos passaram a acompanhar de perto os rumos da educação do município e a se preocuparem com os baixos resultados, já que estes poderiam representar reduções drásticas nas receitas do ente federado. O PAIC fundou-se a partir de uma forte política de responsabilização baseada em três dimensões: avaliação, prestação de contas e responsabilização (AFONSO, 2010).

Além da distribuição do ICMS condicionada ao desempenho do município no SPAECE, o Governo do Estado criou o prêmio “Escola Nota 10”, cujo objetivo é reconhecer o empenho e dedicação das escolas e dos municípios que conseguiram alfabetizar a maioria dos seus estudantes ao final do 2º ano do ensino fundamental. Entre o quantitativo de escolas, as 150 com melhores resultados recebem R\$ 2.500,00 por aluno avaliado, para investir de acordo com as necessidades da instituição.

Convém destacar que as 150 escolas com baixos resultados também recebem uma premiação, além de apoio técnico e pedagógico das 150 melhores para conseguirem reverter sua situação.

Para o ensino médio, que está sob sua responsabilidade enquanto instância administrativa, o estado aprovou a Lei nº 14.483/2009 que criou o prêmio “Aprender pra Valer” o qual contempla os professores, gestores e servidores com salários adicionais, atrelados ao desempenho de suas escolas no SPAECE e/ou com a diminuição de alunos no padrão de desempenho “Muito Crítico”. O prêmio também se volta para os estudantes que obtiveram médias iguais ou superiores a 325 pontos em Língua Portuguesa e 350 pontos em Matemática, considerados “Adequados” na escala de proficiência do SAPECE. O aluno que consegue atingir esse perfil é beneficiado com um microcomputador.

A Lei ainda prevê a contratação de profissionais para apoiar a formação de professores na escola, bem como a criação da Superintendência Escolar, que visa auxiliar as gestões escolares do ensino médio, com base em suas metas e na melhoria dos indicadores em avaliações em larga escala, sobretudo o SPAECE. São também realizadas parcerias com Institutos com o Unibanco, para orientar a gestão de resultados na rede estadual por meio da elaboração de planos de ação.

O Governo Camilo Santana (2015-2022) consolidou as políticas de responsabilização, bonificação e suas respectivas premiações, assim como impulsionou a cooperação da rede estadual junto aos municípios e escolas. Com isso, o SPAECE foi ganhando cada vez mais projeção nos ambientes escolares, nas redes municipais e estadual, possibilitando avanços nos indicadores educacionais e a distribuição de recursos conforme cada realidade.

Pelo contexto enunciado até aqui, é possível observar que o SPAECE nasceu com a intenção inicial de promover a melhoria da qualidade educacional cearense, por meio de políticas públicas originárias de seus resultados. Devido ao processo de modernização e ampliação do Estado, sob a influência neoliberal, que propunha um estado eficiente e com equilíbrio fiscal, os diversos Governos cearenses passaram a adotá-lo como alicerce para um novo modelo de gestão educacional: a Gestão por Resultados.

Além disso, a necessidade de um número cada vez maior de informações sobre o rendimento dos alunos fez com que o SPAECE fosse se tornando protagonista entre as avaliações em larga escala aplicadas no estado. O SAEB, por ser bianual, não

atendia a imprescindível urgência de conhecimento que o estado desejara, mais uma justificativa para investir e fortalecer o próprio sistema de avaliação, que traria esses dados anuais e de maneira mais rápida.

Ademais, outro fator que contribuiu para a hegemonia do SPAECE é que os diferentes governadores que assumiram a condução do Ceará, no decorrer dos últimos anos, apesar de suas correntes de pensamento em alguns momentos distintas, não interromperam a aplicação da avaliação ou mudaram substancialmente a sua dinâmica, ao contrário, deram-lhe mais espaço e fomentaram as políticas de responsabilização com a criação de Leis e Projetos para premiar escolas e municípios, robustecendo cada vez mais a avaliação no contexto educacional cearense.

Neste sentido, o SPAECE chegou à sua trigésima edição e, certa ou erroneamente, se firmou como a grande política de avaliação no estado, maior até que o SAEB, e parece ter atingido seus objetivos, dado que os indicadores do Ceará são um dos melhores (se não o melhor) do Brasil, se levarmos em consideração os critérios adotados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principal indicador educacional do país, que adota a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, obtida no SAEB, com o fluxo escolar.

Embora o SPAECE não seja utilizado para formar o indicador, a similaridade das matrizes de referência, dos formatos das questões e até mesmo na duração das provas, assim como, pelo fato de a avaliação estadual corriqueiramente ser aplicada antes do SAEB, possibilita que os alunos tenham uma noção de suas características e assim consigam resolvê-las com maior facilidade.

5. 2 O uso dos resultados do SPAECE por municípios e escolas: pontos e contrapontos

Como abordamos na seção anterior, a história do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado Ceará se confunde com a própria história da educação cearense, uma vez que nenhuma política ou programa no Estado teve tamanha longevidade e, ao mesmo tempo, uma ressignificação tão acentuada de seu papel e objetivos. No seu percurso pelo sistema educacional cearense, o SPAECE foi e ainda é alvo de muitas contradições.

Ao mesmo tempo em que possibilita às escolas o acesso aos seus desempenhos individuais e reajam diante deles, tomando as decisões mais acertadas,

a avaliação pode engessar a prática, a ponto de praticamente todas as ações desenvolvidas na escola terem como objetivo a melhoria nos indicadores ou, mais grave ainda, que haja uma redução da Proposta Pedagógica da escola à Matriz de Referência da avaliação, trabalhando-se apenas os conteúdos cobrados por ela.

É inegável os avanços da educação do Ceará e a melhoria dos seus resultados, sobretudo se considerarmos como parâmetro de qualidade as médias de proficiência do SPAECE, que avalia Língua Portuguesa e Matemática. Em 2007, quando foi implantado o PAIC, apenas 14 municípios estavam no padrão desejável de alfabetização das crianças, ao final do 2º ano do ensino fundamental. Em 2019, todos os 184 municípios cearenses alcançaram a façanha do padrão desejável.

No 5º ano, em 2008, nenhum município cearense apresentou nível adequado em Língua Portuguesa e Matemática. Em 2019, 125 municípios estavam no nível adequado em Língua Portuguesa e 78 em Matemática (MOTA, 2020). Essas evoluções também ocorreram no 9º do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio.

Para Magalhães Júnior e Farias (2016. p. 542) “o conjunto de informações coletadas pelo SPAECE permite traçar um diagnóstico da aprendizagem dos alunos, detectar pontos fracos e fortes do processo de ensino e identificar características dos professores e gestores das escolas estaduais”. Por meio desse diagnóstico, é possível pensar nas melhores estratégias a serem empreendidas pelas escolas, a fim de fortalecer as práticas docentes e os aprendizados dos estudantes, novamente observadas por meio de avaliações.

Por isso, não somente o SPAECE, como qualquer avaliação em larga escala, deve ser analisada de maneira reflexiva, com vistas a perceber até que ponto os professores e até mesmo a própria escola precisam replanejar seu trabalho, focalizando e não priorizando, a partir de projetos extras para reforçar, por exemplo, os assuntos que não foram plenamente adquiridos, corrigindo as possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos, decorrentes de um ensino defasado ou baseado na mera transmissão de conceitos. Como norte ao processo de ensino e aprendizagem e tomada de decisão, o SPAECE pode oferecer algumas colaborações.

Além da estrutura pedagógica, o SPAECE, a partir dos questionários socioeconômicos aplicados aos alunos e professores, tem identificado as escolas que necessitam de melhorias na infraestrutura e com isso permite que a Secretaria da Educação destine reformas conforme as demandas apresentadas na avaliação. O

concurso para professores da rede estadual é outro ponto que surge a partir das avaliações, assim como a formação contínua de professores.

Como se vê, o SPAECE representa uma ferramenta útil pela qual a SEDUC reconhece as realidades pedagógicas e físicas de sua rede de ensino e tem sido promotora de políticas educacionais como PAIC, “Aprender pra Valer”, “Escola Nota 10”, que por se tratarem de políticas de recompensação, podem melhorar a educação, uma vez que os valores em jogo fazem com que os gestores municipais a coloquem como central em seus programas de governo.

Contudo, também podem revelar o lado ruim da avaliação que é a busca desenfreada pelos bons resultados, a troco de uma agenda escolar que obriga desde os secretários da educação, gestores escolares, passando por professores e alunos a estarem quase que exclusivamente voltados para os indicadores e os recebimentos de prêmios que o SPAECE pode conceder.

Por esse ângulo, as avaliações em larga escala padronizam o processo de ensino e aprendizagem e impedem que se desenvolva no ambiente escolar um ensino crítico, reflexivo, que estimule a capacidade de pensar, em detrimento do “direito de aprender o ‘básico’, expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais” (FREITAS, 2014, p.1089). Com tais práticas, como destacam Araújo e Rodrigues (2018, p. 6), “a escola, que diz possibilitar experiências de aprendizagens e o desenvolvimento da capacidade de pensar dos discentes, promove, muitas vezes, um processo educativo passivo e com foco, notadamente, na elevação das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações externas”.

A grande premiação envolvida pode propiciar um espírito de competição entre os municípios, dentro dentes, entre as escolas e ainda entre os próprios alunos e professores, que podem privilegiar os alunos tidos como mais capacitados, deixando para trás ou não considerando os demais, pelo simples motivo de não serem premiados em potencial. Esse tipo de disputa não é saudável e pode gerar mais desigualdades, ao invés de incluir e de promover a equidade, um dos objetivos primeiros do SPAECE em sua concepção.

Como toda política (ou como tudo na vida) o SPAECE tem seus aspectos positivos e negativos. Como diagnóstico da educação básica cearense, a avaliação possibilitou o conhecimento da rede e por meio dele a inserção dos alunos na escola. Atualmente, o Ceará é um dos estados brasileiros com maior acesso de alunos em todas as etapas da educação básica.

Em relação à permanência, entre 2010 e 2019, o Ceará foi o 5º estado do país que mais reduziu a evasão e o abandono escolar nos últimos dez anos (NASCIMENTO, 2020). Os investimentos em qualidade pedagógica e infraestrutura física e tecnológica tem possibilitado a inserção do aluno da escola pública cearense à universidade. No ano de 2018, por exemplo, foram mais de 20 mil alunos da rede pública que ingressaram no ensino superior (CEARÁ, 2019).

No entanto, a competição e a centralização das práticas pedagógicas e do trabalho das escolas, a padronização e a redução dos currículos, com a finalidade da premiação e do destaque que é dado pela mídia aos melhores resultados, causando a prática do ranqueamento entre as escolas, são sinais de que a política de avaliação precisa ser revista. Repensar os incentivos e a forma como a responsabilização é praticada junto às escolas e municípios e a lógica de como ocorrem parece ser um aspecto crucial para o momento.

Esta mudança se alicerça em três pontos fundamentais: reformulação da estrutura da responsabilização, sem que a premiação tenha apenas o peso de reconhecimento aos melhores gerando uma estrutura de ranqueamento; a adoção de outros parâmetros de aprendizagem como a argumentação, a criticidade, a socialização, entre outras e não somente as habilidades das disciplinas avaliadas; a reflexão de seus resultados como ponto de partida e não de chegada do processo de ensino e aprendizagem.

Isso tudo, aliado a uma agenda política de escuta aos profissionais da educação, que já acolheram a avaliação como parte de sua dinâmica de trabalho, possibilitará que o SPAECE ganhe ainda mais notoriedade e respaldo, consagrando-a como a principal política educacional do Ceará, não somente no quesito avaliação, mas que perpassa a educação como um todo.

Um dos sujeitos escolares que lida na linha de frente com as avaliações em larga escala é o coordenador escolar. É o coordenador que media o processo de apropriação dos resultados pelos demais atores escolares e proporciona, com sua prática, a ressonância desses indicadores na atividade pedagógica da escola. Nesse sentido, nos próximos capítulos iremos adentrar sobre a perspectiva desse profissional no que tange a avaliação. Antes, porém, lançaremos o olhar sobre as suas demandas na escola, seu perfil formativo e autoformativo, para assim atingirmos os atravessamentos das avaliações em sua práxis.

6. A COORDENAÇÃO ESCOLAR DO CEARÁ: OS DESAFIOS DE UMA FUNÇÃO MULTIDIMENSIONAL MARCADA PELA OSCILAÇÃO ENTRE O “SER OU NÃO SER” FORMADOR DE PROFESSORES NA ESCOLA

Neste capítulo, trataremos sobre o coordenador escolar da rede estadual cearense, que exerce a sua função em duas escolas de ensino médio de uma regional de educação, a CREDE 11. A coordenação escolar, na região, é marcada pelo nível de imprecisão com que desenvolve suas atribuições e isso tem acarretado em imprevistos e uma atuação demasiadamente orientada pelo inesperado, com planejamento reduzido e distanciamento das atividades de formação contínua de professores em serviço, ainda que esses profissionais tenham noção da dimensão formativa que deve assumir.

Como opção a essa questão, começa a despontar, ainda que de maneira incipiente, uma prática formativa empreendida dentro dos planejamentos dos professores, nos momentos de diálogos e discussões em torno do cotidiano da sala de aula e das vivências estabelecidas, com potencial para gerar mudanças significativas na instituição de ensino, é a formação de professores centrada na escola e mediada pelo coordenador escolar.

A mediação é justamente uma das categorias do materialismo histórico-dialético empregada na análise da relação da coordenação com seu trabalho formativo. Na realidade, a mediação é antecedida pela intencionalidade, pois antes de desenvolver o trabalho, o sujeito vislumbra o resultado de suas ações (NETTO; BRAZ. 2006) e por meio do seu trabalho, media o que ainda não é, mas virá a ser. De acordo com Cury (1986) a categoria mediação, admite o pressuposto de que o homem é o mediador das relações sociais e é por meio dele que acontecem as intervenções.

Este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, discorreremos acerca do perfil dos coordenadores participantes da pesquisa e das escolas em que estão lotados; na segunda, destacaremos o grau de imprecisão nas atividades diárias da coordenação e a forma como os profissionais vão sendo conhecidos nas instituições de ensino; em seguida, enfatizaremos que, mesmo não conseguindo fazer a formação de professores que gostariam, os coordenadores desenvolvem a formação centrada na escola, baseada na reflexão e na troca de experiência.

Por fim, na quarta seção, mostraremos que a formação contínua dos coordenadores poderia auxiliar no seu trabalho de reflexão da realidade escolar,

inclusive esse é um desejo dos coordenadores, todavia, as escassas iniciativas de formação contínua para o profissional promovidas no Ceará caminham em sentido oposto ao que é esperado pela coordenação.

6.1 Conhecendo os coordenadores escolares da CREDE 11 sujeitos da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, a CREDE 11 engloba sete municípios e o total de 14 escolas, sendo um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), duas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) e onze Escolas Regulares (EEM), das quais duas são em tempo integral (EEMTI). A depender do número de alunos, essas escolas podem ter um, dois ou até três coordenadores. No quadro 04 encontram-se a quantidade de escolas por município pertencente à regional, o nome das escolas e a quantidade de coordenadores escolares.

Quadro 04 – Escolas da CREDE 11

Município	Quantidade de Escolas	Nome da Escola	Quantidade de Coordenadores
Ererê	01	EEM Senador Fernandes Távora	01
Iracema	02	EEMTI Deputado Joaquim de Figueiredo Correia	02
		EEM Enéas Olímpio da Silva	02
Jaguaribara	01	EEM Liceu José Furtado de Macedo	02
Jaguaribe	05	EEEP Poeta Sinó Pinheiro	03
		EEMTI Cornélio Diógenes	02
		EEM Gustavo Barroso	02
		EEM Raul Barbosa	02
		CEJA Cosme Alves de Lima	01
Jaguaratama	02	EEM Instituto Imaculada Conceição	02
		EEM Padre José Augusto Régis Alves	01
Pereiro	02	EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão	03
		EEM Virgílio Correia Lima	02

Fonte: Elaboração Própria (2023)

A maioria dos municípios possui de uma a duas escolas. Apenas Jaguaribe concentra mais que isso, cinco escolas, nas várias tipificações e modalidades, pois é o maior município dos sete em termos populacionais. No que concerne ao número de coordenadores, predominam as escolas com dois coordenadores. Somente as escolas profissionalizantes contam com três coordenadores, pois um destes é o responsável pelos cursos técnicos.

A CREDE 11 é a menor regional do estado do Ceará em termos populacional, isso se comprova quando observamos o quantitativo de escolas. Assim, dentro do próprio município, ou mesmo da região, as pessoas se conhecem e interagem entre si. Por essa razão, como destaque no capítulo 1, optamos por não identificar as instituições e consequentemente os coordenadores colaboradores dessa pesquisa.

As escolas investigadas, foram aludidas por nomes de plantas típicas da flora da caatinga – Juazeiro e Angico – e cada coordenador será denominado pela sigla CE (Coordenador Escolar), acompanhado por um número variando de 1 (um) a 4 (quatro), para diferenciar um coordenador de outro. A disposição dos números não significa a ordem em que as entrevistas aconteceram, tampouco, que os números consecutivos sejam coordenadores da mesma instituição.

Antes de tratarmos especificamente dos coordenadores, faremos uma rápida caracterização das duas escolas onde ocorrem seus trabalhos. A Escola Juazeiro está localizada no Vale do Jaguaribe-CE e conta, atualmente, com 278 alunos divididos em dois turnos de funcionamento: manhã e tarde. O alunado dessa instituição é oriundo de áreas urbanas e rurais, sendo que no turno da manhã concentram-se os alunos da cidade e no turno da tarde os alunos das comunidades rurais. Quanto ao perfil socioeconômico, a maioria dos estudantes são provenientes de famílias que sobrevivem da agricultura, até mesmo entre aqueles habitam o meio urbano. Há ainda os que são comerciantes, funcionários públicos, aposentados ou beneficiários de algum programa social do governo federal.

A instituição possui 18 professores, os quais são todos licenciados na disciplina em que lecionam. O trabalho docente é acompanhado por dois coordenadores escolares, que se dividem para dar suporte aos professores. Esta divisão se dá por área do conhecimento, isto é, um coordenador assessora os docentes das áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas, enquanto o outro está mais alinhado aos professores de Ciências de Natureza e Matemática. A demarcação também é válida para os diversos projetos e programas que são realizados, seja pela iniciativa da escola ou da própria SEDUC.

A compartimentação das funções se dá apenas no modo de organização, pois ambos os coordenadores parecem ter noções do todo, embora estejam responsáveis mais diretamente pelas partes. Tal organização permite também que a direção escolar possa saber a quem se dirigir quando surgir alguma especificidade voltada a um setor

de encargo de um coordenador, assim como, a própria regional ao se dirigir para fazer análises e até mesmo questionamentos acerca das mais variadas pautas.

Como se trata de uma escola de pequeno porte, devido ao quantitativo de alunos, a escola Juazeiro deveria ter apenas um coordenador escolar, de acordo com o decreto 31.604/2014, todavia, pelo fato de possuir uma extensão de matrícula¹⁰, que funciona no turno da manhã em outra localidade distante 12 quilometro de sua sede, a instituição tem direito a dois coordenadores escolares. Em razão do funcionamento da extensão, os encontros promovidos pelos coordenadores para os professores ocorrem no turno da tarde, na sede da escola.

A escola Angicos também está localizada no Vale do Jaguaribe, possui 599 alunos e assim como a instituição anterior, funciona nos turnos da manhã e tarde. Os estudantes são originários da sede do município e da zona rural. Pelo fato de localizar-se na divisa com o estado do Rio Grande do Norte, muitos pais e alunos procuram vagas na escola e preferem se deslocar por conta própria de municípios potiguares, em busca dos bons resultados que a instituição vem apresentando nas avaliações externas. Em relação ao perfil socioeconômico, os alunos e suas famílias sobrevivem da agricultura, do comercio, do funcionalismo público ou privado, sobretudo de uma empresa de telecomunicações com sede na região e de uma fábrica processadora de polpas de frutas.

O corpo docente é formado por 29 professores, os quais são formados nas áreas em que atuam, sendo que alguns são especialistas e até mestres nas suas áreas de formação ou afins. A escola possui dois coordenadores, que assim como na escola Juazeiro, realizam a divisão das atribuições, de modo a facilitar o acompanhamento e a execução das ações. Dessa forma, um coordenador responsabiliza-se pelas áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas, e outro por Ciências da Natureza e Matemática, bem como, pelos projetos que são destinados para a unidade de ensino.

Ambas as escolas são bem reconhecidas em suas respectivas localidades, devido aos seus bons resultados em avaliações em larga escala e pela inserção de alunos em universidades públicas e privadas. Por essa razão, muitos pais ou responsáveis estão deixando de colocar seus filhos em escolas particulares ou

¹⁰ As extensões de matrículas, no contexto da rede estadual cearense, são turmas de uma escola que estão localizadas em outro ambiente ou território que não a sede da escola, podendo ser em um prédio a parte na mesma localidade ou em localidade diferente.

retirando os que já estão para inserirem nessas instituições, o que denota a influência que os bons indicadores possuem na sociedade e a credibilidade dada a eles pela maior parte da população.

As escolas públicas cearenses estão ganhando notoriedade por seus indicadores e isso é associado a qualidade educacional. Mas, como estas escolas chegam a esses resultados e como seus coordenadores podem colaborar com isto? Essa é uma questão que tentaremos mais adiante, por meio do relato dos atores envolvidos.

Isto posto, serão apresentadas algumas características dos coordenadores que participaram dessa pesquisa, a fim de entender como chegaram à coordenação e quais as suas percepções acerca de suas funções, sobretudo das avaliações em larga escala. Dos coordenadores entrevistados, todos são professores efetivos da rede estadual e estão atuando como professores desta há, pelo menos, 10 anos. No que tange à formação, os participantes da pesquisa possuem o seguinte perfil formativo:

Quadro 05 – Coordenadores Escolares e suas formações

Coordenador Escolar	Formação Inicial	Pós-graduação
CE1	Licenciatura em Química	Especialização em Gestão Escolar
CE2	Licenciatura em Língua Portuguesa	Especialização em Gestão Escolar
CE3	Licenciatura em Matemática	Especialização em Gestão Escolar e Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública
CE4	Licenciatura em História	Especialização em Gestão Escolar

Fonte: Elaboração Própria (2023)

Depreende-se, pelas informações presentes no quadro 05, que estamos diante de profissionais licenciados em uma disciplina específica, a disciplina com a qual foram aprovados em concurso para o magistério, tendo assumido a coordenação escolar sem um curso de Pedagogia. No entanto, estes coordenadores possuem pós-graduação em Gestão Escolar e um deles é mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Mesmo não sendo uma exigência para assumir a coordenação, observa-se que os entrevistados procuraram, por motivações pessoais, uma formação complementar, que os oportunizasse a compreensão da gestão escolar, já que o coordenador, no Ceará, atua como um gestor junto ao diretor.

Em relação ao tempo de trabalho na gestão escolar, os quatro coordenadores estão exercendo a função há pelo menos cinco anos, dos quais este período se deu na própria escola em que estão lotados atualmente. Convém ressaltar que não existe um limite máximo de anos para o exercício da coordenação nas escolas cearenses, diferentemente da direção, que pode permanecer em uma mesma escola por oito anos consecutivos – dois mandatos eletivos de quatro anos. Mesmo com as alterações de diretores, alguns coordenadores podem permanecer por tempos indeterminados na função, ainda que sejam concursados para o cargo de professores.

Pelo fato de haver eleições para os diretores, é comum haver revezamentos entre diretores e coordenadores, ou seja, quando o diretor não pode mais assumir a direção, por ter chegado ao limite de anos consecutivos, os coordenadores dessas escolas se candidatam a diretores e, os até então diretores, vão para a coordenação, o que dá espaço para que alguns destes profissionais estejam na gestão escolar há um número expressivo de anos.

Estamos, pois, diante de coordenadores com vasta experiência em sala de aula, enquanto professores, bem como, na coordenação escolar e nas escolas das quais fazem parte, o que lhes possibilita se expressar com propriedade acerca dos mais variados assuntos, especialmente os que são ou deveriam ser as suas principais atribuições, entre elas a formação de professores e as reflexões provocadas nestes locais.

6.2 Práticas cotidianas da coordenação no contexto escolar: a rotina de um profissional sem rotinas

O título dessa seção pode parecer paradoxal, mas, é justamente assim que muitos coordenadores escolares se sentem a respeito de seu cotidiano: a rotina é não ter uma rotina pré-estabelecida, isto é, uma orientação de como proceder e o que fazer ao adentrar em seu ambiente de trabalho. Algo que para outros profissionais é elementar – ter uma previsão de quais serão os seus afazeres no seu dia de trabalho –, para o coordenador isso não é possível, pois cada dia lhe reserva novas e imprevistas demandas.

Dessa forma, é provável que, em dia comum de trabalho, inesperadamente, o coordenador escolar tenha que substituir um professor que faltou sem justificativa prévia, ou que precise resolver uma situação de indisciplina em sala de aula, ou ainda

que necessite atender a um pai, mãe ou responsável, vindo à escola em busca de informações sobre seu aluno e aquele é o único momento que conseguiu um tempo para estar no espaço escolar. Enfim, uma variedade de acontecimentos que se impõem à coordenação e desta exigem uma resposta imediata, que se não for dada poderá comprometer todo funcionamento da escola.

Essa é uma realidade que angustia os coordenadores escolares entrevistados nesta pesquisa, pois estes até tentam construir suas agendas de trabalho, contudo, ao chegarem na prática, ou seja, na escola, não podem desenvolver o planejado, em virtude de uma série de acontecimentos outros que surgem e precisam ser resolvidos.

Na minha escola nós somos dois coordenadores, uma vez por semana a gente sentava para poder definir quais eram as ações, as atividades a serem desenvolvidas no decorrer da semana. Planejar, até a gente conseguia planejar, agora executar... A gente não conseguia fazer dentro daquele intervalo de tempo que a gente tinha pensado em fazer. Isso porque apareciam muitos imprevistos, fazendo com que nosso planejamento não fosse executado como a gente havia planejado (CE3).

O coordenador CE3 utiliza o verbo “sentar” no pretérito imperfeito (sentava) para dar a noção de uma realidade que pertence ao passado, que foi interrompida ou finalizada. Diante da frustração de não conseguir conceber uma rotina de trabalho e, mais que isso, de implementá-la, os coordenadores da CREDE 11 estão desistindo de planejarem suas ações de trabalho, incorrendo em improvisos e numa atuação que não proporciona a construção de uma identidade profissional.

A aversão à ideia de rotina é tamanha, que somente a alusão ao termo “agenda” ou a instrumentos que possam remeter a programação de atividades, causa frustração e repulsa aos coordenadores, como pode ser percebido nas falas dos coordenadores CE1 e CE4:

Eu sempre acho um calo no sapato quando é mencionado esse nome agenda, esse nome rotina, porque infelizmente a gente não consegue desenrolar, cumprir o que é previsto, acho que a gente até desiste de fazer, porque é um pouco frustrante colocar uma coisa no papel, olhar para aquilo ali, ver que precisa fazer e não fazer. As vezes a gente desiste até dos registros, porque é frustrante nesse sentido (CE1).

Na verdade, a gente não tem rotina, todo dia aparece uma novidade. [...] a gente faz todo um planejamento e, de repente, quando chega na escola, tem que ter outro planejamento. Isso me chateia bastante porque a gente faz todo aquele planejamento para uma ação e aí quando você quebra isso dá até a impressão de ser descompromissada e isso incomoda muito, mas é porque são situações que acontecem que a gente não tem controle (CE4).

É perceptível um sentimento de desapontamento e até mesmo de dúvidas quanto a própria capacidade pessoal e profissional em desenvolver as atividades da coordenação. Essa sensação tende a prejudicar ainda mais o trabalho, porquanto não bastasse estar diante de variadas tarefas, sem saber a qual executá-la primeiro e em que sequência, o coordenador também precisa lidar com emoções, que podem paralisá-lo ou fazê-lo desistir da função, por achar-se incapaz para tal.

Possivelmente tentando reduzir a decepção de não conseguir, minimamente, elaborar e cumprir uma rotina de trabalho, entra a justificção interna de agenda para quê, se não podemos cumpri-la? Ao invés disso, os coordenadores passam a esperar que as coisas vão acontecendo e, à medida do necessário, serão chamados a intervir, no que alguns desses profissionais chamam de B.O (Boletim de Ocorrências) ou incêndios a serem apagados, os quais inevitavelmente irão ocorrer, mais cedo ou mais tarde.

Acontece de, muitas vezes, surgirem no dia a dia, no cotidiano escolar, muitas demandas e também seria impossível de resolver se tivesse essa agenda. Muitas vezes seria impossível até de se seguir, por conta das demandas, por conta de alguns B.Os que surgem na escola, com o alunado, com professor, com família, enfim, então essas coisas nos tiram muito da rotina (CE2).

Chegamos, então, a um dos dilemas com o qual o coordenador escolar se depara costumeiramente: decidir entre instaurar uma rotina de trabalho ou tornar-se sentinela do acaso. “É possível cumprir a agenda? É, mas o restante da escola fica de lado” (CE1). “Tem que fechar os olhos para muitas outras coisas” (CE2).

Depreende-se destas afirmações que os coordenadores parecem estar responsabilizados, dentre outras coisas, por aspectos ligados à mediação de conflitos e a relações do clima escolar, ao mesmo tempo em que entendem como primordial, para o bom andamento dos trabalhos, a forma como estão desempenhando suas funções, sobretudo para a manutenção de uma suposta normalidade ou uma realidade entendida como aceitável para os parâmetros escolares atuais.

A situação é mais complexa quando a instituição em que o coordenador está lotado possui uma extensão de matrícula e o profissional precisa transitar entre dois espaços físicos e pedagógicos, com realidades diferenciadas e, portanto, com formas de atuações distintas. Desse modo, o coordenador de uma escola com extensão tem seu trabalho potencialmente duplicado, o que requer mais diálogo com os outros gestores escolares e maior organização para se situar a forma agir em cada local,

atendendo à diversidade e especificidade que estes exigem, além de preservar o alinhamento entre a equipe de trabalho.

Temos o desafio da extensão de matrícula, que está crescendo em número de alunos, esse sim é um desafio para nós enquanto coordenação, porque não temos um coordenador fixo lá, é uma rotatividade de gestores, então, o coordenador tem que ser um pouco mais proativo nesse sentido. No dia que não for, estar atento ao que aconteceu lá para que não deixe passar nenhum assunto importante (CE1).

Ao enunciarmos o distanciamento de uma rotina de trabalho para a coordenação na CREDE 11, não intentamos dizer que esse instrumento é o que faz o trabalho do coordenador acontecer de maneira mais eficiente ou satisfatória, apenas estamos deixando claro que não ter uma rotina evidencia um grau de improviso e, ao mesmo tempo, um excesso de demandas impostas pelo próprio movimento, que é inerente ao estar coordenador.

A sobreposição de tarefas, aliada a um constante chamamento advindo dos diversos agentes escolares, cria uma exigência, não se sabe se imposta por alguém ou se partindo de uma cobrança interna do próprio coordenador, de estar prontamente disponível para toda situação e com respostas prontas, sempre que solicitado, caindo no que Domingues (2014, p.47) chama de praticismo frenético, “que é a busca por responder satisfatoriamente às necessidades de todos na escola”.

Construiu-se no ideário educacional a imagem de um profissional que precisa ter domínio sobre todos os assuntos, sobre todas as situações, alguém onipresente, onisciente e onipotente, características divinas conferidas a um profissional da educação que, como vimos, historicamente, foi acumulando encargos surgidos na escola, a ponto de tornar-se imprescindível neste espaço, mesmo que ele e tampouco os outros tenham certeza de suas atribuições.

Na dúvida, chama o coordenador, vai para a sala da coordenação ou a coordenação resolve. Essas são falas frequentemente proferida em escolas do Ceará. Isso é assimilado, inclusive, por muitos coordenadores que atribuem a si esta árdua missão de saber, conhecer e fazer tudo.

Eu acho que a gente perpassa por tudo, a gente acaba tendo conhecimento de tudo o que se passa na escola, eu me vejo assim. Nós temos condições de comentar sobre qualquer ponto que a escola... em qualquer ponto que a escola atue. Eu acharia extremamente constrangedor se o assunto de um professor chegasse à direção sem passar por mim. Eles (os professores) entendem muito bem que é bem condizente essa hierarquia. Raramente, a

não ser um assunto administrativo, e muito difícil, eles passam primeiro para a direção, então, todas... inclusive faltas, vou me atrasar, toda a parte pedagógica, tudo o que o professor precisa, que a escola toma conhecimento, ele reporta a gente (CE1).

A esse respeito, Lima e Santos (2007, p. 79) declaram que foram criadas várias metáforas nas escolas para a ação do coordenador, entre elas a de “‘bombril’ (mil e uma utilidades), a de ‘bombeiro’ (o responsável por apagar o fogo dos conflitos), a de ‘salvador da escola’ (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos)”.

A alegoria utilizada pelos autores, que remete a uma expectativa de quase perfeição do trabalhador, representa, na realidade, uma nuvem de fumaça sob a qual paira a precarização do ofício do coordenador e uma forma moderna de idealizar a figura desse profissional, que a um olhar despercebido aparenta estar sendo reconhecido, quando na verdade deposita-se sobre ele um acúmulo de exigências, as quais não são questionadas para que se mantenha o status do profissional ideal.

É justamente o que vem se desenhando na coordenação escolar do estado do Ceará. Pelos relatos apresentados nas entrevistas, verificamos uma coordenação com um número elevado de atribuições, estas não são iguais em todas as unidades escolares. As realidades se assemelham pelo grau do excesso e da imprecisão, mesmo não havendo diretrizes estaduais que concebam as atividades do profissional no ambiente escolar.

Entre um conflito e outro, um atendimento ao público ou a um professor, os coordenadores vão dando seu jeito para acompanhar os projetos e programas adotados pela Secretaria da Educação, para monitorar a frequência de alunos, para organizar as pautas dos planejamentos com professores e para a formação contínua docente. A coordenação tem noção de que isso lhe compete e vai fazendo cada uma dessas coisas, conforme encontra tempo e abertura dentro da sua carga horária, isso quando não a ultrapassa.

A formação de professor é nossa função, todos os momentos pedagógicos, planejamentos coletivos e por área, [...] os acertos no planejamento por área também perpassam pela gente, a questão de análises de dados, essa parte inerente à coordenação toda realmente a gente assume como nossa função, a questão de busca ativa, [...] lidar com os projetos, diretor de turma e tudo que vem da SEDUC que envolve aluno e professor, sim, passa pela gente e a gente tem conhecimento de causa (CE1).

A percepção que os coordenadores escolares possuem acerca de seu trabalho, está em consonância com o que autores como Libâneo (2002) defendem ser o compromisso principal do coordenador pedagógico nas instituições de ensino. Para o autor, o profissional

É imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com os professores e alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico, atendimento das necessidades ligadas ao ensino e à aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem (LIBÂNEO, 2002, p.74).

Tanto na fala do entrevistado, quanto na concepção do autor, a resolução de conflitos, por exemplo, não desponta como responsabilidade do coordenador, embora seja isso o que muitos estejam fazendo. No entanto, as duas exposições são consensuais no que tange à coordenação como protagonista de tudo aquilo que esteja voltado ao pedagógico na escola.

Esse é um aspecto que, intrinsecamente, os coordenadores escolares assimilaram. A sua função está fortemente atrelada ao processo de ensino e aprendizagem e a dois atores fundamentais nessa relação: professores e alunos. Mesmo que não consiga atendê-los da maneira como gostaria, os coordenadores cearenses entendem que, de algum modo, sua identidade profissional está ligada à gestão do pedagógico e das aprendizagens e sua missão primordial está na mediação das conexões que se configuram entre os sujeitos.

A coordenação é ainda algo que demanda muito esforço da gente, porque a gente ainda não tem as funções delimitadas, mas o coordenador eu vejo como peça chave. Estar coordenador na escola, é ser aquele elo entre o aluno e professor e os demais membros da escola (CE1).

Ao começarmos a afunilar sobre o real sentido de sua existência na escola, mesmo com os impasses, os coordenadores começam a expressar que as formações de professores devem ocupar centralidade em sua prática de trabalho, conquanto reconheçam ser um desafio consolidá-la, principalmente pelo que já discutimos até aqui.

A gente sabe que um dos papéis centrais do coordenador é a formação de professores. No entanto, isso na prática era muito escasso. De 2014 para

2022 a gente passou a ter uma preocupação maior ano passado. A gente realmente estava sentindo essa necessidade, por parte nossa, enquanto coordenadores, como também dos professores (CE3).

O coordenador CE3 demonstra que estão sendo feitas tentativas no sentido de elaborar uma espécie de programa formativo nas escolas. Por mais que a coordenação tenha mostrado descrédito quanto a uma possível rotina, ao manifestar o desejo de tornar concreta a formação em suas escolas, os coordenadores sinalizam para a resistência, sobretudo ao que consideram valoroso.

A marca do imprevisto, vez ou outra citada nesta pesquisa, consiste justamente em perceber que a coordenação assume responsabilidades não escritas, que vão do cuidado com a indisciplina à preocupação com as metodologias de ensino, no final, dão lugar para uma esperança de que suas práticas se direcionem à relação ensino e aprendizagem, nas dimensões aluno e professor. Falta, portanto, uma liderança em nível macro, que consiga consolidar essa iniciativa e transformar essa realidade. Isso não acontece somente no Ceará.

Domingues (2014, p.15) afirma que “embora haja um consenso geral sobre suas atribuições, o estatuto da coordenação ainda é disperso, falta uma unidade que sintetize os aspectos conceituais, estruturais e políticos da ação desse profissional nas escolas espalhadas pelo território brasileiro”. Sem essa combinação de esforços, fica cada vez mais complexo construir uma profissionalidade para a coordenação.

E se não há essas iniciativas partindo dos órgãos centrais, os coordenadores não estão de braços cruzados e, mesmo não escrevendo suas demandas ou roteirizando-as, vão driblando as intempéries para possibilitar um espaço de maiores ordenamentos, principalmente se esta disposição estiver ligada ao processo de ensino e aprendizagem. “Esse ano a gente começou bem organizado, no sentido de não ter muitos imprevistos na escola” (CE4).

Portanto, a mudança do quadro em que se encontra a coordenação não está necessariamente na definição das atribuições do coordenador, porque estes parecem já compreendê-las bem, mas em garantir que tais profissionais consigam desenvolvê-las de forma contínua e programática, deixando que os imprevistos, ou seja, o que não está diretamente envolvido com o pedagógico, sejam assumidos por outros atores presentes na escola.

A coordenação, ciente dessa condição de luta, precisa ter clareza de que somente conseguirá êxito nessa empreitada, a partir de uma posição política e

peçoal, que lhe confira o status de responsável pelo pedagógico e não o de salvador da escola. “Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos (FRANCO, 2008, p. 128).

Na próxima seção, trataremos de uma questão essencial para a coordenação escolar da CREDE 11, algo que começa a despontar no cenário educacional da circunscrição, é a formação de professores em serviço, especialmente a centrada na escola, com foco nas vivências, no dia a dia da instituição e nas relações como orientadora da prática pedagógica.

6.3 A formação centrada na escola como premissa da coordenação: um modelo implementado na CREDE 11

A formação centrada na escola é uma modalidade de formação em que as diversas situações ocorridas na instituição de ensino norteiam a prática dos atores envolvidos no processo educativo, com o intuito de mantê-las ou modificá-las. Esse modelo institucionalizado de formação apareceu no Reino Unido, na década de 1970, como uma alternativa política aos escassos recursos disponibilizados pelos órgãos públicos para a formação permanente de professores e, desde então, vem ganhando adeptos em todo o mundo (IMBERNÓN, 2000).

De acordo com Imbernón (2000, p. 90), “a formação centrada na escola transforma a instituição educacional em lugar de formação prioritário em relação a outras ações formativas”. Tal formação tem o coordenador pedagógico como principal articulador e, se de alguma forma está vinculada ao domínio do Estado e a uma organização escolar, com suas relações de poder, ela também experimenta as interferências dos profissionais que dela participam (DOMINGUES, 2014).

Dessa forma, Canário (2006) ressalta que as formações centradas na escola acolhem as particularidades da organização escolar, bem como as das pessoas em suas individualidades. Para o autor, é uma dinâmica que se movimenta entre o coletivo de professores e os aparatos individuais do coordenador e se configura em forma de práticas pedagógicas. Sua finalidade deve estar mais nos problemas a serem resolvidos do que nos conteúdos a transmitir (NÓVOA, 2002).

Entre as duas escolas participantes desta pesquisa, ambas afirmam realizar formação contínua de professores. Tais formações ocorrem nos horários definidos

como de planejamento. Na rede estadual de ensino cearense, os professores possuem um terço de sua carga horária reservada para atividades extraclasse, o que é popularmente conhecido como carga horária de planejamento, tal como preconiza a Lei nº 11.738/2008.

Um professor que possui, por exemplo, 40 (quarenta) horas semanais, tem direito a 13 (treze) horas de planejamento e 27 (vinte e sete) horas de regência de sala de aula. Já um professor com 20 (vinte) horas semanais, possui 7 (sete) horas de atividades extraclasse e 13 (treze) horas de regência. Para as jornadas diferentes das citadas, é aplicada a mesma proporção de atividades extraclasse e regência.

De acordo com a Secretaria de Educação do Ceará, o tempo de atividades extraclasse deve ser vivenciado nas próprias escolas, em momentos individuais e coletivos. Esta carga horária destina-se “ao desenvolvimento de estudos, planejamento e avaliação: estudos, para permitir a formação contínua no próprio estabelecimento de ensino ou em momentos formativos oferecidos pela SEDUC” (CEARÁ, 2022). Deve ainda ser usado para atividades consideradas de praxe, tais como preparar aulas, organizar materiais didáticos, programar atividades, elaborar e corrigir avaliações, assim como refletir sobre os resultados de aprendizagem.

Seguindo a orientação da SEDUC, as escolas estaduais dividem seus horários de planejamento entre momentos individuais e coletivos. Os períodos coletivos devem ter, no mínimo, 4 (quatro) horas semanais para que os professores e demais membros da equipe possam se integrar, interagir e, principalmente, possam partilhar com os demais suas experiências, vivências e práticas docentes (CEARÁ, 2022). Os momentos individuais, as escolas denominaram como Planejamentos de Área e, os em grupo, como Planejamentos Coletivos.

Nos Planejamentos por Área, as unidades de ensino fazem o possível para agregar todos os professores de uma determinada área do conhecimento, de modo a estarem juntos, ao menos no mesmo espaço físico, em dias e horários iguais. Quando apesar do esforço da escola isso não transcorre, ao menos as quatro horas, que devem ser coletivas, são preservadas.

Na CREDE 11, as escolas seguem os mesmos dias para o planejamento de cada área do conhecimento, a saber: terça-feira, Linguagens e Códigos; quarta-feira, Ciências da Natureza e Matemática; quinta-feira, Ciências Humanas. Esse alinhamento facilita a realização de formações tanto na regional, quanto na escola, quando se faz necessária a presença de todos os professores de uma área.

Os Planejamentos Coletivos, que não são por área, nas escolas pesquisadas, ocorrem uma vez por mês. Nestes, todos os professores, independentemente de sua área, se reúnem para tratar de assuntos mais gerais, os quais precisam ser discutidos com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O planejamento de área é semanal, então, nesse planejamento se discute o cotidiano de sala de aula com os professores, em suas áreas. As formações são no coletivo mensal, que já é determinado pela escola. Nunca é extraescolar. O professor participa desse momento e desconta o tempo dessa participação no horário do planejamento individual ou em outros momentos (CE2).

Conforme CE2, podemos concluir que existe o planejamento por área individual, o coletivo da área, ambos semanais, e o coletivo mensal de todas as áreas, no qual são retiradas algumas horas do planejamento individual, de modo que os professores não ultrapassem suas cargas horárias. É nesse planejamento coletivo que ocorrem as formações. “O planejamento oficialmente formativo é o mensal. Os planejamentos coletivos, por área, são semanais, tem muito essa questão da movimentação, da partilha, da troca de experiências, do cotidiano da sala de aula”. (CE1)

Nesse sentido, o coordenador da escola pública estadual encontra, ao seu dispor, no mínimo, quatro horas por semana para desenvolver práticas formativas, no próprio ambiente escolar, além do planejamento mensal. Assim, uma possibilidade é utilizar-se dos momentos por área para escutar as necessidades dos professores e, a partir de seus relatos, do que está acontecendo em sala, organizar as formações contínuas em serviço, com base no conteúdo que emana desse diálogo.

É isso que, pela descrição de CE1 e CE2, está começando a desenvolver-se na CREDE11. Algo que também chama atenção é que a noção de formação vem, aos poucos, se transformando. A dimensão formal da formação, com um agente exterior à escola como responsável ou com o coordenador da escola em um espaço e tempo delimitados, reproduzindo discursos oficiais, dá lugar a diálogos formativos, que podem até partir do coordenador, mas encontram ressonância na participação, interação e posicionamento dos professores, no cotidiano.

As formações passam a ocorrer, de maneira consciente, nas relações e nas interlocuções construídas sobre a prática docente, mediadas pela coordenação escolar. Para Fusari (2007, p. 153) “a troca de experiência entre professores é um

procedimento antigo que garante a superação de dificuldades surgidas no trabalho em sala de aula, ao mesmo tempo que funciona como formação em serviço”.

Eu aprendi que qualquer hora que a gente está partilhando experiência é uma formação. Ontem eu estava discutindo os projetos integradores nas ciências da natureza, aí eles optaram pelas rodadas: uma rodada foi a professora de biologia, depois a professora de química e por aí vai. A professora de biologia que deu o pontapé, ontem ela fez a partilha: - “foi assim, eles se comportaram assim, eu gostei quando eles...”, então, ela foi preparando o terreno para os próximos, digamos assim. E eu considerei isso uma espécie de formação, esse diálogo, essa troca. Tudo o que a gente faz em conjunto eu valorizo demais, eu considero muito formativo (CE1).

Essa percepção de um trabalho colaborativo, tira o peso do coordenador, em meio aos seus outros afazeres, de ter que, semanalmente, preparar formações em que os professores serão retirados dos seus locais apenas para ouvir e o coloca em uma dimensão de diálogo construtivo, que é produzido na partilha de experiência. A formação individualizante, por vezes cansativa e sem relação com a dinâmica da escola, converte-se em espaço para a coletividade e para as problemáticas existentes, a fim de resolvê-las.

De maneira intencional ou não, o coordenador empreende a formação centrada na escola, na qual a formação em serviço “converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las” (IMBERNÓN, 2000, p.91).

É uma formação engajada com a escola, pois se baseia em sua realidade e cada sujeito assume uma posição ativa, onde é formado e ajuda a formar o outro. Essa formação contínua, de acordo com Novoa (2002), contribui para mudanças e redefinições nas atividades docentes. “Neste sentido, o espaço pertinente da formação continua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (NÓVOA, 2002, p. 38).

As interações construídas entre os professores possibilitam que estes aprendam, mas também ensinem, numa espécie de permuta, na qual cada um tem a oportunidade para escutar, se posicionar e acolher as falas e vivências dos demais. Por meio dessas trocas, segundo Canário (1997, p. 01), o docente aprende o essencial: “aprende uma profissão”. Freire (1987, p.79) destaca que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Logo, os espaços de planejamento, sobretudo os planejamentos de área, vão se tornando espaços formativos, locais em que os professores (re) pensam suas práticas e as (re) significam, a partir do diálogo com os outros. A colaboração propicia que sejam construídos esquemas e orientações para facilitar o ensino, bem como atividades e avaliações, tudo isso de maneira criativa e coletiva.

A gente trabalha também a questão do roteiro de como vai fazer uma determinada atividade, cada um dá sua sugestão e terminamos montando um esquema, eu considero tudo isso uma espécie de formação, tudo o que a gente faz em conjunto, o individual não, o individual, na maioria das vezes, é o professor trabalhando o burocrático mesmo, mas o que fazemos no coletivo, eu considero formação (CE2).

Os planejamentos de área vão se tornando espaços formativos e os coletivos acabam sendo direcionados não mais para formação, mas para informes e programação de eventos. Nas duas circunstâncias, o coordenador escolar revela-se como mediador do processo, seu papel “não é apenas questionar, mas também propor mudanças, implementá-las e depois avaliá-las com a equipe, para que percebam as diferentes tomadas de posições e o que permeia as ações desenvolvidas no ambiente escolar” (DOMINGUES, 2014, p.142).

Agindo assim, o coordenador não deixa de ser formador, pois proporciona na escola um trabalho reflexivo, democrático e de pertencimento, ao passo que consegue driblar as dificuldades de promover formações, que aqui chamamos de formais ou tradicionais, isto é, nos moldes de palestras e de cursos, que lhes exigem maior estudo em um cenário não favorável para tal, dada as intensas atividades, como destacamos na seção anterior.

A dinâmica da escola é muito rápida. Acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, que a gente precisa dar de conta. Principalmente das demandas externas, que vem da CREDE, que vem da SEDUC. E muitas vezes, em um dos dias que a gente havia pensado em fazer uma formação, aparecia uma outra coisa, a gente deixava em segundo plano essas formações para poder dar prioridade a essas outras demandas (CE3).

A formação tradicional nem sempre é possível, como ressalta o coordenador CE3 e é confirmado por CE4: “Ano passado a gente procurou fazer pelo menos uma formação por mês. Esse era o nosso objetivo. Tinha meses que a gente conseguia realizar, tinha meses que infelizmente a gente não conseguia em virtude de outras demandas da escola”. Porém, a formação na configuração desenhada na CREDE 11,

nos planejamentos de área, são alternativas para que a prática de coordenação seja formativa, em meio às adversidades que se impõem à sua função.

Podemos observar que as formações centradas na escola já se desenvolvem em algumas unidades de ensino da rede estadual do Ceará. Os professores destas instituições estão habituados a essa interação – a prática como ponto de partida e chegada de sua atividade profissional – e desejam que os coordenadores também se envolvam com esse processo e participem das discussões, dando suas contribuições, o que denota confiança dos docentes na figura e liderança da coordenação.

Ontem eu me sentei para alinhar o projeto integrador (do novo ensino médio), todos já sabiam que tinham que trabalhar o projeto integrador, mas aguardavam uma sistematização de datas, uma organização de planejamento. Inclusive, muitos deles, aguardam que a gente vá nas salas de aula: - ei [nome da coordenadora] você não tinha como dar uma passadinha na minha sala não para dar uma olhada nisso assim? – [nome do coordenador] eu queria saber... ontem a professora dizia: - vá dar uma olhadinha na minha aula de estequiometria para o ENEM, para saber se está tudo certo, se você tem alguma sugestão, por eu ter a mesma formação que ela. Mas, isso acontece nas aulas de matemática, que são as áreas que eu acompanho, por exemplo, ciências da natureza e matemática (CE1).

Nos planejamentos eles pedem muito, principalmente no planejamento da área, eles dizem assim: - venha para você nos ajudar a decidir aqui em alguma coisa. Geralmente eles aguardam a gente para amarrar as coisas com eles e isso é muito comum, eles gostam dessa presença mesmo, de a gente dar a opinião da gente (CE2).

Libâneo (2003, p. 29) ressalta que “as pessoas arrumam tempo para as coisas que compreendem, que valoram e nas quais acreditam”. Dessa forma, entendemos que, não somente os coordenadores, mas também os professores da CREDE 11 estão envolvidos nessa dinâmica de colaboração e fundamentação de um trabalho coletivo, pois consideram que essa comunicação tende a trazer resultados de aprendizagem e desenvolvimento profissional para todo o grupo.

O coordenador escolar da CREDE 11, pelos achados da pesquisa, encontrou uma alternativa para o trabalho formativo na escola em que estão lotados. Essa forma não segue o padrão de formação com o qual alguns podem estar acostumados ou consideram ser o mais adequado, em virtude de um formalismo para se cumprir uma norma oficial, mas parece ser o formato que obteve maior êxito ou foi o mais viável nessa regional. Para Domingues (2014, p. 140), o formato ideal de formação é “aquele que responde de modo crítico às dificuldades dos profissionais na escola”.

Para tornar esses momentos de planejamento cada vez mais construtivos, os coordenadores escolares podem elaborar pautas que conduzam o diálogo, a partir das observações do cotidiano, da sala de aula, dos relatos dos responsáveis e dos alunos. Essa construção passa pela sensibilidade da coordenação em perceber o que pode ser uma questão em potencial para discussão e como abordá-la, sem gerar constrangimentos ou situações embaraçosas. Isso pode ser viabilizado pela formação em serviço do coordenador, antes da formação contínua do professor.

Na seção seguinte, veremos como está a questão da formação contínua do coordenador na rede estadual cearense, as iniciativas promovidas pela Secretaria da Educação, a importância dada para a formação contínua pela coordenação e em que medida também se sentem responsáveis pela sua própria formação e consideram que essa formação está influenciando suas atuações.

6.4 A formação contínua do coordenador como ponto de partida para a constituição de sua profissionalidade: contrastes entre o cenário real e o esperado pela coordenação

O perfil formativo dos coordenadores participantes deste estudo nos revela que a dimensão pedagógica nas escolas públicas cearenses está a cargo de professores licenciados em variadas disciplinas do currículo escolar e não em Pedagogia. Temos defendido que é importante a formação pedagógica para que o coordenador escolar consiga empreender a formação contínua de professores centrada na escola, priorizando os aspectos do ensino e da aprendizagem, em detrimento da asfixia imposta por seus afazeres cotidianos.

A formação em Pedagogia pode proporcionar aos coordenadores os aportes teóricos e práticos necessários para que consigam se consolidar como formadores de professores na própria escola. É possível que a ausência dessa formação seja a causa de algumas das dificuldades enfrentadas pelos coordenadores ao ingressarem à função. O coordenador CE3 destaca a sua limitação quanto à promoção de formações para os professores de sua escola, exatamente por não se sentir com conhecimentos suficientes para essa situação.

Quando eu comecei em 2014 e ao longo dos anos, acho que uma das dificuldades que a gente enfrentava ao ofertar a formação para os professores, que é uma das nossas principais atribuições enquanto coordenador, acredito que a gente não realiza de forma a contento porque a

gente não tem uma preparação, a gente não tem uma formação para o desenvolvimento de nossa práxis cotidiana (CE3).

Uma das maiores problemáticas para a coordenação é, de fato, a preparação de momentos formativos. As demais atividades, o profissional até consegue desenvolver, sem que a formação pedagógica se faça imprescindível. É provável que, em alguns casos, a questão de angariar tantas outras atribuições para si, esconda uma forma de o coordenador se distanciar da formação de professores, sob a justificativa de uma pretensa lista de outras demandas mais urgentes.

Os coordenadores entrevistados mencionam que, na falta da formação inicial para a coordenação, estão buscando, por iniciativa pessoal, os atributos conceituais para favorecer seus trabalhos formativos, ou seja, estão autoformando-se para constituírem-se como profissionais neste espaço educacional, no qual ainda não possuem a devida experiência como mediador. Para Canário (2006, p.83), a autoformação é entendida “como uma modalidade em que o formando atua de forma independente e solitária, na ausência física de um formador”.

O coordenador CE4 é um destes que, frente às suas limitações para atuar na coordenação, buscou diferentes fontes para fortalecer seus conhecimentos pedagógicos e desenvolver suas formações. “Eu, particularmente, fui aprendendo a desempenhar a função de coordenador no dia a dia mesmo. Então, fui buscando texto, lendo material a respeito, conversando com colegas e assim fui me constituindo enquanto coordenador”. (CE4)

Ao assumirem a coordenação, os coordenadores escolares da CREDE 11, utilizam-se dos conhecimentos de sua formação inicial, das experiências como docentes, da troca de informações com outros coordenadores, assim como da formação contínua, seja por iniciativa própria, como o coordenador CE4, ou por convocação do sistema de ensino. As formações contínuas em serviço promovidas pelo sistema podem ocorrer em níveis regional ou estadual.

Sobre as formações ofertadas pela regional, os coordenadores consideram que precisam ser melhoradas, pois não atendem às dificuldades do cotidiano, como em outras épocas, além de não favorecer a trocas de experiência entre os profissionais que exercem a função.

Em relação à regional, eu acho assim, já foi mais ativo, já foi melhor, já deu mais uma assistência, já ofertaram mais formações, mas, atualmente, eu acho que existe assim uma lacuna muito grande em relação a essas

formações. Tanto a coordenação, como a professores, gestores, eu acho falho (CE2).

Eu acho que nos momentos de formação na CREDE poderíamos ter mais oportunidades para conversarmos sobre a prática de cada escola, para escutar os colegas, só que as vezes a formação já está tão direcionada que a gente só consegue conversar com alguns. Eu acho que precisa ter um tempinho para a gente se conhecer e trocar figurinhas (CE4).

No que compete à Secretaria de Educação do Estado do Ceará, desde o ano de 2017, com idas e vindas, foram implementadas algumas ações pontuais de formação contínua para os coordenadores. A ação principal é o Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE), no qual um coordenador escolar de cada regional recebe a formação da SEDUC e a retransmite para os demais coordenadores da coordenadoria.

Apesar da iniciativa de trazer à tona a carência de formação para os coordenadores da rede estadual, o FACE não foi muito bem acolhido pelos coordenadores escolares da CREDE 11, pois o consideraram sem aplicação, sobretudo para a formação que precisam realizar com os professores. Conforme o coordenador CE4, “O FACE é super interessante, mas eu acho que tem alguns momentos que precisam ser mais focados no nosso trabalho e que isso a gente possa trazer para a escola e ter mais intervenções para a formação, para os professores”.

Os coordenadores, sujeitos da pesquisa, reconhecem que a formação ofertada é importante, pois demonstra um interesse em discutir o assunto, mas a formação trazida não está tendo o impacto e a periodicidade esperados pelos próprios coordenadores em suas atividades.

Na perspectiva de estado, enquanto órgão maior, eu acredito que eles poderiam estar ofertando cursos ou formações de forma mais contínuas. Nós tivemos aquele FACE, que foi um curso voltado para os coordenadores, mas assim, na minha visão, aquilo ali não contribuía muito para nossa formação não, enquanto coordenador para o desenvolvimento de melhoria de nossas práticas diárias. É preciso ações mais direcionadas e de forma contínua, para que possa estar fazendo com que o coordenador desempenhe melhor a sua função (CE3).

Um dos entrevistados, o coordenador CE1, participou do FACE na condição de formador regional e assegura que as temáticas trabalhadas nas formações da SEDUC são substancialmente alteradas ao chegarem à regional. Os conteúdos recebidos no decorrer de dois dias são resumidos em um, por razões que CE1 afirma desconhecer, embora tenha algumas hipóteses.

É assim, eu falo muito bem do FACE em si, mas, para comigo. Eu acho que a forma como ele é pensado, para se chegar no coordenador da escola, ainda precisa melhorar muito. Por exemplo, eu estou em uma formação excelente. Esse ano o FACE foi repensado e está maravilhoso. Para mim está perfeito. Mas, para os coordenadores da ponta, eu teria que ter bem mais encontros e eu tenho condições de ministrar mais encontros. Eu trago bagagens, para... eu passo dois dias lá recebendo a formação e eu trago bagagem para fazer talvez até três dias, três encontros formativos. Mas, eu acredito, eu não compreendo bem como é que funciona o burocrático interno, a logística, o financeiro, eu acredito que isso não seja possível. Mas, assim, as condições pedagógicas, eu e quem me acompanha a gente tem, aí se esbarra no financeiro (CE1).

Além dos encontros realizados pelo formador regional, o FACE tem uma parte realizada de maneira virtual, em um ambiente de aprendizagem e muitos coordenadores ressaltam que as formações, não obstante o caráter aligeirado e distante da realidade escolar, também tomam muito tempo. Destarte, as formações oriundas do FACE não foram bem assimiladas pelos coordenadores e não o serão, se não forem mudadas as suas diretrizes e configurações.

Consoante a essa questão, Domingues (2014, p. 161) considera que a formação continua dos coordenadores “precisa estar estruturada em espaços de estudos, de reflexão e de troca de experiências sobre questões que realmente os incomodem como formadores que são de professores no espaço de ação e de análise que é a escola”. Quando a formação não acontece seguindo aos estágios da reflexão e da partilha de experiências, como ponto para tomada de decisões, ela será apenas um mero cumprimento ou satisfação da SEDUC de que tem feito algo pela formação do coordenador.

Garrido (2007) defende que é preciso haver investimentos na formação do coordenador, já que ele é o articulador desse processo no ambiente escolar. Da mesma forma como os professores possuem, dentro de sua jornada de trabalho, os horários de trabalho específicos para planejamento, é necessário que os coordenadores também disponham desse tempo para partilhar suas dificuldades, angústias, reflexões, trocar experiências, enfim, “crescer profissionalmente para poder exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico” (GARRIDO, 2007, p.11).

Esses espaços são ainda mais necessários quando nos referimos à coordenadores recém chegados à função e ainda com muitas dúvidas sobre suas atribuições. Diante das dúvidas que são comuns aos novatos, a quem recorrer? O

espaço formativo contínuo, direcionado para o contexto escolar, seria uma boa alternativa com vistas a minimizar as lacunas da formação inicial, aliada à falta de experiências.

A gente sabe da alta rotatividade de coordenadores nas escolas. Os coordenadores novos, sem experiências, assim como eu fui um dia, precisam de uma formação. Então, eu acredito que era preciso ações mais constantes nesse sentido para que a gente pudesse fortalecer o trabalho e com isso desempenhar de forma exitosa dentro das escolas. O que acontece é isso, a gente aprende na prática, no dia a dia, e não tem essas ações mais específicas por parte da SEDUC. Realmente é aprender fazendo (CE3).

Nos moldes que foram pensadas, as formações contínuas dos coordenadores escolares no estado do Ceará encontram-se desconectadas das vivências e interesses da coordenação. Não é que as formações sejam de todo ruim, contudo, os profissionais almejam que elas contribuam para o que mais os preocupa, que é a formação dos professores e as relações que se constroem na escola.

Olha, tudo vem a agregar. Toda formação agrega algo para a gente. Mas, eu acredito pelas nossas vivências e participação, poderia ser melhor. Poderia ser até mais focado em algo mais objetivo também. As vezes até a metodologia que é utilizada não convém, em alguns momentos (CE4).

O coordenador precisa ter formação na área de liderança porque a gente lida muito com pessoas, todo mundo que lida com pessoas tem que ter um conhecimento com liderança, com gestão de pessoas, a gente não quer ser coaching não, a gente só quer ter uma forma de trabalhar melhor (CE1).

Para modificar essa situação, os coordenadores apresentam uma sugestão de modelo que poderia ser adotada pela Secretaria da Educação, aproveitando a estrutura do FACE, só que mais personalizado. Uma formação onde os coordenadores que tivessem mais facilidade com a questão formativa ou que tivessem disponibilidade para receber formação iria acompanhar e auxiliar outro coordenador que não tivesse o mesmo desempenho. O coordenador CE1, mostra uma possibilidade a partir do trabalho que já vem desenvolvendo na regional:

A coordenação merecia uma mentoria individual, merecia um apoio, a CREDE, SEDUC, seja lá quem teria que dar a ele, sei lá, um suporte, o formador mesmo poderia dar a ele, acompanhar ele nas primeiras formações, seria uma sugestão, eu poderia se me proporcionassem oportunidade, eu poderia muito bem me deslocar, quer dizer, se me proporcionassem a logística (risos), eu poderia muito bem me deslocar e a gente poderia fazer um trabalho mais de perto com os colegas que têm alguma dificuldade nesse ponto, inserir ele na formação para depois ele galgar o caminho sozinho. Que é isso que acontece. Eu não vou para lá (Fortaleza) receber uma formação?

Então, eu consigo fazer uma formação, porque eu recebi um apoio antes. E é isso, acho que ainda é falho, a SEDUC precisa rever essa questão (CE1).

Da mesma forma que a escola foi se transformando em espaço formativo quando os professores, mediados pela coordenação, passaram a concentrar seus esforços e reflexões no cotidiano e trouxeram soluções reais e viáveis para os próprios problemas, a partir da partilha e debate sistemático de ideias, a formação contínua para o coordenador, que se deseje significativa para o seu trabalho, pelos relatos aqui colhidos, deve seguir uma estrutura similar.

É uma formação contínua que tem como diretriz as dimensões do estudo, reflexão e partilha de situações que são caracterizadas na prática. Sendo assim, não se pode concebê-la distanciada da prática, pelo contrário, a prática a norteia e a ela está subordinada, no intuito de encontrar soluções ante as problemáticas que lhes são inerentes. Portanto, é uma formação reflexiva da/na prática e assim precisa ser para que os coordenadores façam o mesmo com o grupo de professores.

Por meio de suas reflexões, o coordenador auxilia os professores a acharem soluções para os problemas reais que se originam das vivências. É outro ponto que confere particular qualidade ao coordenador: a capacidade de diagnosticar obstáculos e ajudar a superá-los. Esse é um exercício que é aprimorado na ação, com o movimento e as aprendizagens oriundas da trajetória. É uma prática baseada na ação-reflexão-ação, que está aberta a mudanças, pois sua essência está na transformação.

O coordenador reflexivo, com formações reflexivas, propicia que os professores e suas práticas também se tornem reflexivos. Para Alarcão (2001, p.44) “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Assim, a formação do coordenador deve possibilitar que suas ações tornem não somente a sua formação e a dos professores, mas toda a escola em uma instituição reflexiva, ou seja, “a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estuda, mas também os que nela ensinam ou apoiam esse e aqueles” (ALARCÃO, 2001, p. 15).

Para chegar a esse resultado, não se pode esperar que apenas o coordenador consiga encontrar meios para aprimorar sua formação, colocando-o como único

responsável pelo seu papel de formador na escola. É imprescindível que a Secretaria da Educação consiga promover uma formação que não atenda somente as suas demandas, mas também as dos coordenadores e uma forma de fazer isso acontecer seria ouvi-los e, com base nessa escuta, desenvolver um programa de formação capaz de fornecer os conhecimentos pedagógicos que a suas formações iniciais não lhe concederam.

Continuar um programa que não está contribuindo para os trabalhos do seu foco principal, é uma maneira de passar adiante as desigualdades com que profissionais tão necessários vem sendo constantemente tratados, além de uma perda de dinheiro público. A partir da estrutura existente pode se pensar em novas estratégias e estas, fundamentadas na reflexividade e nas trocas de experiencias, serão novas alternativas ou ao menos mais bem sucedidas do que as que insistentemente vêm sendo realizadas, sem a adesão da coordenação.

Chegamos ao final desse capítulo com a constatação de que, apesar das dificuldades em definir suas atribuições e dos lapsos da sua formação inicial ou da oferecida pela SEDUC, os coordenadores escolares da CREDE 11 tem noção do seu papel de formador na escola e até conseguem realizar formações contínuas de professores, uma formação centrada na escola, com base na escuta e no fortalecimento de parcerias entre os professores e coordenação.

Não é um movimento deliberadamente intencional, é provável que alguns coordenadores não conheçam as dimensões conceituais desse tipo de formação, mas as realizam e, aos poucos, ganham consciência de que isso também é formação e um tipo de iniciativa que lhes agrada, pois consegue repercutir na prática de maneira mais intensa e, portanto, seus efeitos são sentidos mais rapidamente, não somente pela coordenação, mas pelos demais atores escolares.

A formação contínua para os coordenadores desponta como um caminho para auxiliar na consolidação desse processo formativo na escola. Urge que a Secretaria da Educação desenvolva formações em serviço que forneçam subsídios aos coordenadores que ainda não conseguem oportunizar uma formação reflexiva de professores em seus contextos escolares, reduzindo assim as desigualdades entre as instituições e as coordenações que realizam formações das que ainda não conseguem ou não se sentem aptas a desenvolvê-las.

No próximo capítulo, vamos continuar o diálogo com a coordenação escolar da CREDE 11, dessa vez procurando entender como as avaliações em larga escala são

inseridas nos momentos formativos, quais os espaços ocupam nas discussões existentes nos planejamentos e como estas formações podem incorrer em práticas pedagógicas que visem a elevação ou melhoria de indicadores.

7. A COORDENAÇÃO ESCOLAR NO CEARÁ E SUA PRÁXIS MARCADA POR CONTRADIÇÕES

Continuando o enfoque sobre a coordenação escolar praticada em escolas estaduais do Ceará e as avaliações em larga escala, vamos apreender como se dá o papel do coordenador em relação ao trabalho com o SPAECE e as representações que a avaliação possui nas atividades e vivências destes profissionais. Para tanto, nos valeremos de alguns aspectos de três categorias do Materialismo histórico-dialético, quais sejam: práxis, contradição e totalidade.

A práxis como uma categoria do materialismo histórico-dialético está relacionada a outra categoria que é o trabalho. No ser social, a práxis é sempre compreendida como um trabalho, embora o ser não se resuma à sua atividade laboral. “[...] A práxis envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas” (NETTO; BRAZ, 2006, p.43).

Alinhada à práxis, outra categoria que se desenvolve no movimento das relações sociais, é a contradição. Na verdade, o movimento é inerente à contradição. De acordo com Cury (1986), a contradição refuta a compreensão de linearidade, pois parte do princípio de que as coisas não são permanentes e, toda realidade pode ser superada. Essas duas categorias estão inseridas numa categoria outra que é a totalidade. Na verdade, não existe uma relação hierárquica entre estas, mas uma interdependência.

A contradição é atributo dialético da totalidade e por ela é constituída, ao mesmo tempo, ambas são concebidas em razão da práxis. “A realidade, então, só pode ser conhecida na sua totalidade concreta quando se conhece a mesma na dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética, [...] onde o homem é reconhecido como sujeito da práxis” (CURY. 1985, p.38).

Dessa forma, neste capítulo, analisaremos a práxis da coordenação, entendida como trabalho do coordenador, a contradição existente entre a forma como se sentem diante do trabalho com as avaliações e a forma como transparecem para outros atores escolares, pelas práticas desenvolvidas, tudo isso dentro de uma totalidade que

precisa ser compreendida das partes para o todo, mas também em sentido contrário, do todo para as partes, sobretudo a partir das influências de condições externas e do peso das repercussões para o seu trabalho e para a sua escola.

O capítulo se divide em duas seções. Na primeira, mostraremos que o coordenador é o principal articulador das ações com foco no SPAECE. As formações que realizam trazem a avaliação como tópico primordial e as reflexões comumente se dão em torno de como os resultados podem ser melhorados. Na segunda seção, discorreremos acerca da responsabilização da coordenação pelos resultados das avaliações e de como esta prática está relacionada a uma série de intervenções não somente no trabalho, mas nos campos emocionais e sociais dos coordenadores.

7.1 O papel do coordenador escolar na sistematização do trabalho com o SPAECE nas escolas da CREDE 11

As avaliações em larga escala, em especial o SPAECE, já fazem parte do cotidiano das escolas públicas cearenses, é inerente à prática educativa do estado, está entranhada nas diversas manifestações e, de algum modo, se tornou a justificativa das iniciativas desenvolvidas no âmbito dessas instituições, assim como, nas atuações de seus profissionais. Atingir resultados satisfatórios tornou-se o objeto de desejo de boa parte das escolas e para tal são pensadas, anualmente, uma diversidade de estratégias para alavancar os indicadores.

As ações para melhoria de resultados são elaboradas considerando diferentes frentes e a coordenação escolar é uma das principais articuladoras no que tange a propiciar condições estruturais e pedagógicas para que a preparação do SPAECE aconteça sem interrupções e, consequentemente, as proficiências sejam elevadas. Essa é uma situação experimenta na CREDE 11.

De acordo com o coordenador CE3, a estruturação do trabalho, com vistas ao SPAECE, acontece desde o início do ano letivo, no período de lotação dos professores, onde são escolhidos para as turmas avaliadas os professores que possuem, em suas palavras, “maior domínio” dos assuntos abordados na prova, ou seja, os considerados melhores professores. Ademais, os horários das aulas de Língua Portuguesa e Matemática são ajustados de maneira a estarem em dias e tempos que são tidos pelas escolas como mais propícios à aprendizagem dos estudantes.

Não somente o SPAECE, mas como as avaliações externas no geral, elas estão muito presentes na escola, digamos aí que boa parte das ações que a gente executa, enquanto coordenador, está direcionada para essas avaliações externas, principalmente o SPAECE, em que a gente vai desenvolver várias ações ao longo do ano para que a gente possa obter rendimentos satisfatórios nessa avaliação externa. Então, essa preocupação da gente começa desde a lotação dos professores, onde a gente vê aqueles professores de língua portuguesa e matemática com domínio maior que é para poder está à frente dessas ações. Como também, na própria elaboração do cronograma de aulas, em que as disciplinas de língua portuguesa e matemática, que são as disciplinas avaliadas no SPAECE, a gente procura concentrar nas primeiras aulas, nos primeiros dias da semana, quando os meninos estão menos cansados. Então, a gente já procura centralizar essas disciplinas nesse período para que possa ter um aproveitamento maior (CE3).

Por esta atitude, observamos que a avaliação é tomada como parâmetro fundante na organização e disposição da dinâmica escolar, nas quais as séries avaliadas recebem alguns privilégios, não oferecidos a outras turmas, criando assim uma ambiência que propicia o trabalho com afincos nos descritores do SPAECE, mas que também ocasiona uma diferenciação de tratamentos entre os alunos da escola.

Com os professores e os horários de aulas definidos, a preparação sucede em diferentes instâncias e envolve desde a parte cognitiva à emocional dos alunos. Tudo isso para deixá-los mais conscientes das suas necessidades de aprendizagem e de como administrá-las.

Nós iniciamos a preparação dos alunos desde o começo do ano, com aulas de reforço. Antes das avaliações, a gente passa em todas as turmas, tenta sensibilizar os alunos, fala da importância. Nas avaliações diagnósticas chamamos os alunos e apresentamos os seus resultados individualmente. Avaliação não se separa da nossa rotina, ela vai ser sempre uma prioridade (CE4).

A avaliação é uma prioridade: a fala do coordenador CE4 deixa isso em evidência. Verifica-se a disposição de uma atmosfera escolar, em cuja o SPAECE se constitui nos eixos convencimento dos alunos, acerca da relevância da avaliação, e da abordagem dos assuntos cobrados pelas Matrizes de Referência, em aulas e avaliações menores, denominadas de avaliações diagnósticas ou simuladas, em uma espécie de ensaio para o teste que ocorrerá ao final do ano. Portanto, o trabalho se constitui em dois estágios: motivação e preparação.

A dimensão da sensibilização dos alunos parece ser um ponto comum abordado pelas escolas que se destacam no SPAECE, na CREDE 11. De fato, esse é um aspecto que precisa ser conduzido com polidez, para que os estudantes queiram

fazer a prova. De nada adiantaria empreender uma série de ações de preparação, se no dia da avaliação o aluno simplesmente não estiver no exame. Nesse sentido, paralelo ao trabalho com os descritores, é feita uma espécie de conquista ao aluno para que todo o esforço e tempo despendidos não sejam perdidos.

Esse ano a gente tentou dar uma injeção de ânimo porque a coisa está muito complicada, a gente trabalhou muito e na conversa era sempre essa questão. Eu tentei até desviar para o projeto de vida deles, pós-escola, mas vez ou outra a gente trazia a questão da dedicação deles para fazer a avaliação externa (CE1).

O relato do coordenador aponta que a participação na avaliação é uma preocupação constante e vem crescendo nos últimos anos. Para minimizar possíveis resistências dos alunos que serão avaliados, as escolas estão se desdobrando, explorando o emocional do aluno e seus familiares. Entre as iniciativas usadas está o despertar do sentimento de pertencimento do aluno à escola. Por serem escolas situadas em municípios pequenos, o discurso do pertencimento, da continuidade dos resultados, do legado que será deixado pelos discentes para a comunidade e até mesmo para o município, pois se tratam de escolas únicas em cada local, são apelos feitos para que a presença seja elevada ou censitária.

A questão da frequência no teste é realmente relevante, pois o desempenho da escola, ao ser calculada a média de proficiência, contabiliza os alunos ausentes, ao dividir a soma das notas dos presentes pelo total de matriculados. Dessa forma, quanto mais alunos faltarem à avaliação, menor será a média. Em sentido contrário, o aluno presente, mesmo que não tenha um bom rendimento, por se tratar de um teste padronizado, dificilmente tirará uma nota zero, que é a nota considerada para o caso de não participação. Por isso, as instituições de ensino têm feito o possível para que a abstenção seja mínima ou até nula.

Outra tática utilizada para driblar essa situação é o deslocamento dos objetos do conhecimento cobrados no SPAECE para outras séries. Ao invés de trabalhar os descritores ou as habilidades apenas nas terceiras séries, os professores, com a orientação da coordenação, abordam estes conteúdos e, ao mesmo tempo, sensibilizam os estudantes para a importância da avaliação, já nas primeiras e segundas séries. Assim, o entendimento de sua importância é internalizado pelos estudantes desde cedo, reduzindo as objeções.

O SPAECE é somente para os terceiros anos, mas, nos primeiros e segundos nós trabalhamos também. Os alunos sabem que estão trabalhando com os saberes e habilidades da avaliação. Ontem mesmo eu me deparei com uma professora que estava trabalhando um determinado saber e quando questionava aos alunos de qual saber ela estava falando, ao explicar uma questão, os alunos respondiam. Isso em uma turma de primeira série, por isso que eu digo, tudo gira em torno do SPAECE (CE2).

A colocação do coordenador CE2 é bastante contundente, mas, essa é a percepção que se tem, ao se deparar com toda a estrutura que é pensada e administrada pelas escolas, com destaque para o coordenador escolar, como alguém que está na dianteira do processo, com o intuito de atender às avaliações em larga escala. Quando questionados sobre se as avaliações são o centro do trabalho da escola, os coordenadores entrevistados até tentam minimizar, porém acabam confessando o que está nítido: “tudo conflui, gira em torno do SPAECE” (CE1).

Infelizmente a gente não tem como fugir dessas avaliações externas. Então, ela é uma pauta sempre frequente entre os membros núcleo gestor, com os professores, com os alunos. Então, volta e meia a gente está direcionando as nossas ações para essas avaliações externas. Agora assim, não é que a gente concentre todas as ações da escola voltadas para essas avaliações externas, a gente procura também diversificar outras ações da escola, mas, a prioridade mesmo, a centralidade seria essas ações do SPAECE (CE3).

Os coordenadores tentam imprimir outro discurso, porém quando se analisa a realidade das escolas, constata-se que são esquematizadas muitas ações para atingir e fortalecer os resultados. Além das aulas de reforço, as escolas realizam continuamente simulados em Língua Portuguesa e Matemática e aplicam avaliações diagnósticas, em duas etapas, elaboradas pela SEDUC e pela própria escola. Essas avaliações se destinam, principalmente, aos alunos das terceiras séries ou que apresentam mais dificuldades nos descritores.

Como eu falei, a gente não tem essa diferença de estar preparando por SPAECE como algo pontual, é algo que permeia todos os nossos objetivos da escola. A recomposição das aprendizagens, os saberes, até porque com a pandemia, os alunos que vem do ensino fundamental muitos têm dificuldades, principalmente agora, muitos alunos que vieram do fundamental foram do ensino remoto, então, eles chegam na escola com muitas dificuldades. E aí nós temos uma avaliação diagnóstica própria da escola, de língua portuguesa e matemática, então, aqui os alunos fizeram duas, a da escola e a da SEDUC. Os professores têm a necessidade de fazer essa avaliação que contemple algo mais amplo e eles percebem que na avaliação da SEDUC não contempla. Mesmo que não existisse as avaliações da SEDUC, a gente já fazia avaliações diagnósticas, tanto para os primeiros, segundos e terceiros (CE4).

Um ponto da fala do coordenador CE4 precisa realmente ser ressaltado: o impacto que a pandemia da COVID-19¹¹ causou nas aprendizagens dos alunos. O distanciamento físico das escolas acarretou no agravamento das dificuldades dos estudantes em relação aos conteúdos de todas as disciplinas, níveis e etapas de ensino. Os efeitos perversos da pandemia na educação foram sentidos por todos, até mesmo pelos mais dedicados ou que tiveram estrutura técnica para continuarem estudando no ensino remoto. Essas consequências representam um desafio para secretarias, escolas, professores e alunos e, com a união de esforços, precisam ser reparadas.

A pandemia foi muito negativa, eu notei que esse ano o engatar a fala da avaliação demorou mais pouco e o aluno sentiu isso, sentiu que a escola e o professor estavam cansados, vieram desmotivados da pandemia e repercutiu no próprio aluno. Mas, não deixou de ser feito, né? Mas, aquela empolgação, aquela festa, aquela alegria, eu senti falta esse ano (CE1)

O enfraquecimento da COVID-19, em função das vacinas, possibilitou, em 2022, a volta presencial dos alunos às escolas, o que gerou imensa preocupação nas instituições de ensino, especialmente as que tinham bons rendimentos, antes da pandemia. Preocupação não pelo regresso dos alunos, pois a maioria destes e seus professores já estavam saturados do ensino remoto, mas pelo que poderia ser revelado nas avaliações vindouras. A preparação dos alunos para o SPAECE, que era intensa até 2019, foi interrompida abruptamente por dois anos e o retorno poderia trazer surpresas desagradáveis, sobretudo por não se saber, em que medida, o afastamento havia implicado na aprendizagem dos alunos.

A primeira iniciativa dessas escolas foi detectar os possíveis prejuízos na aprendizagem e, após mensurá-los, tentar corrigi-los a tempo da próxima edição do SPAECE, mantida para o final de 2022. Por meio de avaliações e da intensificação do reforço escolar, ou da dita recomposição das aprendizagens, que envolve acolhimento aos alunos, diagnóstico das habilidades não-dominadas, priorização curricular e o

¹¹ No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde decretou a pandemia da COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus. Uma das medidas indicadas para minimizar a transmissão da doença foi o distanciamento social. Na educação, esse afastamento fez com que milhares de alunos se isolassem da escola e do convívio com seus colegas e professores, sendo o ensino remoto adotado como estratégia para continuidade dos vínculos escolares. No Ceará o ensino remoto teve início em 17 de março de 2022 e, com progressão da vacinação e a redução de casos, foi encerrado em dezembro de 2021.

trabalho efetivo em torno dessas prioridades, as escolas retornaram com ainda mais energia à rotina de trabalho.

A recomposição das aprendizagens é um conceito novo, surgido nas organizações do terceiro setor com forte influência na educação brasileira, entre elas a Fundação Lemann e o Instituto Natura. Tem como objetivo acelerar o trabalho com as habilidades que não foram vivenciadas pelos alunos durante o período de ensino remoto, garantindo suas aprendizagens. A recomposição prevê várias ações, algumas das quais já mencionadas no parágrafo anterior, além da realização de avaliações com um de seus elementos norteadores.

Por isso, nenhuma mudança substancial foi realizada nas avaliações em larga escala, mesmo após dois anos de uma das maiores crises ocorrida no mundo inteiro. Avaliações como o SPAECE, ao permanecerem inalteradas em seu formato e rigidez, desconsideram todo o sofrimento de gestores, professores, estudantes e familiares no período pandêmico e suas implicações para o futuro da educação.

As avaliações, por sinal, são apontadas pelos órgãos centrais de educação como sendo um indicador relevante para o momento, pois seus resultados mostrariam como o distanciamento social repercutiu na aprendizagem dos alunos, em uma narrativa alinhada com a dos entusiastas da recomposição da aprendizagem.

A não alteração dos modelos de avaliação, que se mantiveram iguais aos de antes da pandemia, pode fazer com que a escolha das aprendizagens essenciais ou do currículo a ser adotado se resume ao que vai ser cobrado nas avaliações, disfarçando os efeitos severos que dois anos distantes do ensino presencial causaram nos jovens, principalmente se os resultados se mantiverem como estavam em 2019. Isso poderá ser argumento para as ausências de investimentos, ou pior, para o fortalecimento do argumento do ensino remoto na educação básica, algo que já está previsto para o ensino médio na reforma aprovada em 2017.

A prática sistemática de avaliação, como prévia do SPAECE, já estava presente nas escolas cearenses, antes da pandemia. O coordenador CE4 discorre a respeito delas, as avaliações diagnósticas. A Secretaria da Educação disponibiliza, desde 2018, anualmente, duas avaliações, a primeira entre os meses de fevereiro e março, e a segunda, entre os meses de agosto e setembro.

Com o advento da recomposição da aprendizagem, em 2021, as avaliações diagnósticas passaram a ter maior notoriedade e a ser mais enfatizadas pela SEDUC.

Essas avaliações são inseridas em um sistema que mostra os níveis de proficiência em que os alunos se encontram, bem como, as habilidades não adquiridas.

A prática tem como propósito orientar o trabalho das escolas para o SPAECE e se concretiza em períodos estratégicos para que intervenções sejam desenvolvidas em tempo hábil, caso não haja evoluções. Geralmente, o SPAECE é aplicado entre o final de outubro e o começo de novembro. Além das duas diagnósticas e do SPAECE, algumas escolas ainda elaboram suas próprias avaliações ou simulados e aplicam-nas, mensalmente, para acompanhar passo-a-passo o desempenho de seus alunos.

Podemos constatar que, nas escolas em que atuam, os coordenadores escolares da CREDE 11 têm desenvolvido um trabalho intenso para que os efeitos da pandemia não sejam tão evidentes na avaliação. A aposta principal tem sido identificar as lacunas de aprendizagem, definir entre elas quais as cruciais, especialmente se estiverem nas Matrizes de Referência do SPAECE, para em seguida trabalhar com as aulas já previstas na grade escolar, mas também em períodos extras, em parceria com outros profissionais da escola.

Toda essa logística se dá com a mediação dos coordenadores, durante as reuniões pedagógicas. Vimos, no capítulo anterior, que as escolas pesquisadas possuem dois momentos de planejamento bem definidos, os planejamentos por área ou individuais e os coletivos. Nestes planejamentos, o SPAECE é tema constante, seja pela elaboração e definição do trabalho com a avaliação, seja pela apresentação e envolvimento de todos, não somente dos professores de Língua Portuguesa e Matemática.

A gente tem dois momentos. Tem o planejamento por área, onde em língua portuguesa e matemática, a gente trabalha dentro da área, analisando os resultados e intervenções, que estratégias podem ser usadas para que esse aluno melhore e também no planejamento coletivo a gente apresenta para todos para que eles conheçam as ações e de alguma forma possam contribuir para melhorar esses resultados (CE4).

Os planejamentos são os locais em que a coordenação discute os resultados, ao passo que se constrói as estratégias para aperfeiçoar os desempenhos obtidos. Além dos procedimentos relatados, tais como a motivação, a constante avaliação diagnóstica e as aulas de reforço, outro procedimento comumente utilizado para potencializar o trabalho com o SPAECE é a junção de outras áreas, como por exemplo, Ciências da Natureza com Matemática e Ciências Humanas com Língua

Portuguesa, com o intuito de inserir os descritores das duas disciplinas avaliadas nas áreas que não são foco do SPAECE.

Assim, há a possibilidade de se trabalhar o maior número de descritores possíveis, o que tornará, em tese, mais fácil para que os estudantes consigam obter êxito nos testes padronizados.

São nesses momentos [planejamentos de área e coletivo] que apresentamos os resultados. A gente vai para CREDE, tem todo aquele estudo. A gente também faz esses estudos, tanto por área e principalmente no coletivo que está todo mundo junto. E aí a gente discute, apresenta mesmo, faz toda aquela análise, principalmente em matemática que é onde a gente tem mais dificuldade de apresentar esses dados, em que a gente pode melhorar. Qual área pode dar esse suporte, quais os conteúdos que em humanas pode colaborar com língua portuguesa, assim como natureza pode contemplar matemática ou mesmo, o pessoal de humanas pode colaborar com matemática. A gente vai tentando fazer essa integração, interdisciplinaridade, para que a gente consiga melhorar esses resultados (CE4).

A ideia é que os professores das áreas afins, em parceria com os professores de Língua Portuguesa e Matemática e do coordenador escolar, se debrucem sobre suas propostas curriculares, com o intuito de identificar quais assuntos de Língua Portuguesa estão presentes nos assuntos de História e Geografia ou os de Matemática que são necessários para a aprendizagem de Química, Física e Biologia.

Ao distinguir os tópicos comuns, os professores passam a planejar suas aulas com a intensão de trazer, antes do que é típico do seu componente, os assuntos de Português ou Matemática necessários para o aprendizado do que irá trabalhar em sua disciplina. O que a um primeiro olhar pode parecer um ato de interdisciplinaridade, na verdade, é uma espécie de corresponsabilização dos demais professores sobre o resultado das avaliações, tirando o peso que os professores de Língua Portuguesa e Matemática carregam quanto a postura dos alunos no SPAECE.

Nas ações dos primeiros anos em que estava na coordenação a pressão era maior para os professores de língua portuguesa e matemática, a cobrança era direcionada a eles, como se os demais professores não fizessem parte da escola. Aos poucos a gente foi mudando essa perspectiva no sentido de envolver também os demais professores. Então, na área de linguagens, a gente procurava as outras áreas que pudessem de certo modo contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades que são cobradas nessa disciplina. Então, a gente pedia uma ajuda aos professores de humanas, que eles pudessem trabalhar alguns descritores de língua portuguesa nessas áreas. A gente levava a matriz curricular de língua portuguesa, analisava descritor por descritor e via dentro desses descritores quais deles os professores de humanas poderiam estar desenvolvendo nas aulas deles. Então, a gente selecionava esses descritores de acordo com a realidade de

cada professor para que eles pudessem estar contemplando esses descritores também. Da mesma forma com matemática. Tinha reunião com professores de ciências da natureza para apresentar também a matriz do SPAECE de matemática para os professores de natureza e ver com eles também quais descritores eles poderiam estar trabalhando em suas aulas. Aos poucos a gente conseguiu que esse trabalho de trabalhar os descritores com os alunos fosse realizado não somente pelos professores de português e matemática, mas também de forma geral pelos outros professores (CE3).

Esse é um trabalho melindroso, pois, a depender de sua condução, pode levar a um enxugamento do currículo das outras disciplinas e uma supervalorização das temáticas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento dos saberes das demais disciplinas que também são necessários. Qualquer excesso na medida poderá proporcionar que o espaço plural e de múltiplos conhecimentos, que é a escola, se resuma a um espaço exclusivo das letras e dos números.

A coordenação escolar é a responsável, nesta dita integração, por manter o equilíbrio entre o que pode ser entendido como colaboração das outras áreas e a redução curricular, para que, na prática, não se revele no predomínio do tempo de aulas somente para os descritores de Língua Portuguesa e Matemática. É a sensibilidade e a experiência do coordenador que estabelecerão os limites do que pode beneficiar umas disciplinas e prejudicar outras, embora, nos resultados do SPAECE estejam envolvidos muitos outros fatores.

Uma atividade desenvolvida por uma das escolas pesquisadas, pensadas durante os planejamentos, que também exige um traquejo cuidadoso do coordenador, é a divisão dos alunos, a partir dos resultados das avaliações diagnósticas, por níveis de aprendizagem, para a realização de aulas de reforço personalizadas, de acordo com as dificuldades apresentadas. A motivação para esse agrupamento é que, por ser um espaço com diferentes níveis de aprendizagem, a sala de aula não permite um trabalho mais individualizado. Então, as escolas fazem a separação de alunos em níveis similares de conhecimento e, à medida que vão sanando as dificuldades, migram para o próximo nível, até chegarem no considerado adequado.

Nós fizemos uma divisão entre os alunos por níveis de desempenhos para trabalhar com base em suas dificuldades e à medida que iam sanando suas dificuldades mudavam de nível, era algo bem rotativo. Não era algo enrijecido ou parado, quando ele começava a desenvolver algumas habilidades, ele já ia para outro nível, já ia ser trabalhado de outras maneiras e assim por diante (CE4).

Os alunos são divididos em quatro níveis de proficiência, os mesmos contemplados no SPAECE, a saber: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. Para cada grupo, a escola direciona um professor para trabalhar, de acordo com o que estes alunos precisam para avançar para os próximos níveis. Os que já estão no adequado, recebem aprofundamentos dos conteúdos dos descritores. As escolas fazem arranjos nos horários para que quatro professores – um em cada nível – estejam disponíveis nos mesmos horários na escola para o desenvolvimento dessa ação.

Esse ano matemática trouxe uma nova estratégia. Matemática é a disciplina em que nossos alunos têm mais dificuldade. Como temos quatro professores, eles fazem um rodízio eles passam por todas as turmas. Então, tem o professor titular e tem esse outro professor que auxilia trazendo uma outra metodologia. Os alunos e as alunas tem essa oportunidade de vivenciar várias metodologias. Os alunos gostaram muito, estão bem satisfeitos, os responsáveis também. Tentamos fazer com língua portuguesa, mas não foi possível. Então, a nossa estratégia de língua portuguesa é aproveitar as aulas que tem e algumas aulas que foram redirecionadas da área de humanas que vão estar sempre conversando com língua portuguesa para ministrar algumas atividades como produção de texto, que é algo que eles têm muitas dificuldades. Um dos saberes que eles têm mais dificuldade, principalmente nos primeiros anos, é parte de argumentar. Então, dentro da redação eles já vão começando a produzir essas argumentações, debates, enfim. Também a questão de atividades, dentro dos saberes para que eles possam ir praticando e desenvolvendo (CE4).

Não se pode ignorar o caráter equitativo dessa organização nas escolas: trabalhar as especificidades de cada aluno é um desafio para os professores, dado o quantitativo discente em cada turma. Como um único professor pode fazer um atendimento individualizado em uma sala com 45 alunos¹²? Enquanto atende um, o que farão os outros 44? Não fosse o caráter meramente avaliativo, pois estes arranjos ocorrem apenas em Língua Portuguesa e Matemática, a política criada pela escola é bem intencionada e pode representar uma alternativa rápida de corrigir distorções de aprendizagem.

Contudo, as classificações dos alunos e a forma como este trabalho é desenvolvido na escola, se não forem conduzidas com responsabilidade e clareza, poderá expor os alunos que estão nos níveis mais elementares do conhecimento, causando constrangimentos para eles e a reprodução de desigualdades na esfera escolar, o que parece não ser o objetivo da escola. Pela observação empírica na

¹² As portarias de matrícula das escolas estaduais cearenses delimitam o número de 45 alunos por sala de aula.

instituição que desenvolve essa ação, não há nenhum tipo de resistência ou até mesmo descontentamento por parte dos alunos, quanto aos níveis em que estão inseridos.

Os achados apresentados nos revelam que as escolas da CREDE 11 com bons rendimentos mobilizam uma verdadeira engrenagem, com múltiplas dimensões concatenadas, para que seus resultados sejam os mais exitosos possíveis. As ações empreendidas se localizam em uma linha tênue entre o que pode ser encarado como preparação e o que se configura como reducionismo curricular e/ou pedagógico do foco escolar para as avaliações em larga escala.

Ultrapassar essa fronteira pode ser arriscado, suas consequências são diversas, mas existe uma estrutura maior, com grandes poderes, que acaba induzindo as instituições a consciente ou inconscientemente penderem mais para um lado do que para outro. O lado geralmente escolhido é o das avaliações, que trazem reconhecimento público para as escolas, possibilita avanços na educação da rede, além dos benefícios de ordem financeira oriundos das premiações.

O coordenador está na vanguarda de todas ou da maioria das ações idealizadas e implementadas para que as escolas atendam aos resultados almejados na avaliação do SPAECE. Nos planejamentos com os professores, a maioria destas estratégias são pensadas e no cotiando são colocadas em prática, com o acompanhamento da coordenação e as reflexões das observações novamente nos planejamentos.

Dessa forma, a coordenação que no capítulo anterior afirmou-se como sem rotinas, tem o SPAECE como um dos seus principais objetos de trabalho e as discussões e reflexões por eles realizadas nos planejamentos e formações centradas na escola possuem um elemento fundamental que é a preparação dos estudantes para as avaliações externas, em especial o SPAECE.

Na conjuntura observada, o papel do coordenador é de mediação, articulação e liderança. O SPAECE está em basicamente tudo o que pensam e fazem. É o profissional que encabeça os debates, elabora na coletividade docente as ações e colabora com a execução. Continua sendo um trabalho reflexivo, originado em um fluxo de informações, que parte da regional, chega à escola, é amadurecido, passa-se aos professores, na medida da responsabilização de cada um, pensam em ações, as quais são refletidas novamente na coordenação, para somente assim alcançar os alunos. Na próxima seção, abordaremos o primeiro contato dos coordenadores com

os resultados do SPAECE e as diferenças de abordagem entre a forma como recebem os dados da regional e a que repassam aos seus professores.

7.2 Da reflexão dos resultados à lógica da responsabilização: as repercussões do SPAECE nos pensamentos e práticas dos coordenadores escolares

A aplicação do SPAECE é o ápice da maioria das ações desenvolvidas nas escolas da CREDE 11, no decorrer do ano letivo. Após a prova, por um instante, a escola experimenta um pequeno período de calma, que logo é substituída pela ansiedade da divulgação dos resultados e a preocupação de tê-los alcançando ou não. A pressão é maior quando a escola vem de uma trajetória ascendente, o que gera desconforto e apreensão, pois o bom desempenho acaba sendo esperado não somente pelos que pertencem à instituição, mas também por outros atores externos a ela.

Antes mesmo de saírem os resultados, a gente fica ansioso para saber se a escola subiu ou se não subiu. De certa forma, a gente tem uma apreensão por esses resultados, que querendo ou não, a gente sofre algumas pressões: por parte da escola, por parte da comunidade, por parte da CREDE e do estado. A gente tem essa sensação não muito cômoda, de certo modo esses resultados acabam incomodando a gente (CE3).

O incômodo descrito pelo coordenador CE3 se dá precisamente pela conduta de associar os resultados das avaliações ao trabalho dos profissionais da educação e a qualificação de suas escolas. Escolas com bons indicadores são consideradas instituições de qualidade e seus profissionais são reconhecidos, socialmente, como de alto nível. Já se os resultados não são tão expressivos, as unidades de ensino recebem algum tipo de desaprovação social.

Em localidades maiores, isso pode não ser tão visível, dada a grande quantidade de escolas, mas, em municípios de pequeno porte, como é o caso dos que compõem a CREDE 11, resultados inexpressivos podem dar uma conotação negativa à escola e, com isso, haverá a fuga de alunos para outra instituição, considerada de melhor qualidade. Além disso, a carga negativa recai para professores e gestores que podem ser definidos em sua competência profissional pelos rendimentos que a escola apresenta nas avaliações em larga escala.

O artifício criado para definir as metas de cada instituição e os métodos de divulgação dos resultados foram excelentes estratégias adotadas pelos órgãos

centrais de educação para direcionar o trabalho com avaliações. Os profissionais da escola ficam à mercê do dilema de priorizar ou não os testes em sua prática, mas, pela coerção social dos indicadores extraescolares, cedem e se tornam reféns de uma atuação em função da performance.

Para Amaro (2016, p. 1971), essa performatividade é “alcançada quando são construídos e disseminados indicadores e informações que permitam a publicidade de escolas, como instrumentos de estímulo, julgamento, premiação, punição e comparação entre profissionais e instituições”. O medo do julgamento e da comparação parecem ser os aspectos mais presentes durante e após revelação dos resultados. Em virtude dessa noção de que indicadores elevados são sinônimos de qualidade, os coordenadores esperam angustiados pelos desempenhos dos seus alunos, pois existe algo muito maior envolvido, que é a própria reputação da escola.

Os coordenadores e diretores são os primeiros a receberem os resultados do SPAECE e possuem a missão de assimilá-los e levá-los aos professores e demais representantes da comunidade. De acordo com o coordenador CE3, ao receberem os aguardados resultados, são feitas as devidas apreciações para, em seguida, repassá-los aos demais profissionais, a começar pelos professores. “Então, quando recebemos os resultados, que são divulgados pelo Governo do Estado e depois pela CREDE, a gente faz uma apropriação desses resultados em reuniões com os professores, onde a gente vai fazer uma análise desses resultados” (CE3).

O recebimento dos resultados na regional, ao que indicam as narrativas dos entrevistados, por toda a tensão envolvida, não é uma ocasião confortável. Ademais, as metodologias aplicadas pela CREDE para a difusão dos resultados é desaprovada por alguns dos coordenadores, que tentam não as reproduzir nas escolas em que estão lotados. O coordenador CE1, ao falar sobre como trabalha os rendimentos do SPAECE em sua unidade de ensino, foi taxativo: “Eu lhe digo que nunca é da forma como a CREDE passa para nós (risos)” (CE1).

A dinâmica de apreciação dos resultados na regional é feita de uma maneira mais direta, onde cada escola observa seus índices de participação, as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, as evoluções na série histórica da avaliação, os maiores crescimentos, as variações entre os alunos muito críticos e os adequados, enfim, é uma circunstância mais técnica do que pedagógica. A CREDE convida as escolas a refletirem junto à sua equipe sobre os rendimentos e, embora algumas

situações possam ser apreciadas no instante da apresentação das médias de proficiência, não há tempo e espaço para debates pormenorizados.

A seriedade empregada, a presença de outras escolas e o reduzido lugar para discussões, favorece a percepção de que essas ocasiões poderiam ser menos expositivas e mais dinâmicas. Assim sendo, as escolas ressignificam os dados quantificados que lhes são entregues durante a explanação da CREDE e, da aparente frieza dos indicadores, elaboram momentos significativos, que podem ser oficinas e/ou formações, nas quais serão disparadas diversas questões a serem refletidas para que se consiga compreender os resultados obtidos e os impactos das ações, a fim de identificar as que irão permanecer, as que devem ser aperfeiçoadas ou as que serão descontinuadas.

Cada vez menos a gente usa aquela metodologia de jogar ali tudo em um Power point, apresentando certo? Embora a gente em algum momento faça isso, mas a gente está pensando como momentos reflexivos e formativos. Cada vez mais a gente leva o professor a refletir: onde é que ele pode melhorar, o que foi que deixou de fazer, o que foi que ele fez e deu certo e vai continuar fazendo né? Então, na hora em que é entregue o resultado, independentemente de ser positivo ou negativo, porque por mais positivo que ele seja, tem sempre algo que poder melhorar. E por mais negativo que ele seja, ali tem alguma coisa que deu certo, que ele achou que foi válido. Então, é nessa vertente. É apresentado lá (CREDE), nu e cru em algum slide, muito enxugado, daqueles que é aquele monte de números que a gente recebe, que muitas vezes não tem impacto nenhum, é enxugado, é apresentado, mas aqui (ESCOLA) é dado a ele uma forma, uma oficina, um momento de reflexão, para que ele faça a reflexão dele, assim como a gente faz a nossa (CE1).

A disseminação dos resultados do SPAECE segue um ritual bem definido. Inicialmente, a empresa contratada para elaborar a prova e conduzir o processo de avaliação repassa os resultados para a SEDUC, logo após, a secretaria os retransmite para os técnicos da CREDE, que divulgam os indicadores para diretores e coordenadores. No âmbito escolar, pelo que os coordenadores entrevistados colocam, a difusão dos resultados é de sua responsabilidade. E se até chegar à gestão escolar os resultados foram tratados sem muita cerimônia, dela para os demais segmentos, a publicização da performance deverá seguir um tom mais ameno, ainda que provocativos de reflexões que possam originar mudanças.

Por essa razão, os coordenadores promovem os momentos de repasse, com atenção aos mínimos detalhes, que vão do ambiente à motivação, procurando ser acolhedores e reflexivos, de modo que o encontro não seja encarado apenas como

uma ocasião para tratar de números ou para a realização de cobranças sobre as avaliações. É uma reunião que ganha a conotação de um grande evento em que o resultado da avaliação é tido como apenas um ponto da pauta.

Antes de tudo, a gente procura preparar todo um ambiente, a questão da ambiência, para que eles venham, se sintam à vontade, motivados e não se sintam, vamos ser cobrados, vamos só receber carão, puxão de orelha, então, tudo isso é preparado dessa forma, geralmente tem sempre um momento motivacional, com lanche, com alguma coisa, uma comemoração, uma coisa assim, que deixe o professor motivado e mais feliz (CE2).

Estes encontros ganham mais sentido quando a escola, por algum motivo, não conseguiu atingir bons resultados ou não apresentou crescimento. A tônica do momento é mostrar os resultados, debater as possíveis razões para o desempenho obtido. Se os rendimentos forem satisfatórios, a escola festeja com sobriedade, pois sabe que um novo desafio a aguarda no ano vindouro. Se o desempenho não for positivo, ficam as angústias, que muitas vezes são amenizadas pela coordenação para que a equipe de professores não se desmotive.

Afinal, um novo ano os aguarda e será possível, a partir das reflexões, encontrar novos e satisfatórios rendimentos, o que não acontecerá se o corpo docente for resistente ao trabalho com avaliações. Por isso, não é interessante que a abordagem seja intensa ou com uma retórica que provoque constrangimentos, tal qual segundo os relatos dos profissionais entrevistados, é feito com diretores e coordenadores, na regional.

Lá a dinâmica dentro da sala não é aquela dinâmica dele ser só um ouvinte e nem a gente deixa que a conversa perpassasse assim assuntos que possam fugir, que traz até comentários negativos, as vezes algum outro colega sai chateado porque um outro disse algo que repercutiu. Enfim, conduzir a discussão no foco do resultado mesmo (CE1).

Então, da mesma forma como os alunos são conquistados para participarem das avaliações, os coordenadores procuram sensibilizar os professores da importância do SPAECE para a escola e, novamente, os vínculos afetivos com a instituição, pois muitos professores também foram alunos da escola, o sentimento de pertencimento e uma lógica de competição entre os municípios, o medo do julgamento e da comparação, faz com os professores ensejem conseguir destaques para suas escolas na avaliação.

Os professores são induzidos por fatores de subjetivação e até sentimentais que os fazem ceder aos apelos da avaliação em larga escala. Esses procedimentos, para além do mero trabalho com as avaliações, “objetivam, também, ‘reformular’ os docentes e, assim, alterar o sentido do que é ser professor, ajustando-os aos ditames gerencialistas para melhorarem as performances (altos desempenhos) em busca de resultados” (AMARO, 2016, p. 1971).

Consciente ou inconscientemente, os coordenadores são usados para o convencimento docente. O discurso utilizado com ele, pelos órgãos de educação, é o da necessidade de se investir em avaliação, pois ela representa qualidade. As técnicas para os professores se apropriarem dessa narrativa será pensada por cada escola, mas, ao que tudo indica, a sensibilização tem sido priorizada em detrimento da imposição. Por vezes, até mesmo o vínculo de amizade existente entre o professor e o coordenador, faz com que o profissional do magistério adira aos pressupostos da avaliação, ao invés de refutá-la.

A verdade é que os coordenadores tentam teatralizar esse momento, com um adorno diferenciado para que não fique tão evidente a questão do resultado, que é o pano de fundo das reuniões e planejamentos, por mais que não se reconheça ou que se diga o contrário. Tratar os resultados com amenidades é uma forma de não desmotivar as equipes de trabalho, que terão de conviver com os indicadores e todas as implicações que terão ao chegarem à escola, principalmente se não tiverem sido tão vantajosos.

A aparente não relevância dos resultados, proferida pelos coordenadores, esconde uma diversidade de sentimentos que não são expressos em palavras aos demais atores, mas estão latentes em suas mentes e ações. “A gente fica frustrada, mas não deixa que os professores percebam esse clima” (CE4). É um misto de emoções nas quais se destacam a ansiedade, – antes dos resultados serem divulgados – euforia, – quando conseguem crescer – e frustração – em caso de decréscimo ou estagnação.

Os coordenadores participantes da pesquisa relatam como se sentem ante os resultados da avaliação. Na maioria das vezes, trazem para si a responsabilidade pelo crescimento não alcançado ou pela pouca evolução das escolas, como se fossem os únicos envolvidos nessa questão.

Eu fico assim: o que é que falhamos? o que deixamos de fazer? O que poderia ter sido feito? Mas alguma coisa em ponto x, aspecto tal. Então, eu faço sim essa avaliação. O que é que poderia ter melhorado, que poderia ter mobilizado melhor, que poderia ter feito de melhor. Eu ainda me sinto assim (CE2).

Para Afonso (2000), a política de alcance de metas e resultados interfere diretamente nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação, causando pressão sobre seus trabalhos e desgastes que atingem até o seu emocional. Essa preocupação se reflete em mais trabalho, mais dedicação, mais ocupações, como se a dimensão individual do seu exercício profissional conseguisse superar um trabalho educacional, que é coletivo. Por estarem muito envolvidos com o SPAECE, os coordenadores se cobram demasiadamente pelos resultados e atribuem ao seu trabalho uma importância significativa para o alcance das metas.

A autoavaliação que CE2 menciona é relevante, é importante. Por exemplo: eu vou lhe dizer desse ano. Esse ano, eu poderia ter acompanhado mais de perto a matemática e em vários dos meus afazeres, inclusive em afazeres extra escola, embora aliados aos meus trabalhos no estado, como coordenação, mas afazeres extra escola me impossibilitaram um pouco de acompanhar matemática. Eu refletia a respeito disso realmente. Próximo ano é algo que eu posso concertar (CE1).

A fala em tom de desabafo dos coordenadores mostra que, para os professores, os profissionais utilizam uma linguagem mais apazível ao abordarem o tema das avaliações nas formações que desenvolvem. Contudo, ao poderem se expressar sem o peso da função que ocupam e sem o caráter da oficialidade de posicionamento, em uma pesquisa sigilosa, revelam os desgastes e as dificuldades que vêm enfrentado para lidar com a realidade desafiadora da escola, das outras atividades que desenvolvem e ainda estar responsável pelos resultados das avaliações em larga escala.

O coordenador CE1 ao passo que apontou algumas ponderações que fez ao ter conhecimento dos resultados de sua escola, também deixou claro uma mudança de mentalidade sobre a responsabilização dos rendimentos dos alunos. Para esse profissional, foi libertador entender que o desempenho no SPAECE não se deve a um fator isolado, mas a um conjunto de elementos que envolve pessoal, mas há questões de estrutura da rede, dos saberes anteriores dos alunos e de outros aspectos que não estão no domínio da escola.

Eu avalio meu resultado, mas não eu não me responsabilizo por completo por ele, já me responsabilizei, mas hoje não, porque eu compreendo cada dia mais que a escola é uma equipe. A gente fala muito isso, muito isso. As vezes as pessoas não entendem a questão da equipe, né? Mas, eu entendo que equipe é a gente caminhar todo mundo pensando naquele ideal. Às vezes, algumas pessoas egocêntricas que querem destacar o seu trabalho, mas, o seu trabalho só se destaca se a escola se destacar. Consequentemente, para a escola se destacar, todo mundo tem que fazer o trabalho. Nossos encontros coletivos é muito batido nisso. Aí eu já me senti culpada, mas ao longo do tempo a gente vai abrindo a mente, se trabalhando. Eu não posso ter uma fala dessa que eu acabei de lhe dizer se ela não estiver internalizada em mim. Então, eu não embarco no que eu não acredito, eu estaria sendo mentirosa, atriz na verdade (risos). Eu primeiro internalizo as falas, então é isso que eu entendo por trabalho em equipe. Não é meu nome, é o nome da escola, consequentemente, se eu trabalho lá, é meu nome também (CE1).

A diferenciação entre o que é de encargo individual e do que precisa ser compartilhado com outros atores permite o exercício da coordenação com menos sofrimento. A escola é constituída por diversos segmentos e seria muita pretensão creditar a façanha dos bons rendimentos a um só personagem e, no mesmo sentindo, seria arbitrário exprimir que a meta não atendida é demérito de um único profissional.

O resultado de uma avaliação em larga escala é a soma de vários fatores, alguns escolares outros extraescolares. A dificuldade de aprendizagem, a não aquisição dos saberes das séries e etapas anteriores, são exemplos de aspectos escolares, que a depender de sua profundidade, interferem nos desempenhos dos estudantes nas avaliações. Alguns destes, podem até ser sanados com ações da própria escola, nas séries e etapas posteriores.

Entretanto, os fatores extraescolares como a ausência do aluno na escola, as questões de ordem socioeconômicas, a carência de investimentos públicos em educação, a formação inicial e contínua de alguns professores, a pandemia, entre outros, são componentes que não estão no campo de gerência da escola, mas que estão envolvidos na aprendizagem dos alunos e podem prejudicar a melhoria dos indicadores.

Existe também os coordenadores que, mediante os resultados, além de não se responsabilizarem totalmente, transformam a decepção em motivação para o novo ciclo que será iniciado. Junto aos professores, promovem reflexões, a fim de que os docentes compreendam seu papel e se sintam impelidos a transformarem os dados que lhes incomoda.

Quando a gente apresenta a primeira vez, principalmente lá, na CREDE, quando a gente vai e esmiuça, a gente fica um pouco reflexivo. Poxa, o que eu poderia ter feito melhor, mas, esse sentimento não dura muito, porque a

gente precisa agir, vamos agir. O que a gente pode fazer para melhorar? E aí a gente faz toda uma análise: o que a gente fez até aqui, que a gente pode continuar? O que é a gente fez e precisa mudar? Por que você só consegue resultado diferente, se você fizer diferente. Então, a gente não se apega muito a isso não (CE4).

A avaliação como justificativa da ação. É a percepção deixada na fala do coordenador CE4 e de outros cuja fala foram mencionadas anteriormente. As escolas estão constantemente (re)considerando se uma prática é viável de se executar pelo grau de impacto que ela pode representar no resultado final do SPAECE. Por isso, esse incessante questionamento acerca do que foi feito, do que precisa mudar, e do que vai continuar. A resposta para as indagações determinará se a ação continua integralmente, continua com mudanças ou é substituída por outras.

Compreendemos, assim, que o SPAECE dita não somente as atuações de coordenadores e professores, mas, a ação em si das escolas. E se as ações e atuações estão voltadas para o SPAECE, podemos dizer que a instituição de ensino e os atores nela inseridos se encontram sobre a regência das avaliações e de seus resultados. E quando mesmo após ter feito essa organização, os coordenadores sentem que os planos de ação não estão conseguindo fazer as coisas engatarem, as mudanças são desenvolvidas no decorrer do ano.

No Ceará, cada escola possui um plano de ação, que é lançado em uma plataforma gerenciada pelo Instituto Unibanco, na esfera da estratégia Jovem de Futuro¹³. A parceria entre a Secretaria de Educação do Estado e o Instituto Unibanco ocorre desde o ano de 2012. “A atual fase do Jovem de Futuro está estruturada a partir da oferta sistemática de apoio técnico para que as escolas desenvolvam Planos de Ação mais eficientes e com foco em resultados de aprendizagem” (CEARÁ, 2023).

As ações deste plano são pensadas para produzir impactos na frequência e no desempenho dos alunos, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática. No âmbito do Jovem de Futuro são estipuladas metas para SEDUC, CREDEs e escolas “tendo como referência os resultados do SPAECE e os resultados de fluxo e rendimento, com o objetivo de monitorar e auxiliar as escolas em sua trajetória para o alcance de melhores resultados do IDEB” (CEARÁ, 2023).

¹³ O objetivo da estratégia é auxiliar as equipes gestoras a ampliarem o olhar, o cuidado e as intervenções no campo da gestão estratégica e da gestão de processos da rotina da escola, a fim de produzir impactos efetivos na qualidade da oferta educativa (CEARÁ, 2023).

A metodologia aplicada para a construção dos planos é o circuito de gestão, composto seis etapas, quais sejam: pactuação de metas, planejamento, execução, avaliação, compartilhamento de práticas e correção de rotas. A figura 03 mostra como o circuito se desenvolve. As ações do plano rodam nesse circuito pelo menos duas vezes no ano, o que permite às escolas estarem em constante monitoramento das ações, com foco nos resultados, a fim de corrigi-las ou modifica-las em tempo hábil.

Figura 03 – Circuito de Gestão



Fonte: Instituto Unibanco (2023)

Conforme citado anteriormente, a pactuação das metas ocorre em três instâncias: SEDUC, CREDE e Escola. A meta da SEDUC é dividida entre as 21 regionais, considerando suas peculiaridades, contextos e os desempenhos de anos anteriores. Utilizando a mesmo arcabouço, as metas das regionais são fracionadas entre as escolas que a constituem, também levando em conta as médias de anos passados e as configurações em que as escolas se inserem. Assim, é possível demarcar a responsabilidade dos resultados da rede estadual entre os diversos membros que a representam.

A tática empregada nada mais é do que um processo de responsabilização, que embora tenha a contrapartida da SEDUC e CREDE com os apoios técnicos, se desenvolve na escola, interferindo nos trabalhos dos seus profissionais e alunos. Afinal, quem fará as provas são os alunos, os quais serão preparados pelos professores, que serão orientados pela coordenação escolar. Ou seja, a responsabilidade maior recairá sobre quem está na ponta dessa cadeia.

Os desafios, os desgastes, as resistências serão enfrentados pelos que estão na linha de frente, primeiro vem dos professores para com os coordenadores, depois

dos alunos para com os professores. O fracionamento acaba sendo desproporcional, pois as instâncias SEDUC e regional ficam com a parte teórica, do pensamento, enquanto a parte prática, laboral, cabe à escola e esta pode ser bem mais complexa, pois envolve o trato com pessoas, suas convicções e aprendizagens, sente mais fortemente a pressão por resultados.

Nesse cenário, os profissionais da escola se veem numa teia de situações que precisam ser administradas, que sequer refletem o porquê de tudo isso ou se refletem, não há tempo ou força para modificá-la, principalmente pelo arquétipo construído em torno das metas e dos resultados. Para além da questão da premiação, a dimensão do reconhecimento, do prestígio público, sobretudo para escolas do interior, parece influenciar mais nesse trabalho mecânico, do que propriamente as premiações que possam estar envolvidas.

Ao estabelecer uma meta para cada escola, é possível ver quem atingiu ou quem deixou de atender. Às que não atenderam, pode ser atribuída a contrição de ter impactado nas metas da regional e do estado, criando assim embaraços e um desgaste para a imagem institucional. Por essa razão, coordenadores, professores e a escola como um todo fazem o que podem para que não sejam responsabilizados pelo baixo desempenho da regional ou do estado.

As escolas foram entendendo a magnitude que as avaliações tomaram no ambiente educacional cearense a ponto de conseguirem perceber o que auxilia nos resultados e o que é dispensável. Portanto, conforme o coordenador CE4, não há espaço para alegria duradoura, tampouco para tristeza, é preciso agir e logo, pois o ano começa e todo o trabalho precisa ser novamente empreendido, daí a ideia do circuito. “A gente não fica muito tempo triste, que ir e resolver” (CE4).

Cientes da importância da avaliação, assumindo a corresponsabilidade pelos resultados, que se dá, principalmente, por um espírito de pertencimento, os coordenadores escolares e professores das escolas da CREDE 11 participantes dessa pesquisa já trilharam esse caminho e sabem o que e porque o fizeram e assim o seguem, pois querem manter o status quo de melhores escolas, de escolas referendadas pelos desempenhos obtidos no SPAECE.

A gente aprendeu a trabalhar, a gente entendeu, estamos internalizando os processos, sabemos que a avaliação externa é muito importante, então a gente mesmo, por si só, já dá relevância a ela, se sente corresponsável, a gente tem esse sentimento de rede que eu acho valiosíssimo, eu acredito que até um pouco as andanças que eu faço com as colegas do município isso

está se voltando para o município, que era altamente competitivo e cada vez mais esse sentimento de pertencimento à rede, que tudo passa pelo pertencimento. Se eu gostar de estar aqui, se quero isso aqui, se eu ver que aqui é algo que está me fazendo bem, eu vou ajudar. Então, tudo perpassa por isso (CE1).

Estamos encerrando esse capítulo e algumas questões tratadas aqui são bastante relevantes, principalmente para entendermos como os casos de sucesso em avaliações são construídos em um estado com tradição em avaliações como o Ceará. A primeira diz respeito à cultura de avaliações em larga escala, ninguém questiona o porquê se avalia. Em nenhum momento de nossas entrevistas, foi percebida quaisquer contestações dos coordenadores acerca dessa obsessão avaliativa, as escolas simplesmente participam desse processo.

A segunda diz respeito às estratégias de responsabilização adotadas pela Secretaria da Educação. O discurso da qualidade que as avaliações podem oferecer às escolas, aliado à ideia de colaboração que possuem na participação das metas das regionais, bem como, do estado, proporciona uma homogeneização do trabalho com as habilidades e descritores das avaliações. As avaliações vão tomando uma posição reguladora das escolas, estabelecendo o que vai ser ensinado. O caráter “psicométrico aponta para uma intenção de garantir a padronização dos procedimentos avaliatórios e a homogeneização das condições de respostas aos testes, o que significa homogeneizar o currículo” (AMARO, 2016, 1966). Para isso, também não há quaisquer problematizações.

Outro ato irrefletido no que concerne à avaliação, está relacionado aos coordenadores. Nos espaços formativos existentes na escola, fortalecem o discurso da importância das avaliações, promovendo reflexões não pelo fato de avaliar, mas, pelos resultados e ações e uma reflexão parcial que não direciona a mudança de percepção sobre as avaliações, mas sobre as ações de cada um. Esses coordenadores acabam ecoando uma narrativa do sistema dominante, pois internamente não é isso o que verdadeiramente pensam.

Em situações como estas, segundo Domingues (2014), o coordenador deixa de ser a liderança responsável pelas modificações da escola e se torna um reprodutor daquilo que é determinado pelo sistema. “A escola, então, perde o seu articulador e os professores, a confiança no seu trabalho. Os professores e os coordenadores não são considerados capazes de construir saberes e práticas eficazes sem a devida intervenção e tutoramento externo” (DOMINGUES, 2014, p. 155).

Por mais que haja uma série de condicionantes por traz desse trabalho com avaliações, os quais estão latentes e exigem uma ação mais enérgica das escolas e seus coordenadores, é necessário que as formações, que são ditas centradas na escola, não se resumam ao SPAECE, mas que outras situações de igual relevância sejam contempladas.

Não estamos propondo o abandono ou a insubordinação às avaliações, isso não é possível dentro do sistema educacional atual, mas, a adoção de práticas capazes de ressignificar as atuações dos profissionais da escola, de gerar reflexões que podem ocorrer em outras vertentes, inclusive na busca do entendimento dos objetivos dessas avaliações, das razões para que organizações privadas como o Unibanco queiram influenciar na gestão das escolas, estabelecendo um modelo de gestão similar ao utilizado por empresas. São ponderações para compreensão do próprio trabalho que é desenvolvido na escola.

Se o trabalho com avaliação é feito para dar satisfação ao estado, isso tem que estar esclarecido na atividade dos profissionais e não na romantização, em forma de um relato sentimental de pertencimento ou de apego ao local de trabalho. Se a escola quer se destacar na avaliação, pois isso acarreta melhores repercussões, que isso seja feito de maneira consciente.

Assim, não haverá martírio, nem maiores desgastes por parte de seus profissionais, quando os resultados não forem percebidos, reduzindo o apelo emocional, que esconde outros aspectos como a precarização das escolas, os poucos investimentos e até uma lógica de competição entre as instituições de ensino, que no final ninguém ganha, a não ser o próprio sistema e os parceiros a que ele se direciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da coordenação no Ceará é marcado por diversas mudanças de nomenclaturas que foram, ao seu tempo, tentando identificar o foco ou escopo da função, caracterizando-a conforme as tendências políticas e educacionais predominantes em um dado momento da história local ou até mesmo nacional. Tais alterações foram esvaziando o sentido e a identidade pedagógica do coordenador, que atualmente assume o título genérico de “escolar”.

As definições de suas atribuições não seguiram o mesmo ritmo das modificações das denominações ocorridas no decorrer desses anos e, por isso, muitos dos atuais coordenadores não sabem ao certo o que lhe compete – ou não – no ambiente escolar. Nesta incerteza, se voltam para a resolução de problemas imediatos ou urgentes e deixam de lado o que reconhecidamente é uma de suas missões primordiais no espaço escolar, que é a formação contínua de professores.

Os coordenadores escolares cearenses não recebem formação específica para a coordenação, eles vão se tornando coordenadores com as vivências adquiridas no seu cotidiano ou com a troca de ideias que realizam com outros coordenadores mais experientes, que possuem uma trajetória de maior tempo na função. Dessa maneira, se espelham nesses profissionais, que também não receberam formação, e perpetuam um caráter de antiprofissionalidade, que de certa forma é do conhecimento do sistema de ensino.

A profissionalidade de uma área está intimamente ligada à identidade de um cargo ou função. Por essa razão, quanto mais distante de sua identidade, mais afastada está a coordenação do status de profissional da educação e do fortalecimento de sua importância na educação cearense. A compreensão de que sua identidade é formativa pode ser uma possibilidade para que os coordenadores comecem a concentrar seus esforços nessa dimensão ou ao menos potencializem um movimento que já ocorre nas escolas investigadas por este trabalho, que é a formação de professores centrada na escola.

Esse tipo de formação proporciona que professores e coordenadores conduzam sua prática por meio dos acontecimentos e da diversidade de comportamentos que são continuamente percebidos no cenário pujante que é a escola. A configuração formal de formação, com um único personagem à frente, para conduzir e o restante do público na posição de expectador, transforma-se em um

espaço colaborativo, de trocas de ideias, onde não há mais um detentor exclusivo dos saberes, mas a construção de um saber-fazer que se origina na prática, ao passo que a fortalece, contando com a importante mediação do coordenador escolar.

São nas formações centradas na escola em que professores e coordenação discutem as multiplicidades do ensinar, as questões relativas à metodologia, partilham estratégias avaliativas, as problemáticas do cotidiano, bem como as prováveis soluções, elaboradas e executadas em conjunto. Contudo, quando pensávamos que, enfim, os coordenadores teriam esse espaço formativo nas escolas, para tratar das mais diferentes agendas, despontam as avaliações em larga escala, com um aparato de informações e novidades, as quais demandaram atenção e dedicação por parte das coordenações.

As formações e atuações destes profissionais, que deveriam estar concentrada nos diversos temas e situações da escola, se redirecionam para os assuntos e temáticas que se relacionam com as provas e a elevação dos indicadores educacionais. Assim, os horários coletivos de atividade pedagógica e de planejamento dos professores, por exemplo, se tornam o espaço para que os coordenadores realizem a sensibilização dos professores, para que estes, em conjunto, possam sensibilizar aos alunos acerca da importância da avaliação e de tudo o que o resultado representa para a escola, o município e o estado como um todo.

Os coordenadores não decidiram por si mesmos em priorizar as avaliações dentro da sua dinâmica de trabalho, mas, em virtude da convergência de interesses políticos e econômicos dos órgãos responsáveis pela educação e dos setores empresariais, foram induzidos a privilegiar os testes padronizados, em relação ao que estava nos planos construídos pelas comunidades educacionais. Com vistas a exercer maior convencimento nas escolas, se pensou em toda uma estrutura de recompensas e premiações para que as avaliações em larga escala ganhassem notoriedade e, consequentemente, adesão das instituições de ensino e seus profissionais.

O estado do Ceará foi um dos primeiros a investir neste tipo de avaliação e inclusive desenvolveu seu próprio sistema, o SPAECE. Devido a um regime de colaboração entre o estado, municípios e escolas, assim como, uma forte política de responsabilização envolvendo a distribuição de recursos advindos de impostos, as premiações e a ampla divulgação dos resultados, o SPAECE foi se firmando no meio educacional cearense, congregando em si os esforços das escolas para alcançarem bons rendimentos em suas edições. Não à toa, em 2022, a avaliação chegou à sua

trigésima edição, com um arsenal de informações e a perspectiva de continuar crescendo.

No transcorrer desse período, a abordagem da avaliação foi enraizando-se nas escolas e municípios. A forma de lidar com os indicadores e rendimentos está tão naturalizada, que não se questionam os motivos de, anualmente, serem preparadas uma gama de ações e condicionantes que possuem o objetivo simples de aumentar ou manter os resultados apresentados pelos testes padronizados. É um movimento quase que instintivo, no qual as escolas quando elaboram seus planos de ensino, tratam de formatar as atividades, inserindo os diversos atores de seus contextos nas preparações dos alunos para as avaliações externas.

A articulação da coordenação em relação às avaliações em larga escala, no contexto da CREDE 11, regional investigada nesse estudo, inicia-se com a lotação dos professores. Os docentes considerados mais competentes são alocados nas turmas avaliadas. Em segunda, a organização dos horários é feita para que as aulas de Língua Portuguesa e Matemática estejam nos primeiros dias e horários da semana. Depois disso, é realizado um trabalho intenso com os descritores da Matriz de Referência, com a ajuda dos professores/colaboradores de áreas correlacionadas, aliado a aulas de reforço, sensibilização docente para aplicação de metodologias diferenciadas e uma constante aplicação de avaliações diagnósticas e simulados.

A participação da coordenação no fluxo avaliativo escolar se dá no antes, durante e após as aplicações dos testes. Sua atuação abrange desde a preparação e a organização do programa de trabalho junto aos professores, passando pelo monitoramento da frequência dos alunos no dia dos testes, até a reflexão do desempenho discente.

Os coordenadores são os atores responsáveis por receber os resultados do SPAECE, analisá-los e disseminá-los junto aos demais membros da escola, especialmente os professores, procurando motivá-los para o trabalho contínuo com a avaliação em larga escala, independentemente de seu teor. Obviamente, a saga de convencimento é bem mais complexa quando os resultados não são bons ou quando não se percebe grandes progressos.

Os dispositivos de convencimentos utilizados pelo sistema e reproduzidos pelos coordenadores são geralmente bem sucedidos, pois utilizam o apelo de estabelecer um sentimento de pertencimento, um vínculo emocional do professor, do estudante e de sua família com a escola, principalmente as interioranas. Dessa

maneira, é mais fácil a participação e a dedicação dos alunos durante a resolução do exame. O reconhecimento público, nestas instituições, funciona como maior incentivo para que as avaliações do SPAECE se solidifiquem no ambiente educacional, além das grandes premiações envolvidas e da competição fomentada pela própria rede.

Não é somente o peso das premiações que fazem as escolas convergirem suas práticas para as avaliações em larga escala, mas também as pressões exercidas pelas comunidades, pelos pais dos alunos e pela regional/secretaria da educação. Quando não atingem tais desempenhos, entre os coordenadores escolares desencadeiam-se uma diversidade de sentimentos, entre eles a frustração, a sensação de que não deu seu máximo e até o constrangimento por ter a instituição que coordena ligada a baixos resultados, os quais são amplamente divulgados.

É justamente nos espaços onde ocorreria a formação centrada na escola que o SPAECE vai se estabelecer e gerar inúmeras discussões para definições das perspectivas e práticas de sua inserção nas aulas de Português e Matemática ou de outros componentes, se a escola julgar necessário. As outras questões relativas ao cotidiano escolar, vão para segundo plano e poderão até ser apreciadas, mas não como primeiros pontos de pauta, a não ser que possam, de alguma maneira, interferir no trabalho da avaliação.

Por tudo isso, compreendemos que o SPAECE tem se revelado como regente da rotina escolar, sobretudo das práticas pedagógicas-formativas dos coordenadores escolares cearenses, direcionando-as para o atendimento de resultados. Os rendimentos da avaliação determinam não somente as ações que serão desenvolvidas pelas escolas, mas as atuações de seus profissionais, como o que ocorre com os coordenadores escolares.

As identidades formativas desses profissionais são distorcidas, saem da reflexão e da análise das situações reais da escola e se inserem em um trabalho que reflete, parcialmente, as rotinas, pois se norteia pelos resultados, principalmente para o que é considerado essencial no intuito de atingir as metas estabelecidas. As reuniões com professores centrada na escola, realidade nas instituições pesquisadas, transformam-se em reuniões centradas no SPAECE, com ações que podem ser reducionistas e promotoras de enxugamento curricular, logo se entenda priorizar as Matrizes de Referência, em detrimento de um ensino crítico e socialmente engajado.

Com isso, confirmamos a tese inicial de que as escolas com bons resultados abarcam o SPAECE em suas atividades do dia a dia e as encaminham para obter os

melhores rendimentos possíveis. Por meio das ações empreendidas e a liderança de uma coordenação que se apropria desse papel, o SPAECE vai tomando mais visibilidades e se tornando o ápice da totalidade das atividades que se pensa e implementa nas instituições de ensino.

Os coordenadores são cientes disso, não o fazem de maneira irrefletida, mas, entendem como inerente à função que voluntariamente se propuseram a assumir. Não se manifestam em contrário para os professores, alunos ou responsáveis, mas sentem que a avaliação, às vezes, excede o lugar que deveria ocupar. O conhecimento ou saberes pedagógicos para os atuais coordenadores licenciados podem ser a base para melhorias em suas condições de trabalho e para o fortalecimento de sua profissionalidade.

Destarte, nos deparamos com a necessidade de um profissional que cada vez mais assuma um papel de mediação entre os diversos saberes produzidos nas relações didáticas das escolas, mas, na prática, o que temos é um especialista que se encontra com sua práxis controlada pelas narrativas e ações do Estado e seus parceiros, concretizada pela lógica das avaliações em larga escala, o que gera uma série de contradições entre o falado, vivido, esperado e experimentado pelos coordenadores em suas instâncias de atuação.

É por meio de um processo de formação contínua que os coordenadores escolares poderão revigorar os conhecimentos pedagógicos já presentes na sua formação inicial e/ou adquirir outros que os auxiliarão, entre outras coisas, na formação de professores na própria escola, na forma e medida com que inserem as avaliações no cotidiano da prática escolar, pois deixar de adotá-las uma vez por todas, na conjuntura em questão, é improvável.

A partir da compreensão de sua identidade profissional, o coordenador conseguirá estabelecer a certa proporção do trabalho com avaliações, evitando reduções curriculares e os prejuízos advindos delas, assim como, a reflexão coerente dos resultados, não se deixando afetar pela prática da responsabilização e seus mecanismos de influência. Portanto, apostamos em uma formação que o ajudará na correta reflexão e na promoção de uma formação cognitiva aliada à humana, emancipatória e engajada com a sociedade em que a escola está inserida, pois afinal a coordenação é uma atividade de mediação.

A presente pesquisa não teve a presunção de encontrar respostas definitivas para o problema em questão, mas em estabelecer uma crítica para algo que se

constitui, nesse momento histórico, dentro do meio educacional cearense e nele interfere a partir dos interesses, por exemplo, dos governos e das corporações empresariais que veem na educação um mercado lucrativo, uma forma de se expandirem financeiramente ou de controlarem a formação de seus futuros funcionários. Os resultados da avaliação são os meios de justificarem sua interferência no ambiente escolar, mesmo que com isso mexam em toda a conjuntura e rotina das instituições de ensino e de seus profissionais, o que vem ocorrendo com a coordenação escolar e os professores.

Logo, apresentamos aqui pontos que podem proporcionar e pulverizar uma necessária mudança e transformação nesse cenário educacional e social. Propusemos isso de maneira dialética, pois “o modo dialético de pensar não procura nos objetos de sua investigação essências eternas, fixas e independentes. Se há uma essência na realidade objetiva ou subjetiva, esta é dinâmica, contraditória, relacional” (SCHAEFER, 1985, p.40-41). Dessa forma, quando mais projeções lançarmos sobre esse assunto, no contexto em tela, maiores serão as possibilidades de se conceberem novos estudos, posicionamentos e até mesmo mudanças nos vários atores escolares em suas formas de pensar e atuar sobre a política de avaliação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. J. Um Olhar Sociológico em Torno da Accountability em Educação. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e Interfaces: reflexões sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. P. 147- 170.

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, C. S. **O processo formativo do programa ler e escrever: uma análise da rede de formações propostas pelo estado de São Paulo**. 2014. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15482>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. Tradução Sandra Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

AMARAL, M. C. E.; BERTAGNA, R. H. A opacidade nas relações estabelecidas entre o setor privado e a educação pública estadual de mato grosso. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 50, p. 504-519, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9792>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

AMARO, I. As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos eficientistas aos caminhos contrarregulatórios. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 1960-1978, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.7155>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

ANDRADE, R. S. **Estudo de caso sobre a gestão pedagógica dos resultados educacionais de quatro escolas municipais de Teresina (Piauí)**. 2020. 137f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12192>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

AQUINO, J. M. B. **Coordenação Pedagógica em Tempos de Gestão por Resultados e Práticas Reflexivas (Maracanaú-CE, 2013-2016)**. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83333>>. Acesso em: 08 set. 2021.

ARAUJO, O. H. A. **Formação Docente, Professor Coordenador Pedagógico e Contexto Escolar: Diálogos Possíveis**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14793>>. Acesso em: 08 set. 2021.

ARAÚJO, O. H.; COELHO RODRIGUES, J. M.; ARAGÃO, W. H. Do decreto ao controle do processo pedagógico: os coordenadores pedagógicos sob a tutela das avaliações externas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 02, p. 952–965, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9827>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

ARAÚJO, O. H. A.; RIBEIRO, L. T. F. O SPAECE e o trabalho pedagógico das escolas Cearenses: o que revelam os coordenadores pedagógicos? **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 20, n. 01, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2974>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

ARAÚJO, O. H. A.; RODRIGUES, J. M. C. A formação contínua dos professores e as avaliações externas no contexto educacional brasileiro. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, p.1-13, 2018. Disponível em: < <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.40831>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

AVELAR, M. (2016). **Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional**. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>>. Acesso em: 04 set. 2021

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, año/vol. 15, número 002, Universidade do Minho, Braga, Portugal, pp. 3-23,2004.

BARBOSA, M. R. L. S. **Inspeção Escolar: um olhar crítico**. Uberlândia: Gráfica Composer Editor Ltda., 2008.

BARBOSA, B. V. **Avaliação institucional interna da escola e os resultados das avaliações em larga escala**. 2019. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR, 2019. Disponível em:< <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2936>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, n. 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm> Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 18 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 18 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 3, de 08 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 13 out. 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Fixa *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 15 mai. 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 23 fev. 2018.

CAMARÃO, V. C.; RAMOS, J. F. P.; ALBUQUERQUE, F. C. A. Política da Gestão por Resultados na Educação Cearense (1995-2014). **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 369-391, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/10160>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

CANÁRIO, R. A escola tem futuro? Das promessas as incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANNELL, C. F.; KAHN, R. L. Interviewing. In: LINDZEY, G.; ARONSON, E. **The handbook of Social Psychology**. New York: Addison Wesley, 1968. v. 2. p. 526-595.

CARDOSO, G. C. **A organização do trabalho pedagógico: avaliações externas no bloco de alfabetização**. 2019. 187. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria,

Santa Maria-RS, 2019. Disponível em:<<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20684>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CARVALHO, E. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.

CASANOVA, D. C. G.; RUSSO, M. H. Crenças de eficácia de gestores escolares e as metas do IDESP. **Eccos – Revista Científica**, n. 45, p. 157-175, jan./abr. 2018. Disponível em:< <https://periodicos.uninove.br/eccos/issue/view/n.45>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

CEARÁ. Lei nº 10.884, de 02 de fevereiro de 1984. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Oficial de Estado. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 03 fev. 1984. Disponível em:< <https://apeoc.org.br/legislacao>>. Acesso em: 24 mai. 2021.

CEARÁ. Decreto nº 24.274, de 22 de novembro de 1996. Dispõe sobre a extinção das delegacias regionais de ensino e criação dos centros regionais de desenvolvimento da educação. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 22 nov. 1996. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2011/05/loa2005_v2.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2021.

CEARÁ. **Constituição do Estado do Ceará**: promulgada em 05 de outubro de 1989, atualizada até a Emenda Constitucional nº 81, de 26 de agosto de 2014. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará; Instituto de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento do Estado do Ceará, 2015. Disponível em: <https://www.tjce.jus.br/wpcontent/uploads/2015/07/Constituicao_Estadual.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2021.

CEARÁ. Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos Núcleos Gestores das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 01 out. 2008. Disponível em: <<https://apeoc.org.br/legislacao>>. Acesso em: 24 mai. 2021.

CEARÁ. Decreto nº 31.604, de 08 de outubro de 2014. Altera os anexos I, II, III, IV, V e VI do decreto nº 31.221 de 03 de junho de 2013 da estrutura organizacional e da distribuição e denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da secretaria da educação (SEDUC). **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 10 out. 2014. Disponível em:<<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/modernizacao/regimento>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Perfil das Escolas Estaduais** [online], Fortaleza, CE, 2019. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/perfil-das-escolas-estaduais/>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

CEARÁ. Governo do Estado. #PartiuEnsinoSuperior: Ceará bate recorde e mais de 20 mil alunos de escolas públicas são aprovados em universidades. Fortaleza, 2019. Disponível em:< <https://www.vicegov.ce.gov.br/2020/08/11/ceara-tem-resultado-historico-e-alcanca-nivel-desejavel-de-alfabetizacao-em-todos-os-municipios/>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

CEARÁ. Lei nº 12.861, de 18 de novembro de 1998. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de Diretor junto às Escolas Públicas Estaduais de Ensino Básico. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 18 nov. 1998. Disponível em: < <https://apeoc.org.br/legislacao> >. Acesso em: 31 mai. 2021.

CEARÁ. Lei 14.023, de 17 de dezembro de 2007. Modifica a Lei nº 12.612/ 1996, que define critérios para distribuição da parcela de receita do produto e arrecadação do ICMS, pertencente aos municípios e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=122702>>. Acesso em: 27 fev. 2023.

CEARÁ. Portaria nº 1.039 de 23 de dezembro de 2022. Estabelece as normas para a lotação de professoras/es nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual para o ano letivo de 2023 e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, 27 dez. 2022. Disponível em: < https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/02/portaria_de_lotacao_do20221227p13.pdf >. Acesso em: 25 abr. 2018.

CEARÁ, Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Jovem de Futuro**. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/jovem-de-futuro/>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Ceará. **SPAECE 2022: Boletim do Professor**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 1, Juiz de Fora, 2022. Disponível em: < <https://avaliacaoemonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/colecoes> >. Acesso em: 10 mar. 2023.

CRUZ, G. B. **O curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008. 302f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=11787@1>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista Educação PUC Campinas**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 181-189, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2027>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola. São Paulo: Cortez, 2014.

DUARTE, A. B.; GAMA, M. E. R. Sistema de avaliação da educação básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.06, n. 01, p. 115-129, jan./mai. 2015. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/issue/view/92>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

FERNANDES, M. J. S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. 2004. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2004. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/99267> >. Acesso em: 05 mai. 2022.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONTANIVE, N. S. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/> >. Acesso em: 22 jun. 2022.

FRANCO, D. V. **Coordenador Pedagógico**: identidade em questão. 2006. 190f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2006. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2009/07/denise.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.

FRANCO, M. A. R. S. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008a. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revista/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

FRANCO, M. A. R. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**. 2008b, 34(1), 109-126. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100008>. Acesso em: 23 jun. 2021.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Apresentação. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática**: embates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 07-41.

FREIRE, P. Educação: sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O Educador**: vida e morte. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2021

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores**. 1997, 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. de R.; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2007. p. 17-24.

GARRIDO, E. Espaço de formação contínua para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. de R.; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2007. p. 9-15.

GOIS, M. G. **O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança**. 2012. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2012.

GOMES, J. L. F. **Entre currículos prescritos e currículos praticados: um estudo de caso em uma escola de ensino médio de Apuiarés - Ceará**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 257f. 2020. Disponível em: <<http://mestrado.caeduff.net/menu/dissertacoes-defendidas/>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

GONDIM, L. M. Os ‘governos das mudanças’ no Ceará: um populismo weberiano? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (ANPOCS), 19., GT Políticas Públicas, 1995, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPOCS, 1995. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/19-encontro-anual-da-anpocs/gt-18/gt16-15/7654-lindagondim-modelo/file>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2022.

JAGUARIBE, Prefeitura Municipal. **Dados do Município**. Disponível em: <<https://www.jaguaribe.ce.gov.br/omunicipio.php>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KVALE, S. **InterViews: an introduction to qualitative research interviewing**. London: SAGE Publications, 1996.

LANDIM, V. **O professor coordenador e sua atuação diante das avaliações em larga escala: um estudo nas redes estadual paulista e municipal rio-clarense de educação**. 2019. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2019. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191393?sequence=6>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. [Tradução de Carlos Nelson Coutinho].

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: **Didática, currículos e saberes escolares**. Rio de Janeiro: D&P, 2002. p.11-45.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-97.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa. 2003.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, A. C. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee) como Expressão da Política Pública de Avaliação Educacional do Estado**. 2007. 262 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/alessio%5b1%5d.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

LIMA, A. C. Ciclo de Avaliação da Educação Básica do Ceará: principais resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 38-58, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1757/1757.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2004. p. 69-80.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et educare: Revista de Educação*, v. 2, n. 4, p. 77 - 90, jul./dez. 2007. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educere/eteducare/article/view/1656/1343> Acesso em: 8 Dez. 2017.

LINS, J. B. **O Coordenador Pedagógico E A Construção Da Sua Identidade Profissional**. 2016. 108 f. (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18376>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; FARIAS, M. A. SPAECE: Uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 532-547, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5020/23180714.2016.31.2.525-547>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, v. 2, n. 2, p. 105-114, 2007. Disponível em: < <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312> >. Acesso em: 20 out. 2021.

MATOS, A. P. P. **Um estudo de caso sobre a gestão escolar no contexto dos resultados de matemática e português do SPAECE**. 2017. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2017. Disponível em: < <http://mestrado.caedufff.net/menu/dissertacoes-defendidas/> >. Acesso em: 22 jun. 2022.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MOTA, B. Ceará tem resultado histórico e alcança nível desejável de alfabetização em todos os municípios. **VICEGOV**, Fortaleza, 11 de ago. 2020. Disponível em: < <https://www.vicegov.ce.gov.br/2020/08/11/ceara-tem-resultado-historico-e-alcanca-nivel-desejavel-de-alfabetizacao-em-todos-os-municipios/> >. Acesso em: 12 ago. 2021.

NASCIMENTO, T. Ceará é o 5º Estado que mais reduziu abandono escolar em 10 anos. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 21 de set. 2020. Disponível em: < <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/ceara-e-o-5-estado-que-mais-reduziu-abandono-escolar-em-10-anos-1.2990878> >. Acesso em: 13 ago. 2021

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011

NETTO, J. P.; BRAZ, M. Trabalho, sociedade e valor. In: NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-53.

NOGUEIRA, S. N. **Coordenação Pedagógica: uma identidade em construção**. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação e Comunicação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SANT_8410f1e2084f8c62e13eb8d96b45dd15. Acesso em: 08 set. 2018.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão Educacional: a questão política**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In: NÓVOA, A. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. p. 33-48.

PASINI, J. F. S. **Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2005/2013)**. 2018. 211f.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2018. Disponível: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6222>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, U. A. Coordenação Pedagógica: área de Formação de Professores e de atuação do Pedagogo Escolar nas Escolas Públicas da Educação Básica. In: **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. Fortaleza: Ed. UECE, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/>>. Acesso em 25 mar. 2020.

RANGEL, M. Supervisão do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N.S.C (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3.ed. São Paulo, Cortez, 1999. p. 69-96.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho a ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. Tradução Sandra Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIVAS, S. C. **A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais**. 2007. 287f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10866>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

ROLDÃO, M. C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1134-1149 out./dez. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1134.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

ROMAN, M. D. **O Professor Coordenador Pedagógico e o Cotidiano Escolar: Um Estudo de Caso Etnográfico**. Dissertação de Mestrado, 237 p. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROSA, A. L. T.; HOLANDA, M. C.; MAIA JUNIOR, F. Q. O marco lógico da Gestão Pública por Resultados (GPR). In: HOLANDA, Marcos Costa (Org.). **Ceará: a prática de uma Gestão Pública por Resultados**. Fortaleza: IPECE, 2006. P. 38-54. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/Ceara_GPR.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SANTOS, J. R. R. **Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais**. 2018. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru-PE, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32825>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SANTOS, J. P. A. **Coordenador Pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades**. 2016, 116f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3556893. Acesso em: 08 set. 2018.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100006&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2015 (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-38.

SCHAEFER, S. **A lógica dialética**: um estudo da obra filosófica de Caio Prado Júnior. Porto Alegre: Movimento, 1985.

SCHNEIDER, M. P.; SARTOREL, A. Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente. **Eccos – Revista Científica**, n. 40, p. 17-31, mai./ago. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6400>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SEVERO, J. L. R. L.; PIMENTA, S. G. A Pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma resignificação epistemológica. **Revista Inter Ação**, 40(3), 477–492. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/35869>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SOARES, A. F. C. **Coordenação pedagógica**: ações, legislações, gestão e a necessidade de uma sociedade estética. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí-SC, 2011. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/582/andrey_felipe_ce_soares.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2022

SOBREIRA JÚNIOR, O.V. et al. O perfil do coordenador escolar das escolas da rede estadual de Fortaleza. **Anais III CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21674>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SILVA JÚNIOR, C. A. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JÚNIOR, C. A; RANGEL, M. (Orgs.). **Nove Olhares sobre a Supervisão**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

SILVA, M. F. **A liderança democrática mediando o processo gestor em uma escola de ensino fundamental no subúrbio de Salvador**: o caso da escola AMAI

PRO. 2006. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SILVA, T. R. G. **Meta-avaliação do programa de avaliação externa em larga escala implementado por uma rede privada de educação básica de abrangência nacional**. 2022. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/handle/123456789/16480>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SPRING, J. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. 2000. n.13. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

TEIXEIRA, C. S. M. **O ser ‘faz-tudo’: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico**. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2224789. Acesso em: 08 set. 2018.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 55-68, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

TELLO, C. G.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

TIMULAK, L. Qualitative Meta-Analysis. In: FLICK, U. (ed.). **The SAGE handbook of qualitative data analysis**. Los Angeles: Sage, 2013. p. 481-495.

VENAS, R. F. **Imaginar o passado, recordar o futuro: as transformações na função de coordenador pedagógico na Rede Estadual da Bahia**. 2013. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16897/1/Tese.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

VIANA, N. C. **Avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano e a atuação da coordenação pedagógica na escola**. 2021. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4695>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

VIEIRA, C. M. A. **O Coordenador Escolar e a Formação Continuada de Professores nas Escolas de Ensino Médio da CREDE Jaguaribe-CE: limites e potencialidades.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.174. 2019.

VIEIRA, S. L.; PLANK, D. N.; VIDAL, E. M. Política educacional no Ceará: processos estratégicos. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e87353. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623687353>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Brasília: Editora UnB, 1978. v. 1.

ZEN, R. T. **Implicações da prova brasil no trabalho de professores da rede de ensino de Cascavel-PR: contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal.** 2018. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2018. Disponível em:< <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10650>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

Apêndice A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENADORES ESCOLARES

1. Qual a sua formação inicial?
2. Há quando tempo você atua na docência? E na coordenação? E na coordenação desta escola?
3. Como é ser coordenador nessa instituição de ensino?
4. Além da coordenação, quais outras funções já ocupou na escola?
5. Você considera que a sua experiência docente colaborou com a sua prática na coordenação?
6. Como você chegou à coordenação, a convite ou se inscreveu para uma seleção?
7. Como se dá a sua relação com o diretor escolar? Existe autonomia da sua parte para as questões pedagógicas ou todas elas devem passar pela direção escolar?
8. Você costuma organizar uma agenda de trabalho diário? Caso sim, consegue cumpri-la conforme o planejado ou precisa fazer adaptações? Em caso de adaptações, quais os motivos que impedem que a agenda seja concluída?
9. Você sabe quais são suas atribuições na escola? Se sim, quais são elas e quais os maiores desafios para o seu desenvolvimento seu pleno?
10. Como se dá a sua relação com os professores da escola?
11. Você considera que a sua atuação enquanto coordenador é mais formativa ou de monitoramento? Se formativa, quais as formações realizadas e a frequência com que ocorrem? Se de monitoramento, como é feito esse e qual a reação dos professores em relação a isso?
12. Como desenvolve o planejamento docente nos horários de trabalho pedagógico coletivo?
13. Você organiza uma pauta para os encontros com os professores? Caso sim, quais são os tópicos prioritários e como define as prioridades de cada ponto?
14. Como ocorre o seu processo de formação contínua? Qual a sua última formação? Ela estava relacionada com a coordenação escolar?
15. Como você avalia a formação ofertada pelo próprio estado aos coordenadores? Elas acontecem? Caso sim, são suficientes ao atendimento das suas necessidades profissionais?
16. Qual a importância dada por sua escola para a avaliação em larga escala?
17. Você costuma abordar as avaliações em larga escala em suas formações com os professores de sua escola?
18. Como os resultados das avaliações em larga escala são trabalhados e refletidos na e pela comunidade escolar?

19. Você se sente corresponsável pelos resultados obtidos pela sua escola? Como acontece esse processo de responsabilização na instituição de ensino em que está lotado?

20. Há algum tipo de sentimento negativo ou mal-estar em relação aos resultados das avaliações em larga escala na sua escola?

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA**,

Os pesquisadores Cleomar Maciel de Araújo Vieira e Janine Marta Coelho Rodrigues convidam você a participar da pesquisa intitulada “COORDENAÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: uma análise dessa relação em duas escolas estaduais do Vale do Jaguaribe-CE”. Para tanto, você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o trabalho da coordenação escolar das duas melhores escolas da CREDE 11 no SPAECE, tendo como foco as suas práticas pedagógico-formativas e como estas podem estar relacionadas ao bom desempenho dos alunos dessas instituições na avaliação estadual de larga escala. Como objetivos específicos pretendemos compreender, de modo geral, como se estrutura a rotina pedagógica das duas melhores escolas da CREDE 11 no SPAECE e como a coordenação escolar atua nestas questões; investigar os espaços ocupados pelo SPAECE nas agendas formativas e na prática dos coordenadores escolares; identificar como os discursos e fazeres dos coordenadores estão permeados pela busca/manutenção dos bons resultados na avaliação estadual em larga escala e até que ponto se sentem responsáveis pelos resultados de suas instituições.

Para tanto, como instrumentos de coleta de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores escolares de duas escolas de Ensino Médio, localizadas na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 11, com sede no município de Jaguaribe-Ceará. Os dados dessa pesquisa mostrarão – ou não – se de fato o SPAECE tem se constituído como regente da rotina escolar, sobretudo, do trabalho da coordenação em suas práticas formativas do/no momento presente.

Riscos ao(à) Participante da Pesquisa

A pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para saúde. No momento da entrevista poderá ocorrer algum desconforto psicológico ou possível constrangimento em virtude das respostas às perguntas e, para que isso não aconteça, deverá ser realizada em um local privativo, sem a presença de pessoas alheias ao estudo ou que pertença ao mesmo ambiente institucional, sendo realizada somente entre o participante e o pesquisador responsável.

Benefícios ao(à) Participante da Pesquisa

A pesquisa abordará o trabalho da coordenação no que tange aos aspectos formativos de professores e suas relações diretas com as avaliações em larga escala. Por isso, ao participar da pesquisa, será possível entender como vem se constituindo essa relação no contexto educacional em questão e em que medida as políticas públicas estaduais podem ser empreendidas para a formação contínua desses profissionais e consequentemente para a formação de professores em serviço. Outro benefício é trazer à tona a discussão sobre a importância da coordenação nas unidades escolares cearenses e a necessidade de que ela seja inserida nas agendas de prioridades dos gestores educacionais, em razão das contribuições que oferecem – ou podem vir a oferecer – ao sistema de ensino.

Informação de Contato dos Responsáveis pela Pesquisa

Cleomar Maciel de Araújo Vieira (Responsável Principal pela Pesquisa)
Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba
Avenida 09 de Dezembro, 205 – Nova Floresta, Jaguaribe – Ceará
Telefone: (88) 98126-1666
E-mail: cleomarprof@gmail.com

Janine Marta Coelho Rodrigues
Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba
Rua João Cabral de Lucena, 618 – Bessa, João Pessoa – Paraíba
Telefone: (83) 98607-9296
E-mail: janinecoelho68@gmail.com

Endereço e Informações de Contato do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Cidade Universitária – Campus I – Setor Humanístico, Bloco III – CEP:58059-900 – João Pessoa-PB
Telefone: +55 (83) 3216-7702
E-mail: ppge@ce.ufpb.br
Horário de Funcionamento: de 08h às 12h e 14h às 18h.
Homepage: <http://www.ce.ufpb.br/ppge>

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba
Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB
Telefone: +55 (83) 3216-7791
E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.

Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo Pesquisador Responsável.

Jaguaribe-CE, __ de _____ de 2022.

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

Anexo – Aprovação Conselho de Ética em Pesquisa

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.479.921

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1954818.pdf	09/06/2022 12:11:46		Aceito
Outros	8_ROTÍRIO_DE_ENTREVISTA.pdf	09/06/2022 12:11:06	Cleomar Maciel de Araújo Vieira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	09/06/2022 12:10:51	Cleomar Maciel de Araújo Vieira	Aceito
Orçamento	6_ORÇAMENTO.pdf	09/06/2022 12:10:44	Cleomar Maciel de Araújo Vieira	Aceito
Cronograma	5_CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.pdf	09/06/2022 12:10:37	Cleomar Maciel de Araújo Vieira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_PROJETO_DETALHADO.pdf	09/06/2022 12:10:30	Cleomar Maciel de Araújo Vieira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_TERMOS_DE_ANUENCIA.pdf	09/06/2022 12:10:16	Cleomar Maciel de Araújo Vieira	Aceito
Outros	2_CERTIDAO_DE_APROVACAO_DO_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	09/06/2022 12:09:58	Cleomar Maciel de Araújo Vieira	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	09/06/2022	Cleomar Maciel de	Aceito