

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO**

Renata Vanzo Ruiz

**O IDESP como elemento central na formação em serviço dos professores e
gestores escolares da rede pública paulista de ensino regular**

ARARAQUARA-SP
2016

Renata Vanzo Ruiz

O IDESP como elemento central na formação em serviço dos professores e gestores escolares da rede pública paulista de ensino regular

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação, do Centro Universitário de Araraquara -UNIARA- como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional

Orientada: Renata Vanzo Ruiz

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui

R886i Ruiz, Renata Vanzo

O IDESP como elemento central na formação em serviço dos professores e gestores escolares da rede pública paulista de ensino regular/Renata Vanzo Ruiz. – Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2016.
87f.

Dissertação (Mestrado)- Mestrado Profissional em Processo de Ensino, Gestão e Inovação- Centro Universitário de Araraquara
UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui

1. IDESP. 2. Avaliação em larga escala. 3. Avaliação externa.
4. Avaliação educacional. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

RUIZ, R. V. **O IDESP como elemento central na formação em serviço dos professores e gestores escolares da rede pública paulista de ensino regular**. 2016. 87 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara-SP.

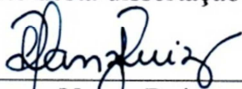
ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Renata Vanzo Ruiz

TÍTULO DO TRABALHO: O IDESP como elemento central na formação em serviço dos professores e gestores escolares da rede pública paulista de ensino regular

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2016

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede ao Centro Universitário de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Renata Vanzo Ruiz

Rua Jacinto Ghiraldelli n.º O-1000

Jardim Alvorada/ Pederneiras – SP

CEP- 17.280-000

E-mail: renatavanzoruiz@yahoo.com.br



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO, CURSO DE
MESTRADO PROFISSIONAL.**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Área de Educação, Curso de Mestrado Profissional, do Centro Universitário de Araraquara - UNIARA - para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.


Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: RENATA VANZO RUIZ

TÍTULO DO TRABALHO: "O IDESP COMO ELEMENTO CENTRAL NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR"

Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito



Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui (orientador)
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

Aprovado () Reprovado



Prof. Dr. Darwin Iamskiewtz
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

Aprovado () Reprovado



Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Junior
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 22/04/2016



Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui (orientador)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma tarefa difícil, não pelo ato, mas pelo esquecimento, ainda que sem intenção.

Agradeço primeiramente a **Deus** que me permitiu o dom da vida e a São Judas Tadeu que não me desampara e ajuda a guiá-la.

A **UNIARA** que me acolheu nesse Mestrado Profissional em Educação.

Ao **Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui**, meu orientador, que me conduziu durante toda a pesquisa com competência e paciência e me ensinou a ser pesquisadora.

À **Prof.^a Dra. Alda Junqueira Marin** que fez observações importantes no meu exame de Qualificação e durante o curso me ensinou a fazer pesquisa.

Ao **Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior**, que fez valiosas contribuições durante meu exame de Qualificação e também na Defesa da Dissertação.

Ao **Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz**, pelas excelentes aulas e pela honra em tê-lo na minha banca de Defesa da Dissertação.

Aos **funcionários** e **professores** dessa conceituada instituição de ensino, que muito contribuíram para meu aperfeiçoamento profissional e em muitos momentos para meu crescimento pessoal, especialmente a secretária **Alexya**, por toda sua paciência e dedicação em me auxiliar com muito carinho.

À **Marli Antonia Boaretto**, diretora da escola em que atuo como Professor Coordenador, por permitir a pesquisa.

Aos **gestores, coordenadores** e **professores** das escolas onde realizei a entrevista como pré-teste.

Aos **professores** e **gestores** da escola objeto de pesquisa, que colaboraram respondendo ao questionário.

Ao **Prof. Tiago Augusto Soares Pereira**, por incentivar a minha inscrição no Processo Seletivo desse Mestrado, pela parceria nos estudos e amizade sincera.

Ao **Prof. Marco A. G. de Almeida**, que gentilmente colaborou com a minha pesquisa, trazendo “achados” referentes a ela e pela nossa amizade e cumplicidade profissional que consegue traduzir qualquer forma de sentimento com a simplicidade de um olhar.

A Supervisora de Ensino **Maria Eliza Goi Roscani**, que sempre esteve presente nos meus momentos profissionais mais difíceis, me orientando, apoiando e incentivando.

Aos meus **pais** que me colocaram nesse mundo e que nunca largaram a minha mão, nos momentos de alegria ou de tristeza.

Ao meu marido **Eduardo** que apoia minhas escolhas e é meu incentivador, fazendo muitas vezes papel de pai e mãe para que eu busque meus sonhos.

As minhas filhas **Marcela** e **Maria Fernanda**, por compreenderem minha ausência, quando abri mão, de muitos momentos em família para que eu pudesse realizar esse curso com seriedade.

As minhas “amigas de quinta” (**Daiana, Marineide, Marli, Silmara e Sonia**) que suportaram meu *stress* durante o curso.

Aos novos amigos que encontrei nessa caminhada, especialmente: Adailton, Antonio, Joelma e Paula.

Agradeço finalmente a **Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo**, que por meio do Programa Bolsa Mestrado, viabilizou financeiramente a minha participação nesse Mestrado e a todos da **Diretoria de Ensino Região de Jaú** que contribuíram para essa viabilização.

RESUMO

A utilização dos indicadores estatísticos é observada em diferentes segmentos e com diferentes finalidades no campo educacional, entre elas o segmento escola e a finalidade formação em serviço de professores e gestores escolares o que, nas escolas da rede pública paulista de ensino regular, acontece prioritariamente nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) sob a responsabilidade direta do Professor Coordenador (PC). Nesse sentido o objetivo central desta pesquisa é o de investigar e descrever como os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) são interpretados e utilizados pelas escolas da rede pública paulista de ensino regular nas ATPCs, bem como objetivos específicos captar as representações dos professores e gestores escolares quanto à utilização do IDESP nas formações em serviço e verificar como a escola orienta suas práticas a partir desses dados. Justifica-se tal objetivo a partir do levantamento bibliográfico inicial que apontou para a baixa produção acadêmica no que se refere aos objetivos desta pesquisa, para a importância das ATPCs como espaços de formação em serviço no interior das escolas, para a observação do IDESP como tema principal em várias ATPCs e, de modo especial, para minha inquietação pessoal atuando como Professor Coordenador na referida rede. A hipótese é de que os modos como o IDESP é utilizado nas ATPCs produzem um entendimento superficial do mesmo por parte dos envolvidos e, por conseguinte, resultam na adoção de práticas escolares que, em muitas oportunidades não contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. O campo empírico é uma escola da rede pública paulista em que atuo e como procedimento de coleta foi aplicado questionário, testado previamente, com questões fechadas a professores e gestores escolares. Após coletados os dados, houve análise de questão por questão baseada em autores cujas pesquisas privilegiam o campo da política educacional, das avaliações educacionais em larga escala e da formação em serviço dos professores. Como resultados obtive evidências empíricas dos modos como a escola utiliza o IDESP como elemento central na formação em serviço de seus profissionais.

Palavras-chave: IDESP. Avaliação em larga escala. Avaliação externa. Avaliação educacional.

ABSTRACT

The use of statistical indicators is observed in different segments and with different purposes in education, including the school sector and the purpose of training teachers and school managers service which, in the public network schools of regular teaching from São Paulo State, it takes place primarily in Collective Pedagogical Work Classes (ATPC) under the direct responsibility of the Coordinating Teacher (PC). In this sense the main objective of this research is to investigate and describe how the indicators of the Development Index of São Paulo State Education (IDESP), are interpreted and used by the regular teaching public schools from São Paulo State during the ATPCs, as well as specific goals to capture the representations of teachers and school managers on the use of IDESP in the training service and see how the school directs its practices based on these data. Such objective is justified based on the initial bibliographical research that pointed to the low academic production referring to the aims of this research, for the importance of ATPC as in training service spaces inside schools, for the observation of IDESP as main theme in various ATPC and, especially, for my personal anxiety acting as Coordinating Teacher in the network. The hypothesis is that the ways in which IDESP is used in ATPC produce a superficial understanding by the people involved and, therefore, the same ways result in the adoption of school practices that, in many opportunities do not contribute to the process of teaching and learning. The empirical field is a public network school from the state of São Paulo where I work and as collection procedure a questionnaire was applied, previously tested, with closed questions to teachers and school managers. After the data have been collected, question by question was based on authors whose researches emphasize the field of educational policy, educational large-scale assessments and training service of teachers. As results I have gotten empirical evidence of the ways in which the school uses the IDESP as a central element in the training service of its professionals.

Keywords: IDESP. Educational large-scale assessment. External assessment. Educational assessment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esquema da ATPC	30
Quadro 2 - Datas e pautas das reuniões no Núcleo Pedagógico- DE/Jaú	52
Quadro 3 - Temário das ATPCs	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de Horas de Trabalho Pedagógico a serem cumpridas	28
Tabela 2 - Agrupamentos de alunos e sua distribuição por turno, série/ano.....	48
Tabela 3 - Total Geral de alunos por turno, série/ano	48
Tabela 4 - Cursos do CEL e seu funcionamento	49
Tabela 5 - Quantidade de alunos do CEL.....	49
Tabela 6 - IDESP do Ensino Fundamental da escola no período de 2007 a 2014	62
Tabela 7 - IDESP do Ensino Médio da escola no período de 2007 a 2014.....	62
Tabela 8 - Tabulação das respostas do questionário.....	67

LISTA DE SIGLAS

AAP	Avaliação da Aprendizagem em Processo
ANPED	Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CEL	Centro de Estudo de Línguas
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CP	Coordenador Pedagógico
DE	Diretoria de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
ETEC	Escola Técnica Estadual de São Paulo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL	Horário de Trabalho Pedagógico Livre
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OFA	Ocupante de Função Atividade
PC	Professor Coordenador
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQE	Programa Qualidade na Escola
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SE	Secretaria da Educação

SEE-SP Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UE Unidade Escolar
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	DEFINIÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA	19
1.2	HIPÓTESE	20
1.3	JUSTIFICATIVA	20
1.4	OBJETIVOS	20
1.4.1	Objetivo geral	20
1.4.2	Objetivos específicos	21
1.5	METODOLOGIA	21
1.6	PROCEDIMENTOS DE COLETA	21
1.7	CAMPO EMPÍRICO	22
1.8	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	22
1.9	ESTRUTURA DO TRABALHO	22
2	O TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO, O PROFESSOR COORDENADOR E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: PERSPECTIVA LEGAL E ACADÊMICA	24
2.1	O HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC): SUSTENTAÇÃO LEGAL E FINALIDADES	25
2.2	A AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVA (ATPC): SUSTENTAÇÃO LEGAL E FINALIDADES	28
2.3	O PROFESSOR COORDENADOR: SUSTENTAÇÃO LEGAL, FINALIDADES E PERSPECTIVA ACADÊMICA	31
2.4	AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O IDESP: A PRODUÇÃO ACADÊMICA	37
2.4.1	O SARESP: sustentação legal e finalidades	39
2.4.2	O IDESP: sustentação legal e finalidades	42
3	A ESCOLA INVESTIGADA E SEU PROFESSOR COORDENADOR, SEU A.T.P.C. E SEU IDESP	47
3.1	A ESCOLA INVESTIGADA	47
3.2	O PROFESSOR COORDENADOR DA ESCOLA E SUA ROTINA DE TRABALHO	52
3.3	A ATPC DA ESCOLA	58
3.3.1	Os temas das ATPCs	59

3.4	O IDESP DA ESCOLA.....	61
4	PROCEDIMENTOS DE COLETA E RESULTADOS: A PESQUISA.....	63
4.1	PROCEDIMENTOS DE COLETA	63
4.1.1	O pré-teste	63
4.1.2	A aplicação do questionário.....	66
4.2	ALGUNS RESULTADOS	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
	REFERÊNCIAS	75
	APÊNDICE A – Questionário.....	80
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	84
	ANEXO B – Autorização para coleta de dados	86
	ANEXO C – Declaração de relatório final	87

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história o acesso ao conhecimento tem proporcionado significativa contribuição ao homem para sua sobrevivência, para o domínio das inúmeras situações de seu cotidiano, para que lhe proporcione melhores condições de vida, enfim, é indiscutível a importância do conhecimento na sociedade contemporânea, todavia, esta mesma sociedade caracteriza-se pela velocidade com que as mais variadas informações são disponibilizadas, quase que de modo instantâneo, em diversos meios de comunicação. Entretanto, interpretar e transformar estas informações em conhecimento requer, principalmente em nossos dias, a mediação de um equipamento social fundamental: a escola.

A importância da escola para a sociedade atual é confirmada também no plano legal e, de modo especial, no Brasil por meio da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988) ao estabelecer a educação como um direito de todos e dever do Estado, da sociedade e da família. Dessa forma, a escola pública é alçada também à condição de essencial para o acesso, interpretação e transformação dessas informações em conhecimento, tanto que o Censo Escolar de 2013 aponta que dos 50,4 milhões de alunos matriculados na educação básica brasileira, 41,3 milhões, ou 82,6% estavam matriculados na rede pública (TOKARNIA, 2014).

Do breve cenário exposto é possível inferir que a educação escolar pública ocupa papel central em nossa sociedade e, para tanto, investigar seus atores, suas práticas e o cumprimento de suas atribuições também é essencial. Nesse sentido o modo mais comumente utilizado pelos responsáveis pela educação pública para prestar contas à sociedade é o indicador estatístico educacional como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no âmbito federal e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) no Estado de São Paulo.

A partir do momento em que um indicador estatístico é utilizado para prestar contas à sociedade quanto ao cumprimento ou não de um direito constitucional tornam-se imprescindíveis investigações científicas que analisem este indicador, sua utilização e os desdobramentos de sua utilização. Portanto, ao investigar os modos como um indicador estatístico, no caso o IDESP, é utilizado nos momentos de formação em serviço dentro da escola pública paulista de ensino regular torna-se possível contribuir para a compreensão dos motivos que justificam a definição pela execução de determinadas práticas escolares.

Em minha atuação como PC de uma escola da rede pública paulista de ensino regular convivo diariamente com diversas situações que julgo dificultar a efetivação de uma escola

pública de qualidade, como a pouquíssima participação da família na vida escolar do filho, a ausência de mecanismos que favoreçam o protagonismo do aluno na gestão de sua vida escolar, problemas com a infraestrutura das escolas, poucos recursos materiais, o limitado capital cultural de alunos e professores, o desestímulo dos próprios profissionais da educação por não terem condições adequadas de trabalho e tampouco salários dignos, entre outras situações que me levam a pensar o quanto é “improvável” o sucesso de muitas escolas públicas. Os desafios enfrentados no cotidiano escolar tornam a busca da qualidade da educação difusa e fica evidente que há muito a se fazer em relação à qualidade da educação efetivamente ofertada nestas escolas.

Convivo também com diversos discursos de gestores, professores, alunos, pais e comunidade educacional que narram suas insatisfações sobre o que ocorre e o que observam na escola. Diante deste cenário, de minha atuação como profissional da rede pública paulista de ensino regular que tem como uma de suas principais atribuições à formação continuada dos docentes da escola e como pesquisadora em Educação acredito estar em uma posição privilegiada para coletar e analisar informações sobre o cotidiano escolar que permitam contribuir na busca por uma escola pública de qualidade.

Nesse sentido, entendo que as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) constituem espaço privilegiado, uma vez que, nestes espaços são realizadas as ações de formação continuada dos professores da escola e são tomadas importantes decisões sobre as práticas a serem desenvolvidas no processo escolar. Some-se a isso o fato de que as ATPCs são pautadas em temas e um dos temas recorrentes nos últimos anos foi o IDESP.

As informações expostas anteriormente situam o IDESP e os momentos de formação continuada que ocorrem dentro da escola pública paulista de ensino regular, em especial as ATPCs, como objetos centrais nesta pesquisa, portanto, tornou-se necessária a realização de um levantamento bibliográfico inicial com o objetivo de elaborar um quadro ampliado referente às produções acadêmicas a respeito dos objetos em questão e, para tanto, foram definidas como palavras-chave para busca, na condição de expressão exata os seguintes termos: IDESP, avaliação em larga escala, avaliação externa e avaliação educacional. A busca por teses e dissertações foi realizada no banco de resumos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e de Nível Superior (CAPES); a busca por artigos científicos publicados em periódicos utilizou o banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e a busca por artigos publicados em eventos da área tomou por referência informações das diversas edições da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) disponível em seu endereço eletrônico. Acrescento também algumas das

referências bibliográficas básicas e complementares utilizadas nas disciplinas cursadas neste Mestrado.

Quanto às teses e dissertações foram localizadas quarenta e duas (42) produções das quais foram selecionadas, a partir da leitura dos resumos, duas produções que se destacaram em relação ao meu objeto de pesquisa.

Alves (2011) selecionou duas escolas na grande São Paulo, sendo uma bem avaliada no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a outra na condição contrária, em que foram analisadas o uso de estratégias pelos professores como realização de simulados, utilização de questões de provas de edições passadas do SARESP, estímulo à adesão discente à prova, práticas estas vistas como legítimas pela grande maioria dos professores; porém o que diferiu uma escola da outra foi a mobilização da equipe pedagógica para um uso bem sucedido dessas estratégias o que é essencial para alcançar índices consideráveis e mesmo que sejam necessárias essas avaliações sistêmicas, é preciso refletir sobre a utilização dos seus resultados, que muitas vezes implicam em ações que responsabilizam um grupo de professores pelo sucesso ou fracasso de um sistema inteiro, principalmente porque se constatou que há por parte desses professores um mínimo conhecimento técnico referente ao SARESP.

Outro trabalho selecionado foi o de Correa (2012), que revela, ao analisar os comentários dos professores, que tais avaliações externas têm influenciado os trabalhos dentro da escola, mudanças essas relacionadas ao ensino com textos para suprir a necessidade de garantir um bom desempenho nessas avaliações, pois a preocupação central da escola no que se refere às avaliações em larga escala reside nos resultados estatísticos uma vez que são disponibilizados na mídia e não em práticas que demonstrem mudanças significativas para o ensino de Língua Portuguesa.

Ambas as produções sugerem que a questão dos indicadores estatísticos ainda precisa ser aprofundada, todavia, não mencionam a utilização dos espaços de formação para isto. Destaco também que as outras quarenta (40) produções apresentam como objetos de estudo a interpretação dos resultados, a tentativa de identificar fatores que contribuíram para os resultados obtidos nas avaliações externas ou as relações dos resultados com a gestão municipal. O modo como um índice educacional é discutido nos momentos de formação continuada nas escolas é uma lacuna observada neste levantamento.

No que tange os artigos científicos publicados em periódicos científicos foram localizadas oito (08) produções com destaque para Azevedo (2011), que em seu artigo traz reflexões sobre a educação como direito universal, cujo usufruto contribui para relações

sociais com menor padrão de desigualdade, enfocando a importância da gestão escolar e a qualidade da educação a partir de referenciais das políticas educativas brasileiras que definem o conceito de qualidade na escola, ou seja, reflete a polissemia que envolve ainda nos dias atuais a gestão escolar e a qualidade de ensino, por ainda contarmos com precários padrões educacionais.

O artigo de Bauer (2011) tem o propósito de analisar possibilidades e limites da utilização dos resultados obtidos pelos alunos no SARESP para a formulação e direcionamento das políticas de formação de professores, porém no interior das Diretorias de Ensino, mas a concretização desse propósito depende do engajamento dos profissionais envolvidos nesse processo, isto é, se os mesmos não se dispuserem a multiplicar esse processo no interior das escolas, de nada adiantará, pois é neste espaço privilegiado que ocorre a formação dos professores em serviço.

Costa (2010) discute as interfaces possíveis entre a gestão democrática da educação e as avaliações em larga escala nas escolas públicas e nas privadas, pois é tarefa de uma política educacional que prima pela democracia participativa criar condições favoráveis para que seus atores se sintam efetivamente construtores de uma escola que lhes diga respeito e que gere qualidade na educação, ou seja, que se criem condições dentro das escolas, de direcionar os resultados das avaliações externas em práticas pedagógicas condizentes com sua realidade, já que existem peculiaridades entre as escolas, de maneira que não se pode unificar esses processos.

O conjunto dos artigos destacados contribuiu para esta pesquisa, pois deixou evidente que no interior das escolas é priorizado o treinamento para, em tese, garantir um bom desempenho nas avaliações já que os índices são divulgados na mídia e que os sistemas de ensino ainda apresentam precários padrões de qualidade. As demais produções localizadas no levantamento bibliográfico priorizam interpretação de resultados obtidos e novamente pesquisas nos espaços de formação no interior das escolas não são encontradas.

No site oficial da ANPED foram localizadas quatro (04) produções com destaque para Varani (2013), que enfatiza a busca pela compreensão dos sentidos do trabalho coletivo docente frente às novas demandas da organização escolar na atualidade, bem como a criação de espaços coletivos de reflexão e conseqüentemente de formação continuada, tomando como referência o cotidiano como espaço de diversidade, de pluralidade de sentidos produzidos nos processos de interação com o outro e suas individualidades e como tudo isso contribui para a melhoria da qualidade de ensino, ou seja, de que maneira a aproximação com a realidade educacional local pode ajudar a obter melhores resultados na aprendizagem.

Os demais trabalhos localizados buscam relações entre os resultados obtidos e a gestão escolar e, mais uma vez, as discussões que ocorrem nos espaços de formação docente no interior da escola não são objetos de estudo.

Após a realização do levantamento bibliográfico inicial constatei que minha inquietação pessoal, no caso o IDESP como elemento central nas ATPCs, pode ser considerado um objeto de estudo, visto que nas fontes pesquisadas não encontrei produções que a apresentassem como objetivo da pesquisa.

Quanto aos referenciais bibliográficos utilizados nas disciplinas cursadas no Mestrado, destacam-se: Adorno (1995) que enfatiza a necessidade de humanização da Educação, evitando as tendências sociais imperativas de massificação de cultura, revelando que com a aquisição de conhecimentos, as pessoas deveriam não promover ou repetir barbáries, mas o que realmente acontece é que essa elevação cultural pode gerar arrogância permitindo a intimidação de outras pessoas dentro de um sistema educacional que ainda promove verdadeiras atrocidades dentro das escolas e essas mesmas pessoas ficam acomodadas nesse contexto sem lutar por uma educação com qualidade verdadeiramente.

Ravitch (2011) critica a reestruturação das escolas através de privatização, testagem padronizada e responsabilização punitiva e expõe evidências, diante de resultados insatisfatórios, de como as reformas políticas nos Estados Unidos agravaram a situação da educação pública americana, e ainda assim o governo do Estado de São Paulo adota semelhante sistema de testagem padronizada com responsabilização punitiva aos professores, repetindo o erro americano.

Casassus (2007) traz como questão norteadora que processos escolares podem acentuar ou atenuar desigualdades e para se conseguir equidade na educação é necessário respeitar essas diferenças, porque as escolas recebem alunos com níveis social, econômico e cultural muito diferenciados e cabe ao grupo gestor e professores definirem formas de convivência e práticas pedagógicas que inibam essa discriminação assegurando o usufruto da escolarização por todos os alunos.

Fullan e Hargreaves (2000) realizam uma reflexão de como as escolas se transformam em “sistemas aprendentes”, embora existam grupos de professores e funcionários que não se encaixem nesse sistema atrapalhando seu desenvolvimento, onde educadores e alunos interagem ricamente não só em sala de aula, mas também na forma como devem conduzir suas vidas na resolução de problemas e solução de conflitos, ou seja, que as escolas façam com que seus alunos sejam capazes de enfrentar o mundo profissional que os espera fora de

seus muros e que professores deixem de ser os detentores do saber e passem a fazer parte desse processo, onde alunos e seus mestres aprendem conjuntamente.

Tardiff e Lessard (2009) discorrem sobre três (3) conceitos importantes para a compreensão do trabalho docente: o primeiro se refere ao trabalho de interação dos docentes com seus alunos, pois nem sempre será possível haver distanciamento do processo ensino aprendizagem da dimensão emocional, afetiva, de respeito e ética; o segundo conceito diz respeito à profissionalização, que abrange uma dimensão social e o terceiro conceito, enfatiza a cultura profissional, isto é, permite que cada docente reconheça as características de sua prática como própria do seu trabalho, ou seja, o docente é um trabalhador que se dedica a outro ser humano, por isso se trata de um trabalho interativo e de tão grande relevância social.

Nóvoa (1999) aborda que anteriormente os estudos das instituições escolares privilegiavam ora às salas de aula, ora ao sistema de ensino na sua forma mais global e, atualmente optou-se pela compreensão das instituições escolares em todas suas instâncias, inclusive como espaços de formação e, para isso tem que adquirir flexibilidade, pois a inércia burocrática e administrativa atrapalha esse processo de descentralização, ou seja, há que se ter um esforço para garantir essa autonomia uma vez que as escolas são subordinadas a sistemas políticos educacionais impostos pelos governos.

Tommasi, Warde e Haddad (1996) destacam a ênfase dada pelo Banco Mundial ao setor social, especialmente a Educação e como vem influenciando a política brasileira, apresentando as características gerais do seu plano de reforma educativa, incluindo as convergências com o projeto educacional brasileiro, ao Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e como seus resultados são utilizados de forma quantitativa na análise da qualidade de educação, o que provoca ainda mais exclusão social e de escolarização porque não são levadas em consideração as peculiaridades locais, ou seja, não deveria ser um sistema unificado para um país tão grande e com tantas diferenças sociais, culturais e econômicas.

Lima (2011) discorre sobre o modelo de organização “anarquia organizada” em que diversas situações no interior da escola funcionam sem haver prescrição legal para tal, deixando claro que esse modelo anárquico, não tem sentido de desorganização, mas sim de uma adaptação da gestão a sua realidade, contrariando o modelo burocrático, sem o negar, mas se apropriando da autonomia gestora e democrática, isto é, são “acertos caseiros” necessários para que a escola funcione de maneira mais produtiva.

Este conjunto de referências contribuiu para análise de meu objeto de pesquisa, pois direcionou os estudos em relação à minha pergunta do trabalho, que é como o IDESP pode ser

melhor trabalhado nos momentos de formação em serviço e em especial nas ATPCs. E como o IDESP é um indicador estatístico de qualidade educacional, os referenciais destacam que para se obter essa “qualidade” é necessário entre outras coisas que alunos e professores se relacionem harmonicamente, diminuindo a distância que sempre existiu entre eles, criando um vínculo afetivo e de respeito mútuo e que interajam num “sistema aprendente” de troca de saberes e experiências; que não é admissível que processos escolares acentuem diferenças sociais, econômicas e culturais; que a burocracia imposta pelos sistemas políticos educacionais atrapalham a autonomia gestora e democrática da escola e, esse mesmo sistema está reproduzindo modelos educacionais que comprovadamente não tiveram resultados positivos em países de primeiro mundo e, também ficou claro que a “pseudoformação” e a “anarquia organizada” são realidades nas escolas submetidas a esses sistemas para que consigam funcionar.

1.1 DEFINIÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA

As informações expostas até o momento destacam que as escolas da rede pública paulista de ensino regular utilizam como indicador de qualidade educacional o IDESP, que a formação em serviço dos profissionais dessas escolas quanto à utilização do IDESP é realizada principalmente nas ATPCs, que estas ATPCs estão sob a responsabilidade direta do PC e que o levantamento bibliográfico inicial aqui realizado sugere lacunas na compreensão de como o IDESP é utilizado nas ATPCs, isto é, foram encontradas produções que discutem os desdobramentos ou a utilização de indicadores, porém como estes indicadores, e em especial o IDESP, são discutidos nas ATPCs, não foi encontrado em nenhuma produção.

A esse conjunto de informações deve-se acrescentar o fato de a edição 2014 do IDESP abranger 5.040 escolas da rede pública paulista de ensino regular e envolver 1.903.142 alunos (SÃO PAULO, 2015), o que permite a hipótese de que produtos oriundos desta pesquisa possam contribuir para a compreensão de práticas recorrentes em outras escolas também. Some-se ainda que atuando há quinze (15) anos como PC em uma das escolas da rede pública paulista de ensino regular muitas questões me incomodam diariamente e, em especial as relacionadas ao IDESP, como o modo pelo qual o IDESP é trabalhado nos momentos de formação dentro da escola, prioritariamente as ATPCs, produzem um entendimento muito superficial do que este indicador representa. Nos boletins informativos são mostrados apenas números e dados das avaliações externas de apenas dois

(2) componentes curriculares (Língua Portuguesa e Matemática) de uma parcela pequena de alunos e isto define a qualidade educacional de uma escola toda. O IDESP estipula uma meta para as escolas atingirem, mas observam-se ainda lacunas quanto aos modos como o IDESP é transformado em práticas pedagógicas e administrativas nas ATPCs o que leva as perguntas: de que maneira o IDESP é analisado e tomado como ponto de partida no planejamento do trabalho escolar para que a escola possa cumprir o seu papel de oferecer educação de qualidade? Como o IDESP pode ser melhor trabalhado nos momentos de formação em serviço e em especial nas ATPCs?

1.2 HIPÓTESE

A hipótese desta pesquisa é centrada na possibilidade de que o modo como o tema IDESP é utilizado nas ATPCs limita o planejamento de toda equipe escolar, focado apenas na busca pelo cumprimento das metas estabelecidas, independente do que represente o que sugere que gestores e professores possuem um conhecimento limitado do tema em questão.

1.3 JUSTIFICATIVA

Investigar os modos como o IDESP é utilizado nas ATPCs possibilita captar informações de como as orientações oriundas de instâncias administrativas superiores são reinterpretadas no interior da escola e transformadas em práticas escolares. Algumas produções, como citadas anteriormente, descrevem os resultados do IDESP ou as práticas resultantes do uso do IDESP, porém, esta pesquisa produzirá informações sobre uma lacuna identificada no levantamento bibliográfico inicial, ou seja, os fatores que interferem no processo de transição entre o resultado obtido no IDESP e a prática escolar executada.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é o de investigar e descrever como os resultados obtidos no IDESP são interpretados e trabalhados pela escola da rede pública paulista de ensino regular nas ATPCs.

1.4.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos são os de coletar e analisar o IDESP da escola objeto de estudo, descrevendo os modos como é utilizado nas ATPCs, verificar como a escola orienta suas práticas a partir desses dados e captar os relatos de professores e gestores escolares quanto à utilização do IDESP nos momentos de formação dentro da escola.

1.5 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que objetiva captar particularidades de um fenômeno e com característica descritiva, pois se propõe a descrever estas particularidades. Diversas pesquisas (FREITAS, 2007, 2012) têm apontado para a necessidade de o pesquisador olhar a escola, ouvir a escola e descrevê-la, através de suas práticas cotidianas, por meio do discurso de seus atores, pela análise de documentos normativos que orientam seu cotidiano. É no cotidiano escolar que se verificam os encontros e desencontros entre o esperado e a realidade, da teoria e da prática, do planejado e do exequível e é nele que se explicitam o sucesso e fracasso das teorias pedagógicas difundidas e defendidas na academia e leis e regulações promulgadas e decretadas pelos agentes públicos.

1.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA

O procedimento de coleta¹ de informações foi baseado na análise do Plano Gestor Quadrienal² da unidade escolar, na análise das pautas e atas das reuniões de planejamento e replanejamento pedagógico, nas atas das ATPCs e na execução de questionário³ com questões fechadas⁴ direcionado a professores e gestores escolares com o intuito de captar concepções dos mesmos quanto à utilização do IDESP nas ATPCs, na coleta dos temas utilizados nas ATPCs e nas orientações técnicas oferecidas pelas instâncias administrativas superiores destinadas aos gestores da escola para subsidiarem as ATPCs. As informações coletadas foram organizadas em quadros.

¹ Foram utilizadas autorizações para a realização da coleta das informações, cujos modelos encontram-se nos anexos.

² Plano Gestor Quadrienal é a síntese da Proposta Pedagógica da Escola, com o PPP. A partir do diagnóstico encontrado nas avaliações internas e externas a escola aponta suas fragilidades e potencialidades e define metas para serem perseguidas em um período de quatro anos.

³ A definição do número de questões foi feita após a realização de um pré-teste.

⁴ A opção por questões do tipo fechada justifica-se pela realização do pré-teste e pela possibilidade de maior objetividade na análise das informações.

1.7 CAMPO EMPÍRICO

O campo empírico é a uma escola da rede pública paulista de ensino regular que atende o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, na qual atuo⁵ como PC há quinze (15) anos, situada na região central de Pederneiras, um pequeno município do interior paulista, com população aproximada de quarenta e cinco mil habitantes. A escola em questão integra a Diretoria de Ensino (DE) da Região de Jaú, subordinada à Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI). Nos períodos da manhã e da tarde atende alunos do Ensino Fundamental Ciclo II e, nos períodos da manhã e noite atende alunos do Ensino Médio.

A equipe gestora era formada, no ano letivo de 2015, por uma diretora que atuava há cinco (5) anos na escola, uma vice-diretora que atuava há seis (6) meses na escola e uma coordenadora que atuava na escola há quinze (15) anos. Possuía quinze (15) funcionários entre merendeiras, agentes de organização escolar, agentes de serviços de limpeza e quarenta e dois (42) professores, dos quais vinte e seis (26) eram professores titulares de cargo (efetivo)⁶, embora dez (10) deles estivessem afastados e dezesseis (16) eram ocupantes de função-atividade (OFA)⁷.

1.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

As informações coletadas foram analisadas segundo o conceito de pseudoformação de Adorno (1995) que possibilita estabelecer relações entre o que é proposto e o que é realizado nas ATPCs e de anarquia organizada de Lima (2011) uma vez que tal modelo contribui para compreender o desenvolvimento do ATPC.

1.9 ESTRUTURA DO TRABALHO

No início demonstro de forma teórica, descritiva e legal, toda a importância do trabalho pedagógico coletivo escolar e sua liderança pelo PC, através das análises das avaliações externas e internas e suas utilidades para transformar esses resultados em práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de forma efetiva pelos alunos e a formação em

⁵ A familiaridade do pesquisador com o objeto de pesquisa na proposta do Mestrado Profissional é positiva.

⁶ Nomeado após aprovação em concurso público de provas e títulos.

⁷ Ocupantes de função atividade são Professores de Educação Básica PEB II, contratados sob o regime da Lei n.º 500 /1974, e que estavam em exercício antes de junho de 2007 quando ocorreu a promulgação da lei 1010/07, cujo enquadramento acontece nos termos outrora vigente, categoria F, cuja dispensa é condicionada e o regime previdenciário é próprio (RPPS).

serviço dentro desses horários de estudo. Apresento também em ordem cronológica toda sustentação legal e as finalidades do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), do ATPC, do PC, do SARESP, do IDESP e como todos eles se cruzam para que a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) produza indicadores de aprendizagem.

Após, é feita uma descrição da escola investigada para que o leitor possa construir um cenário detalhado do espaço físico e de todos os envolvidos nesse ambiente, como a equipe gestora, os funcionários, os professores, os alunos, conhecendo suas peculiaridades. Incluo também a organização, funcionamento e temário dos ATPCs e apresento o IDESP da escola de 2007 a 2014, com o objetivo de verificar se a mesma evoluiu, manteve-se estável ou regrediu.

No final, relato os procedimentos de coleta e apresento o questionário aplicado com análise de questão por questão, que me permitiu realizar algumas inferências e questionamentos sobre como os resultados do IDESP são trabalhados pela escola.

2 O TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO, O PROFESSOR COORDENADOR E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: PERSPECTIVA LEGAL E ACADÊMICA

O trabalho docente ocorre em conjunto com a comunidade onde se insere e se relaciona diretamente com a história e contexto social dos envolvidos. Além do lecionar, cabe ao professor planejar sua ação, sua prática, dialogando com seus pares, compartilhando saberes e metodologias de forma coletiva. Na maioria das vezes isto é feito em reuniões pedagógicas dentro das unidades escolares organizadas e lideradas por um PC. Tem este profissional, a função de gerenciar e liderar seus pares, a fim de diagnosticar a realidade escolar, seja por meio de avaliações internas e/ou externas, analisando em conjunto o significado das práticas pedagógicas que permeiam o ambiente escolar, estimulando e mediando o processo que leve cada agente envolvido a cumprir suas ações com entusiasmo e eficiência, para que se atinja um objetivo maior que é o da aprendizagem.

A função gratificada⁸ de PC, na rede pública paulista de ensino regular é exercida por professores titulares de cargo (efetivo) ou OFA - categoria F, que possuam licenciatura plena e no mínimo três (3) anos de efetivo exercício no magistério, conforme Lei 444/85 (SÃO PAULO, 1985) e Resolução SE 75/2014 (SÃO PAULO, 2014b). Na sua denominação já se aponta a tarefa básica da função: coordenar. O PC, embora mantenha o título de professor, tem funções diferentes de um professor regente de classe/aula; cabe a ele liderar seus pares e gerenciar a qualidade do ensino a partir de intervenções exitosas no sentido de promover e estimular práticas e saberes docentes que corroboram para melhoria da qualidade do ensino.

Entre as tarefas cotidianas deste profissional está a elaboração, em conjunto com os demais professores, do Projeto Político Pedagógico (PPP)⁹ da escola, o planejamento e execução da Proposta Pedagógica¹⁰, o acompanhamento dos conteúdos planejados pelos docentes e constantes em cada plano de ensino, a interação com os demais professores a fim de estimular boas práticas pedagógicas, a formação continuada em serviço dos demais professores e principalmente o acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Para o exercício de tão complexas tarefas, o PC, em tese, deve usar de recursos metodológicos, previstos no Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2009c) – documento que

⁸ Ato de investidura de servidor público, por meio de designação, para função gratificada retribuída com remuneração.

⁹ O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos.

¹⁰ Em 2.008 a Secretaria de Estado da Educação de SP implantou uma Nova Proposta Curricular que hoje é um Currículo Oficial, com o objetivo de homogeneizar o currículo a ser trabalhado pelas escolas públicas da rede estadual.

instrumentalizou a implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009e), entre eles o trabalho pedagógico coletivo.

2.1 O HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC): SUSTENTAÇÃO LEGAL E FINALIDADES

O HTPC foi instituído para ser o espaço que possibilitasse as ações de planejamento docente, a integração e interação entre os docentes e para discutir questões cotidianas relacionadas à organização e funcionamento da escola. Integrante da jornada de trabalho do professor foi instituído na rede apenas após diversas lutas dos professores.

É necessário primeiramente definir o que é trabalho coletivo em educação e qual a sua finalidade. Na escola, segundo Ruiz (2006), o trabalho coletivo pressupõe a ação política desenvolvida com a intencionalidade de planejar e acompanhar o processo ensino-aprendizagem que é sempre uma “novidade”, uma vez que seu objeto/produto é o ser humano, visando à qualidade da educação.

Ao contrário da simples sistematização de procedimentos repetitivos, a ação pedagógica é um processo histórico que ocorre coletivamente, a partir da ação de indivíduos que possui significados na interação com o coletivo. A educação prevê a alteridade e a dialética entre o discurso e a prática e a interação e troca de saberes que propicia o desenvolvimento da educação. Para tanto, mais que ações repetitivas, ou seguir modelos pré-determinados em receituários, à educação pressupõe o planejar e debater coletivamente. Gadotti e Romão (2004), afirmam que:

Planejar a educação é ação de extrema relevância para melhor organização do trabalho na escola, cuja existência só pode ser legitimada pela consecução, com eficiência, eficácia e qualidade, dos fins para os quais ela foi criada e é mantida pela sociedade. Observe-se que não é possível dissociar a ideia de planejamento educacional e escolar da necessidade de se desenvolver, através de discussões e deliberações coletivas, um projeto-pedagógico da unidade escolar. (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 81).

Sendo a educação, um processo histórico e social e que tem como objeto/sujeito de trabalho o ser humano, os processos de trabalho na área educacional se diferenciam do trabalho industrial, não só quanto aos objetivos, mas também quanto aos métodos de planejamento, execução e seu sentido político. Sendo dinâmica e aberta, a educação ainda que expressando em suas leis e regulamentações os objetivos do Estado, sofre modificações à medida que se relaciona dialeticamente com o contexto histórico e social onde ela se efetiva. Por isso, ao se referir a planejamentos, educação e educador se expõem a possibilidades e

perspectivas, na tentativa de superar entraves, aperfeiçoar ações, idealizar planos e desenvolver trabalhos que persigam a ideia de eficiência e qualidade educacional.

De acordo com a Portaria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) nº. 01/96 (SÃO PAULO, 1996a) e LC nº836/97 (SÃO PAULO, 1997b), o objetivo central do HTPC é o diagnóstico e discussão dos problemas cotidianos da escola que servem de base para elaboração do PPP, que, uma vez elaborado, é acompanhada a sua implantação e desenvolvimento nestes mesmos momentos. Isso significa articular os atores envolvidos no processo educativo, mas, principalmente, os professores que muitas vezes se sentem como desenvolvendo um trabalho isolado, dissociado de um coletivo maior que é a escola.

Embora a sala de aula seja o centro onde ocorre de fato a educação, ela não se faz sem as relações externas criadas em torno dela. Sendo o planejamento educacional de suma importância, foi necessário a rede pública paulista de ensino construir um espaço para a troca de experiências, discutir planejamento e avaliação e estimular a reflexão sobre a prática docente. Com a Lei 444/1985 (SÃO PAULO, 1985), deu-se o primeiro passo no sentido de oportunizar e institucionalizar o horário destinado a atividades docentes de planejamento e avaliação.

Ao garantir um mínimo de tempo na jornada de trabalho do professor, para as horas-atividade, o legislador compreendeu que o trabalho docente, diferente do trabalho do operário, não se limita a sua ação dentro de um horário previsto em um cartão de ponto. O exercício do magistério começa com o planejar, no entanto, ao ressaltar que este tempo seria de horário e local a livre escolha do professor, não se levou em conta que o exercício docente não acontece isoladamente, nem que a prática educativa se refere a uma ação coletiva intencional.

Nóvoa (2004) sustenta que a partilha e interação entre os professores permite não só a troca de saberes, mas permite aos docentes vislumbrarem novas ferramentas teóricas e metodológicas “que lhes permitem pôr em prática ideias e perspectivas que já aderem, mas que não sabem pôr em prática” (NÓVOA, 2004, p. 5). Ou seja, ao contrário do planejamento solitário, o HTPC se propõe ser um momento coletivo de ação propositiva, que serve para estimular boas práticas educacionais, envolvendo gestão e professores para um fazer em conjunto. Pensar o fazer e fazer um pensar de maneira dialógica, para que as teorias e as ações presentes fundamentem as futuras, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação.

A Lei 444/85 (SÃO PAULO, 1985) previa a regulamentação das horas-atividade. A primeira iniciativa concreta para que esta ocorresse de maneira coletiva no ambiente escolar ocorreu em 1988 com o Decreto 28.170 de 21/01/1988 (SÃO PAULO, 1988) que criou a Jornada Única discente e docente para o Ciclo Básico, pelo Decreto 21.833 de 28/12/1983

(SÃO PAULO, 1983), mas é importante observar que o Decreto dá ênfase ao trabalho pedagógico individual, que estava centrada na participação do docente em cursos de atualização e aperfeiçoamento pedagógico.

Apenas em 1991, com a criação da Escola Padrão¹¹ pelo então Governador Luiz Antônio Fleury Filho, através do Decreto 34.035 de 22/10/1991(SÃO PAULO, 1991a) e Resolução SE 287/1991 (SÃO PAULO, 1991b) é que se organiza a jornada docente prevendo o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) de maneira coletiva, a ser cumprida na Unidade Escolar (UE).

Em 1996 a SEE-SP, através de Portaria CENP 1/1996 (SÃO PAULO, 1996a), a rede começa a avançar no caminho de organizar os HTPCs, que apenas com a promulgação da Lei Complementar 836/97 (SÃO PAULO, 1997b) é que se estende a todas as escolas e todos os docentes, sendo esta parte obrigatória de qualquer jornada docente na qual esteja incluído o professor. O estabelecimento da carga horária de HTPC foi definido pela Lei Complementar nº 836/97 (SÃO PAULO, 1997b), definiu a proporcionalidade, apresentada na Tabela 1, entre as horas de trabalho com alunos e Hora de Trabalho Pedagógico Livre¹² (HTPL).

¹¹ O Projeto Educacional Escola-Padrão foi instituído pelo Decreto Estadual Nº. 34.035, de 22 de outubro de 1991, como parte do Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, pelo então governador Luiz Antonio Fleury Filho. O princípio fundamental da escola padrão seria o da autonomia entendido em duas dimensões: Autonomia Administrativa: que aumenta a capacidade de decisões dos diretores e o poder de resolução dos problemas cotidianos de cada escola e Autonomia Pedagógica: que possibilita a cada escola a liberdade de elaborar e desenvolver seu projeto educacional.

¹² Os professores titulares de cargo, segundo a Lei 836/97 (SÃO PAULO, 1997b), poderiam ser incluídos em duas opções de jornada de trabalho: Inicial (25h, sendo 20 com alunos, 2 HTPC e 3 HTPL) e Básica (30 h, sendo 25 com alunos, 2 HTPC e 3 HTPL); era facultado ao docente fazer opção para atribuição de carga suplementar de trabalho, podendo chegar a 33 horas de trabalho com aluno, 3 HTPC e 4 HTPL, totalizando 40h de trabalho semanal. O professor OFA que não possui jornada de trabalho, mas sim carga horária de trabalho atribuída seguia a proporcionalidade prevista em lei, sendo que nos casos de ter menos de 10 horas atribuídas com aluno não tinha direito ao HTPC.

Tabela 1 - Quantidade de Horas de Trabalho Pedagógico a serem cumpridas

Horas de Trabalhos Com Alunos	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo	Horas de Trabalho de Livre Escolha
33	3	4
28 a 32	3	3
23 a 27	2	3
18 a 22	2	2
13 a 17	2	1
10 a 12	2	0

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de São Paulo (1997b).

As informações destacam que a legislação não contemplava os professores que tinham uma jornada semanal menor que 10 aulas, ou seja, continuava não garantindo o trabalho coletivo da escola, ao excluir esses profissionais.

2.2 A AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (ATPC): SUSTENTAÇÃO LEGAL E FINALIDADES

A partir da Resolução SE 8/2012 (SÃO PAULO, 2012b) as HTPCs passaram a ser denominadas de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Isso ocorreu por uma manobra matemática organizada pela SEE-SP para poder afirmar que o Estado de São Paulo cumpre a Lei Federal nº 11.738 /2008 (BRASIL, 2008) – “Lei do Piso”, que determina que no mínimo, um terço da jornada docente deverá ser reservado para “Horas de Trabalho Pedagógico”.

A ATPC, componente da jornada de trabalho de todos os professores da rede pública paulista de ensino regular possui três (3) objetivos básicos iniciais, segundo a SEE-SP (SÃO PAULO, 2009c, p. 3): o planejamento docente, a partilha de experiências profissionais e a formação em serviço do professor.

Embora a mudança de nome seja apenas burocrática, como instrumento para servir ao “cumprimento” da lei, os objetivos da ATPC são os mesmos do HTPC, sendo ainda os documentos orientadores do HTPC, nortes das práticas da ATPC. Segundo a Portaria da CENP nº. 01/96 (SÃO PAULO, 1996a) citado no documento “ATPC em destaque” de 2014, encaminhado pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) para as unidades escolares:

I. As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC deverão ser planejadas e organizadas pelo Professor Coordenador de cada segmento do Ensino Fundamental e Médio, em sintonia com toda equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto de professores do segmento, objeto da coordenação;

II. No planejamento, na organização e na condução dos HTPC, é importante:

- Considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola;
- Elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;
- Dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos);
- Planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;
- Prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo, e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas. (SÃO PAULO, 2014b, p. 7).

Observa-se que a mudança de nome dos momentos de planejamento e avaliação coletiva dos professores não alterou significativamente seus objetivos e estrutura. No entanto, após a implantação do Currículo Oficial¹³ (SÃO PAULO, 2009e), a ATPC passa a ter sua centralidade na organização de ações de formação continuada dos professores com vistas aos conteúdos previstos no novo currículo implantado através da Resolução SE 76/2008 (SÃO PAULO, 2008e), bem como as metas da escola, a partir dos resultados das avaliações externas da rede, em especial o SARESP e a Avaliação da Aprendizagem em Processo¹⁴ (AAP).

Na prática escolar a organização da ATPC deve acontecer a partir da articulação da equipe gestora¹⁵ que deve decidir a pauta antecipadamente e como a legislação deixa aberta à unidade escolar e ao PC a organização das ATPCs, este pode organizar o esquema de realização das mesmas, como nos ilustra o Quadro 1.

¹³ Em 2008 a Secretaria de Estado da Educação de SP implantou uma Nova Proposta Curricular que hoje é um Currículo Oficial, com o objetivo de homogeneizar o currículo a ser trabalhado pelas escolas públicas da rede estadual.

¹⁴ Aplicada desde 2011 a Avaliação da Aprendizagem em Processo, tem por finalidade diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino. A prova é composta por perguntas e por uma redação, sendo as questões dissertativas e de múltipla escolha das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. O exame é aplicado duas vezes ao longo do ano letivo, em fevereiro e agosto.

¹⁵ Segundo a Lei 444/85 (SÃO PAULO, 1985), passa a fazer parte da equipe gestora da unidade escolar o diretor, vice-diretor e professor coordenador.

Quadro 1 - Esquema da APTC

PREPARAÇÃO PELA EQUIPE GESTORA	ATPC
Identificar o conjunto de características, necessidade e expectativas da comunidade escolar.	Construir e implementar o projeto pedagógico da escola.
Apontar e priorizar os problemas educacionais a serem enfrentados.	Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando à melhoria do processo ensino aprendizagem.
Levantar os recursos materiais e humanos disponíveis que possam subsidiar a discussão e a solução dos problemas.	Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência.
Propor alternativas de enfrentamento dos problemas levantados.	Possibilitar a reflexão sobre a prática do professor favorecendo o intercâmbio de experiências.
Propor um cronograma para a implementação, acompanhamento e avaliação das alternativas selecionadas.	Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores.
Registro Sistemático das Reuniões – Livro Ata.	Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nas possibilidades legais de organização de rotinas de APTC.

Se a própria legislação educacional aponta a necessidade do trabalho coletivo para o fortalecimento e aprimoramento da prática docente, os documentos orientadores do currículo: Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2009c), Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009d), Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2009b) e da CEEB focalizam a APTC em quatro (4) aspectos:

1. mobilização e relacionamento cordial entre os professores;
2. constância e seriedade na função de planejar e replanejar;
3. resiliência e revisão contínua dos planos de ensino e avaliação;
4. apreensão do percurso metodológico do Currículo Oficial.

A partir desses quatro (4) aspectos, a formação contínua em serviço do magistério, servirá para atender a demanda apresentada pelos documentos orientadores das APTCs. Observa-se nas orientações que não há cerceamento ou direcionamentos específicos para as reuniões de APTC, os assuntos/problemas podem variar nas pautas dependendo das demandas da unidade UE. O importante é que as equipes gestoras garantam aos professores espaços para debater os problemas cotidianos da escola, para trocarem experiências que permitam a superação desses problemas, garantam espaços e oportunidades que privilegiem a integralização vertical e horizontal do currículo, o planejamento de intervenções pedagógicas específicas que apresentem alternativas para a redução dos índices de evasão, entre outros.

Diversos pesquisadores tem se dedicado a estudar o HTPC, buscando analisar não apenas o caráter legal e formal destes momentos e suas finalidades, mas também os discursos e percepções de professores sobre ele. Mendes (2008), ao analisar as representações sociais dos docentes sobre as HTPCs conclui que, devido a diversos problemas relacionados com a forma de organização e gestão destes momentos, faz com que os professores o percebam como “horas de trabalho perdido”.

Bueno (2007) em sua pesquisa buscou identificar os espaços destinados a formação dos professores. Tendo o HTPC entre suas finalidades a formação contínua de professores, o autor investigou o trabalho de formação continuada desenvolvido nestes momentos e concluiu que problemas na preparação destes momentos pelos responsáveis dificultam a construção exitosa do HTPC como espaço de formação. Embora, as pesquisas não tenham sido realizadas em escolas da rede pública paulista de ensino regular, é interessante perceber que, estando às reuniões de HTPC presentes na maioria das escolas públicas, tanto das redes estaduais, quanto municipais, tais reuniões não são percebidas como valiosas quanto aos seus objetivos, sendo apenas “cumpridas” formalmente como uma exigência legal e não como direito.

2.3 O PROFESSOR COORDENADOR: SUSTENTAÇÃO LEGAL, FINALIDADES E PERSPECTIVA ACADÊMICA

Embora A Lei Complementar 201/78 (SÃO PAULO, 1978) e a Lei 444/85 (SÃO PAULO, 1985) previssessem o cargo de Coordenador Pedagógico (CP), nem todas as unidades escolares da rede pública paulista de ensino regular contavam com a atuação deste profissional, pois não eram regulares as aberturas de concursos públicos para o preenchimento de vagas. Com a possibilidade de designação de docente para exercer a função de PC, como previa a Lei 444/85 (SÃO PAULO, 1985), o cargo de CP entra em extinção, aguardando regulamentação para a possibilidade de designação de docente para ocupar a função de PC.

Função difere de cargo, pelo candidato a esta não ter que prestar concurso público de provas e títulos para ocupá-la. A designação para uma função pode ocorrer por meio de um processo seletivo simplificado, livre nomeação do superior hierárquico imediato ou pela síntese dos dois. Na rede pública paulista de ensino regular, entre as funções para qual um docente titular de cargo ou OFA pode ser designado está a de PC. Com a Resolução SE 28/1996 (SÃO PAULO, 1996b), a função de PC se estende para quase todas as escolas estaduais, tendo em vista que a mesma resolução estabelecia um número mínimo de salas de aula que a escola deveria ter para poder comportar a função gratificada de PC.

Neste intervalo de aproximadamente vinte (20) anos entre a expansão dos PCs para toda rede até os dias de hoje, diversas legislações trataram do tema e orientaram a prática da sua função. Também foram vários os cursos de formação contínua pelos quais esses profissionais passaram, como também mudaram minimamente os critérios para sua seleção e atuação. Se a Resolução SE 28/1996 (SÃO PAULO, 1996b) impunha um processo seletivo e a aprovação do Conselho de Escola¹⁶ para designação de um professor a PC, a Resolução SE 75/2014 afirma:

Artigo 8º - A indicação para o posto de trabalho de Professor Coordenador dar-se-á, na unidade escolar, por iniciativa do Diretor da Escola e, no Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, pelo Dirigente Regional, devendo, em ambos os casos, a designação, assim como sua cessação, ser devidamente publicadas no Diário Oficial do Estado, por portaria do Dirigente Regional de Ensino. (SÃO PAULO, 2014b, p. 5).

Ao dar mais autonomia ao Diretor de Escola, a legislação confere a ele a responsabilidade pela escolha daquele que será o gerente da qualidade do ensino, uma vez que é isso que se espera do PC – ser o gestor da qualidade do ensino. Ao mesmo tempo explicita uma concentração de poder nas mãos do diretor que pode negar a designação de um docente que tenha respaldo dos pares e dos colegiados escolares, seguindo critérios que podem não ser tão evidentes.

Ainda que muitas vezes não explícitas em textos e documentos legais, mas que ficaram claras durante o curso Melhor Gestão – Melhor Ensino, oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), aos PCs entre 2012 e 2014, de caráter obrigatório, a distância, como formação em serviço, cabe a eles, com base na Resolução SE 88/2007 (SÃO PAULO, 2007):

- capacidade para organizar a rotina escolar distribuindo recursos, tempo e espaço pessoal, garantindo a logística no trabalho pedagógico e a facilidade de ação e comunicação;
- facilidade para desenvolver atividades interpessoais, trabalhando em equipe, desenvolvendo a capacidade de ensinar e aprender, atendendo a gestores, professores e alunos, liderando, negociando e se possível antecipando-se a suas necessidades, dando tratamento eficaz e de qualidade a todos que precisarem;
- aquisição e avaliação de dados, informações e formação que resultem em ações exitosas quanto à qualidade do ensino efetivamente prestado em sala de aula,

¹⁶ Conselho de Escola é um órgão de natureza consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e representativa da comunidade escolar, composto por membros de todos os seus segmentos, com a finalidade de auxiliar a gestão democrática da Instituição Pública de Ensino, onde se encontre instalado.

organização e manutenção de arquivos, garantindo a facilidade ao acesso de documentos tanto por parte do professor, bem como dos superiores imediatos, interpretação de dados e informações e processamento das mesmas a fim subsidiar os superiores imediatos quanto a diagnósticos e medidas de intervenção para melhorar a qualidade da educação oferecida;

- compreensão da Legislação Educacional, do País e do Estado, bem como do funcionamento da Rede de Ensino, a fim de garantir coerência no desenvolvimento do trabalho pedagógico;
- analisar as dimensões contextuais, didáticas e comunicativas da escola, a fim de conhecer as diversas realidades da unidade escolar para subsidiar uma posterior análise de dados, bem como a proposição de projetos e intervenções;
- conhecer efetivamente todos os professores da UE mantendo um banco de dados com informações básicas sobre os mesmos, como endereço eletrônico, formação básica e complementar, diagnosticando potencialidades que servirão de ajuda para nosso trabalho;
- incentivar a convivência solidária entre os docentes propondo a partilha de informações, experiências e dificuldades entre os professores, unindo saberes e experiências para superação de dificuldades e alcance de resultados satisfatórios no trabalho escolar.

Nas UEs, a partir da implantação do Currículo Oficial, procurou-se organizar o trabalho do PC a fim de que ele possa “ocupar com competência seu lugar de gestor pedagógico na organização escolar apoiando a implementação da proposta e planejando outras ações para a construção de uma escola pública de qualidade” (SÃO PAULO, 2009e, p. 7).

Simultaneamente, se atribui a esse profissional a responsabilidade pelo acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, do desenvolvimento das competências e habilidades mínimas previstas no currículo, do acompanhamento do rendimento escolar dos educandos, pela formação continuada dos professores e pela articulação relacional entre direção e corpo docente, como prevê a Resolução SE 75/2014 (SÃO PAULO, 2014b).

Além disso, a mesma resolução prevê que o PC articule a construção da Proposta Pedagógica da escola, do PPP e sua execução prática e participe da elaboração do Plano Gestor Quadrienal.

O Caderno do Gestor Volume1, de 2008, afirma que:

a função do Professor Coordenador deve ser centrada na gestão da qualidade do ensino oferecido pela escola e na construção de um espaço produtivo para a convivência social e coletiva mais humana e construtiva da comunidade escolar. (SÃO PAULO, 2008b, p. 3).

Com a implantação do Currículo Oficial, o PC aparece como “articulador de múltiplas ações voltadas para qualidade de ensino e de seus resultados na aprendizagem dos alunos no contexto real onde essas acontecem” (SÃO PAULO, 2008b, p. 7). Para cumprir esse papel, no entanto, uma gama de saberes deve ser buscada e almejada por esse profissional. Iniciando-se com a formação básica que o permitiu ocupar o cargo de professor, relacionando-se com as diversas experiências de seu cotidiano em sala de aula, com cursos de formação continuada, pesquisas particulares, participação de seminários, vídeos conferências entre outros instrumentos de formação continuada.

Se tanto se espera e se cobra do PC, a vida profissional e formativa dele é de reticências, ou seja, não se finda com uma ou outra posição, mas se abre diante de novidades, de inovações pedagógicas, aprendendo e partilhando experiências exitosas, aberto a admoestações e disposto a auxiliar, a ouvir e a subsidiar com informações e conhecimentos os seus pares, os outros gestores da escola, os pais e os alunos.

O Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2008b) ao traçar o perfil profissional desejável ao PC, estabelece os conhecimentos necessários para o desempenho da função na atualidade e aponta para importância do coordenador para a identificação e superação das dificuldades e desafios do processo ensino aprendizagem, a saber: a flexibilidade, a reflexão, a capacidade dialógica, a sensibilidade, a capacidade de lidar com o novo, a interação, a operação com as novas demandas da educação. (SÃO PAULO, 2008b).

No final de 2014, a SEE-SP publica a Resolução SE 75/2014 (SÃO PAULO, 2014b) para tratar da função de PC. O artigo 5º dessa Resolução SE 75/2014 trata das atribuições do Professor Coordenador:

Artigo 5º - Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de Professor Coordenador - PC:

I - atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;

II - orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;

III - ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola;

IV - coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;

V - decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou das disciplinas, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, como a inserção de professor auxiliar, em tempo real das respectivas aulas, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;

VI - relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança;

VII - trabalhar em equipe como parceiro;

VIII - orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;

IX - coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;

X - tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:

a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;

b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;

c) a efetiva utilização de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, previamente selecionados e organizados, com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e a suas necessidades individuais;

d) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e/ou de temáticas transversais significativas para os alunos;

e) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola;

f) a análise de índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e a projetos desenvolvidos no âmbito escolar;

g) a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação em processo externo, quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem;

h) a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar. (SÃO PAULO, 2014b, p. 3-4).

O redator da resolução utilizou alguns verbos que chamam a atenção por serem comuns aos ideais gerenciais neoliberais, que segundo Galvão (1997) tem o mercado e consumo com centro das relações sociais. Atuar, orientar, coordenar, relacionar, trabalhar... O neoliberalismo, que, segundo Bianchetti (2005), pode ser entendido como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a interferência mínima do estado na economia está presente em diversas práticas e políticas educacionais de diversos países, incluindo o Brasil. Sendo a educação estratégica à ideologia neoliberal, uma vez que ela busca atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho, é comum que a lógica neoliberal, que

é a lógica de mercado, esteja presente em documentos e nos currículos de sistemas de ensino que sofram a sua influência.

Marrach (1996), aponta que o neo-liberalismo tem três objetivos básicos em relação à educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

O Banco Mundial¹⁷, um dos expoentes das políticas neoliberais, tem patrocinado, desde a década de 1990, diversas reformas em sistemas de ensino públicos, incluindo o de São Paulo, utilizando da retórica neoliberal que considera a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da desigualdade social. É razoável se requerer qualidades de gestão e gerenciamento dos gestores escolares, uma vez que a lógica que orienta o currículo escolar é esta.

Segundo Fernandes (2004), os axiomas gerenciais das políticas neoliberais tolgem a dimensão pedagógica da função do PC, tornando-o muitas vezes um burocrata normatizador dentro do ambiente escolar. A Educação em qualquer sistema é antes de tudo um ato político e é evidente que ela refletirá a ideologia de um determinado sistema político e, principalmente, do poder econômico deste sistema. E isso se reflete tanto no currículo escolar, uma vez que ele há muito tempo deixou de ser apenas técnico e metódico, passando a guiar-se por questões econômicas, políticas e sociológicas e no papel e funções dos diversos atores escolares.

Ao mesmo tempo, em que o Estado assume certos axiomas para suas políticas públicas a escola possui profissionais com formações ideológicas e políticas distintas, que podem levar a conflitos dentro desse espaço e dificultar a ação do PC, que precisa ao mesmo tempo em que

¹⁷ O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que fornece empréstimos para países em desenvolvimento em programas de capital. O Banco é composto por duas instituições: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). O Grupo Banco Mundial abrange estas duas e mais três: Sociedade Financeira Internacional (SFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI).

implementa as políticas públicas, estimular e orientar o processo de reflexão (planejamento) em seu interior. O trabalho do PC, portanto, vai desde a problematização do trabalho político-pedagógico da escola como um todo à execução do processo de planejamento de ensino na escola no sentido da melhoria da qualidade da educação.

2.4 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O IDESP: A PRODUÇÃO ACADÊMICA

A problemática sobre a qualidade do ensino tem sido objeto de diversos discursos nos últimos anos, e isso não incomoda apenas educadores, mas também a economistas e políticos, principalmente quando esta se refere à implantação de políticas públicas que utilizam recursos públicos.

A demanda educacional do Brasil, pós-democratização, exigiu do poder público a ampliação das diversas redes públicas de ensino sem que com isso garantisse o “padrão de qualidade” previsto em lei (BRASIL, 1996). Segundo Beisiegel (2005), a ampliação da rede dificultou a qualidade de ensino uma vez que em nome do crescimento quantitativo precarizou-se a estrutura das novas escolas, a formação docente, sem contar com a escassez de recursos.

Sabendo que a qualidade na educação é uma das demandas não só dos educadores, mas também do discurso neoliberal, embora o conceito de qualidade em educação possa ser diferente na concepção de educadores e economistas. Do ponto de vista da economia, segundo Mello (2008), a qualidade é expressa na qualificação de mão de obra que é o mecanismo para estimular a competitividade entre indivíduos e nações. Para educadores, como Saviani (1985) a qualidade em educação é entendida como formação para o exercício político e autônomo da cidadania.

A atenção se volta para diversos sistemas de avaliação em larga escala dos sistemas de ensino adotada por diversos governos para aferir a “qualidade em educação” que não é tão clara enquanto conceito. Tanto aqueles que a apoiam, quanto os que a criticam, passam a dedicar atenção especial à maneira como se constroem esses instrumentos que tem a pretensão de serem “aferidores” da qualidade de ensino. O objetivo dessas avaliações seria dar um real diagnóstico das redes de ensino, apontando ações educacionais e políticas públicas que precisariam ser implantadas para melhoria da qualidade do ensino. Embora não sejam novas, as práticas de avaliação em larga escala, adquirem novo formato a partir da década de 1990, passando a estar em consonância com discursos mais econômicos que pedagógicos. Seguindo a lógica neoliberal, as avaliações externas passam a substituir conceitos pedagógicos por

conceitos típicos da economia e o currículo escolar passa a ser pautado por competências e habilidades, sendo que a aprovação e reprovação escolar passam a ser tratadas como produtividade e improdutividade.

Castro (2009, p. 7) afirma que:

[...] o desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação transformou-se em peça-chave dos processos de reformas educacionais, que tiveram lugar em diversos países, principalmente a partir de meados da década de 1980. Com a finalidade de subsidiar ações de melhoria da qualidade, as avaliações passaram a dar maior visibilidade e transparência a aspectos centrais do processo de aprendizagem.

Ao analisar o processo histórico das avaliações em larga escola, Bonamino e Sousa (2012), afirmam a existência de três (3) gerações de avaliações em larga escala, com objetivos específicos em cada uma. A primeira geração tinha por finalidade acompanhar a qualidade da educação, dando um diagnóstico da realidade escolar sem impactos diretos para escola; a segunda, além de diagnosticar, gera impactos na escola e no currículo escolar, sem responsabilizar individualmente os indivíduos envolvidos no processo educativo e a terceira estabelece mecanismos para aferição da “produtividade” escolar a partir de testes padronizados realizados pelos alunos e pela responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados dos testes realizados pelos alunos. As avaliações tornam-se meios de prestação de “contas” de governos às populações e os profissionais da educação passam a ser responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar, e esta responsabilização é transformada em sanção ou bonificação.

As avaliações externas – aplicadas a toda uma rede de ensino – em São Paulo, começa em 1996, com o SARESP, que produz os indicadores de aprendizado da rede estadual.

É importante ressaltar que assim como o conceito de qualidade se refere a algo, o ato de avaliar se relaciona diretamente a juízos morais – a *priori* a juízos de fato e a *posteriori* a juízos de valor (KANT, 1997). Por isso, a importância da reflexão e análise sobre os processos de avaliação externa da educação bem como das proposições e ações oriundas deles.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB- 9394/96 (BRASIL, 1996), que afirma a educação como dever da família e do Estado, também alega em seus princípios a “garantia do padrão de qualidade”.

Na área da educação paulista, as reformas começam com a publicação em 23/03/1995 de um Comunicado da SEE-SP (SÃO PAULO, 1995b) que apontava as principais diretrizes para a política educacional do novo governo, entre elas estão:

- reforma e racionalização da estrutura administrativa – principalmente marcada pela reforma das Divisões Regionais de Ensino, que posteriormente chamou-se Diretoria Regional de Ensino – expressas no Decreto 39.902/95 e Resolução SE 03/95. (SÃO PAULO..., 1995a, p. 303-304)

- "mudanças nos padrões de gestão”, partir de uma “revolução na produtividade dos recursos públicos”, com foco na descentralização das decisões, evidente na Resolução SE 76/95. (SÃO PAULO..., 1995a, p. 303-304).

Outras políticas públicas importantes adotadas pelo governo merecem atenção como: extinção da Escola Padrão – criada no governo Fleury (SÃO PAULO, 1991a); reorganização da Rede Física, separando as escolas por níveis de ensino e séries, quando possível (SÃO PAULO, 1995a); instituição do Regime de Progressão Continuada para o Ensino Fundamental – instituída pela Deliberação do Conselho Nacional de Educação (CEE) 9/97 (SÃO PAULO, 1997a); amplo incentivo a municipalização do Ensino Fundamental, impulsionado pela criação do Fundo para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF) (SÃO PAULO, 1996c); criação do programa de avaliação externa próprio - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP (SÃO PAULO, 1996d).

A clara adoção de valores neoliberais pelo Estado de São Paulo passa influenciar decisivamente as políticas públicas educacionais, não apenas por torná-las mais “técnicas e racionais”, mas também por passar a exigir da escola eficiência e produtividade, que seriam possíveis de serem verificadas por meio de um índice específico, nitidamente economicista.

2.4.1 O SARESP: sustentação legal e finalidades

Os principais objetivos das avaliações externas em Educação são: diagnosticar a realidade da escola pública definindo padrões de qualidade a serem alcançados, enquanto metas e subsidiar as políticas públicas e as ações de gestores escolares (CASTRO, 2009).

A avaliação externa, neste sentido é entendida como meio e não fim. Ela serve para “desvelar” a realidade, mostrando dados “concretos”, para que a partir deles sejam pensadas soluções para transformação de tal realidade. Sendo assim, os resultados das avaliações externas são considerados estratégicos para o planejamento escolar tanto em nível de rede quanto em nível de UE, para elaboração do PPP, para o planejamento de aulas e também da formação continuada de docentes. Como destaca Castro (2009):

[...] a institucionalização da avaliação educacional no Brasil é hoje, sem dúvida, instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país. (CASTRO, 2009, p. 148).

Desde 1996, a SEE-SP, utiliza instrumento próprio de avaliação da Educação Básica – SARESP; aplicado anualmente nos 3.º, 5.º, 7.º e 9.º anos do Ensino Fundamental e na 3.ª série do Ensino Médio e a partir de 2013 também no 2.º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de medir a qualidade do ensino, de orientador da aplicação de recursos públicos para escolas e para orientação do planejamento escolar e docente, sendo avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática anualmente, intercalando a cada ano Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Desde quando foi implantado em 1996, o SARESP tem ocupado o espaço central na construção e reformulação de políticas públicas educacionais no Estado de São Paulo. Seguindo a linha histórica das três (3) gerações de avaliações externas, proposto por Bonamino e Sousa (2012), o SARESP serviu desde o diagnóstico da situação da rede de ensino, passando pela devolutiva a rede, até como justificativa para sanções e bonificações a docentes. De acordo com o discurso neoliberal de instituições internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial, que veem a educação como “chave mestra” para resolução dos problemas da desigualdade, as políticas públicas implantadas pelos governos paulistas desde 1996 tem seguido a orientação de tais instituições reorganizando as escolas e o currículo da rede para o novo paradigma econômico, pautado pela globalização e necessidade de se investir em mão de obra qualificada para o mercado a fim de se estimular a competitividade de indivíduos e nações (MELLO, 1998).

É importante destacar o que afirma Sousa (1997):

[...] é fundamental o desvelamento dos princípios que norteiam as práticas avaliativas, procedendo à sua análise não apenas em uma dimensão técnica, mas, também, em uma dimensão política e ideológica. (SOUSA, 1997, p. 131).

Seguindo o proposto por Sousa (1997) o SARESP inaugura uma nova agenda da política educacional paulista, que unificaria três (3) pontos basilares do modelo educacional neoliberal: a avaliação de massa em larga escala que permite a comparação entre UEs, à unificação do currículo escolar e a política de bonificação por meritocracia. Pinto (2013) afirma que:

As atuais políticas educacionais e organizativas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. Com efeito, as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos 20 anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal. (PINTO, 2013, p. 33-34).

O problema, portanto, está no uso que se faz do SARESP, uso meritocrático que já se apresenta em sua gênese, embora num primeiro momento não apareça no discurso oficial da SEE-SP, mas ao se introduzir a meritocracia como referência e critério, o SARESP não só perde o foco de instrumento avaliativo, como perverte o sentido da avaliação educacional.

Após transpor os ideais gerenciais para as escolas, um novo conceito de qualidade em educação surge “implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores [...]” (LIBÂNEO, 2005, p. 35). A avaliação externa deixa de ser um instrumento diagnóstico propositivo para as unidades escolares para se tornar num instrumento de verificação de “produtividade e eficiência” dos sistemas, onde os alunos são treinados com simulados a partir de testes fechados e professores e gestores veem sua formação em serviço transformada em orientação técnica.

Afonso (2009), afirma:

[...] o Estado vem adaptando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos [...]. (AFONSO, 2009, p. 49).

No entanto a SEE-SP (SÃO PAULO, 1995b), mantém o discurso que a avaliação externa:

[...] é condição “sine qua non” para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ela lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas. Além disso, os resultados do desempenho das escolas deverão ser amplamente divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no conjunto das escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município. Isto possibilitará à escola a busca de formas diversificadas de atuação, com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, permitirá também à população acesso às informações, de modo que possa fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhe deve ser prestado. Nesta gestão, a transparência dos resultados das políticas públicas e a participação popular são imprescindíveis para uma maior produtividade dos serviços públicos. (SÃO PAULO, 1995b, p. 10).

Após ser criado pela Resolução SE 27/1996 (SÃO PAULO, 1996d) o SARESP torna-se o norte das políticas públicas educacionais de São Paulo. As novas políticas organizativas das escolas paulistas visavam, segundo a SEE-SP recuperar o padrão de qualidade do ensino no estado, melhorar a gestão do sistema educacional e informar a sociedade sobre o seu desempenho (SÃO PAULO, 1996d).

Nisto se verifica o conceito de pseudoformação apresentado por Adorno (1995), uma vez que o conceito de qualidade em educação e avaliação externa é defendido de uma maneira no discurso político, mas pervertido na sua prática e utilização institucional.

Em pesquisa realizada por Sousa e Oliveira (2010) sobre sistemas de avaliação estaduais, fica claro que as avaliações externas são políticas permanentes de avaliação dos sistemas de ensino e se consolidam como orientadores de programas para formação dos professores e gestores das UEs. Afirmam os professores:

Os objetivos da avaliação, declarados nos documentos oficiais, tendem a afirmar como expectativa que a avaliação venha a subsidiar os diferentes níveis do sistema na tomada de decisões com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, espera-se que os resultados da avaliação venham a ser apropriados pelos gestores e equipes centrais e regionais das Secretarias de Educação bem como pelas escolas, havendo menção ainda, por alguns Estados, quanto à expectativa de que a comunidade escolar como um todo – envolvendo os alunos e pais - venha a se inteirar dos resultados obtidos pelas escolas. Ou seja, há referências a que a avaliação deva iluminar e trazer consequências para a formulação e/ou reformulação das políticas educacionais, em relação às suas diretrizes, prioridades e metas, focalizando questões relativas à gestão, currículo e infraestrutura, assim como nas propostas e práticas das escolas, particularmente em relação a aspectos relativos ao desenvolvimento do currículo. (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 803).

Portanto, não se pretende apenas avaliar a rede, mas organizá-la para tais avaliações, informando, orientando professores e gestores quanto aos objetivos da avaliação e responsabilizando os profissionais pelos resultados das mesmas (execução política), ou seja, transferindo para o indivíduo a responsabilidade por ações tomadas pelo Estado.

2.4.2 O IDESP: sustentação legal e finalidades

A partir de 2007, o SARESP passou a utilizar a metodologia dos exames nacionais – SAEB e Prova Brasil, que utilizam Escalas Comuns de Proficiência ou definição de métricas, que se traduzem em certas competências e habilidades e são interpretadas em vistas do que os alunos sabem, compreendem e são capazes de fazer, com base nos resultados do seu desempenho. A adoção da mesma metodologia por parte do Estado de São Paulo permitiu a comparação dos resultados das avaliações nacionais com a avaliação estadual e posterior comparação entre o IDEB com o IDESP.

Durante a gestão José Serra, através do Programa Qualidade na Escola (PQE), foi criado o IDESP, um indicador de qualidade dos anos iniciais (1.º ao 5.º ano) e finais (6.º ao 9.º ano) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Segundo a SEE-SP, o IDESP tem o papel de apontar para as escolas da rede os pontos que precisam melhorar, estabelecendo metas a partir do diagnóstico de sua realidade e, após a implantação da política de bonificação por resultados, instituída pela Lei Complementar nº 1078/2008 (SÃO PAULO, 2008c), de responsabilizar/bonificar professores pelo alcance ou não de tais metas.

Criado para ser o indicador estatístico da qualidade da educação paulista, o IDESP surge em um momento que o SARESP, já alcançando a esfera da segunda geração das avaliações em larga escala apontava que:

20% dos alunos de 5.º ano não sabem ler ou escrever
 22% dos alunos de 9.º ano estão no nível abaixo do básico em Português
 47% dos alunos de 9.º ano estão no nível abaixo do básico em Matemática
 70% dos alunos da 3.ª série EM no nível abaixo do básico em Matemática
 40% dos alunos da 3.º série EM estão no nível abaixo do básico em Português.
 (SÃO PAULO, 2008b, p. 38).

Tendo a rede pública paulista de ensino regular 98% das crianças entre 7 e 15 anos matriculadas até a última série do ensino fundamental I, 86% dos adolescentes de 15 a 17 matriculados até o Ensino Fundamental II – o que em tese garantiria a universalização do ensino fundamental previsto pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) – e 76% dos adolescentes de 15 a 17 matriculados no Ensino Médio, apontava que embora elevados os níveis de matrícula, a qualidade da educação continuava questionável (SÃO PAULO, 2008b).

O PQE surge como meio para criar condições para oportunizar que todos os alunos dominassem as competências e habilidades esperadas para a série em que estavam matriculados e concluíssem o Ensino Fundamental e Ensino Médio no tempo adequado. Ao utilizar para o SARESP a mesma metodologia de avaliação que as provas de larga escala em nível federal (SAEB, Prova Brasil), a SEE-SP não só passa a permitir a comparação de dados do IDESP com o IDEB, mas unifica o discurso sobre a melhoria da qualidade da Educação Básica, fixando metas de qualidade para cada escola estadual, usando para tanto exames padronizados - testes respondidos por alunos - de avaliação em larga escala, como afirma no Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2009c) que:

Os objetivos de desempenho estão agora descritos, por meio de uma série de critérios do rendimento esperado, de forma a constituir a estrutura básica de um sistema de avaliação referenciado a esses critérios, que incentiva os professores a se concentrarem nas habilidades e nos processos estabelecidos, para que os alunos os desenvolvam (SÃO PAULO, 2009c, p. 52).

Criado em 2008, por meio da Resolução SE 74/2008(SÃO PAULO, 2008d) o PQE afirma ter por objetivo:

[...] garantir o direito fundamental de todos os alunos das escolas estaduais paulistas poderem aprender com qualidade e a necessidade de disponibilizar à unidade escolar diferentes indicadores de natureza quantitativa e qualitativa que forneçam diagnósticos acerca da qualidade do ensino oferecido e possibilitem a definição de metas exequíveis[...] (SÃO PAULO, 2008d, p. 54).

Observa-se que o foco central do PQE está na qualidade da educação associada ao fornecimento de indicadores de definição de metas a serem alcançadas. Tanto a ideia de indicadores quanto de metas levantam inúmeros questionamentos como:

- Como definir o conceito de qualidade em uma escola? A infraestrutura? Se o prédio é moderno, a educação no seu interior é boa? Seriam computadores e laboratórios índices inequívocos de qualidade?
- Seria possível “encontrar” a "qualidade da educação" e quais e quantos indicadores? Quem os definiria? A partir de que posicionamentos políticos e ideológicos?
- E por fim, quem definiria as metas e quais as responsabilizações para quem não as alcançassem e as bonificações para quem as alcançassem?

A Resolução SE 74/2008 (SÃO PAULO, 2008d), que institui o IDESP como indicador de qualidade das escolas estaduais paulistas, permite, segundo a Resolução:

- I - avaliar a qualidade das escolas estaduais no Ensino Fundamental e Médio;
- II - fixar metas específicas para a qualidade de ensino de cada unidade escolar que orientem os gestores escolares na tomada de decisões de modo a direcionar as escolas para a melhoria dos serviços educacionais que oferecem;
- III - subsidiar ações para a promoção da melhoria da qualidade e da equidade do sistema de ensino na rede estadual. (SÃO PAULO, 2008d, p. 1).

Segundo a Nota Técnica, publicada pela SEE-SP

O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal - o ano letivo (SÃO PAULO, 2008b, p. 3).

Tanto a Nota Técnica, quanto a Resolução reiteram a mesma definição, a saber, que o IDESP possui dois elementos em sua composição a saber:

- I- o desempenho escolar, medido pelos resultados alcançados no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo);
- II- o fluxo escolar, qual seja, em quanto tempo os alunos aprenderam, medido pela taxa média de aprovação nas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (SÃO PAULO, 2008b).

Afirma a SEE-SP (SÃO PAULO, 2009e) que o IDESP avalia dois (2) critérios complementares:

- Desempenho: performance dos estudantes nos exames do Língua Portuguesa e Matemática do SARESP. Para cada escola, os estudantes são classificados em quatro níveis de proficiência:
 1. abaixo do básico;

2. básico;
3. adequado;
4. avançado.

- Fluxo: taxas médias de aprovação em cada ciclo. O índice varia entre zero e dez.

Afirma a Nota Técnica, publicada pela SEE-SP (SÃO PAULO, 2008b)

Estes dois critérios se complementam na avaliação da qualidade da escola. Isto porque não é desejável para o sistema educacional que, para que os alunos aprendam, eles precisem repetir várias vezes a mesma série/ano. Por outro lado, também não é desejável que os alunos sejam promovidos de uma série/ano para a outra com deficiências de aprendizado. (SÃO PAULO, 2008b, p. 6).

Segundo a SEE-SP (SÃO PAULO, 2008b), um bom diagnóstico de cada escola, em cada ciclo de aprendizagem permitiria uma correta interpretação pedagógica dos resultados, que facilitaria a definição de estratégias pela equipe escolar, definindo suas ações de planejamento, no sentido de promover a melhoria da qualidade, de acordo com as expectativas de aprendizagem.

Além disso, tanto o texto da Resolução, quanto o da Nota Técnica afirmam que o IDESP passa a ser o indicador coletivo específico a ser utilizado na atribuição da bonificação por desempenho ou mérito dos servidores, a partir a implementação da política de bonificação por resultados, conforme a Lei Complementar 1078/2008 (SÃO PAULO, 2008c), instituindo o conceito de meritocracia, expresso em valores pecuniários aos servidores das unidades que atingirem as metas definidas pela SEE-SP .

A nova política de bonificação por desempenho segue a lógica afirmada por Freitas (2011):

A meritocracia reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional). Fortemente ancorada em processos matemáticos e estatísticos de estimação, é principalmente usada como ferramenta para estimar metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos profissionais. Os resultados dos processos de avaliação são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela. (FREITAS, 2011, p. 17).

A Lei Complementar 1078/2008 (SÃO PAULO, 2008c) prevê o pagamento de bonificação financeira aos profissionais da educação baseado na melhoria anual do IDESP da escola. A remuneração deve variar proporcionalmente com o cumprimento da meta previamente estabelecida. Tal melhoria está baseada no desempenho dos estudantes nos exames do SARESP de um ano para outro. Assim, o bônus financeiro para a toda equipe

escolar dependeria da parcela da meta cumprida pela escola e pela taxa individual de absenteísmo do servidor. Nesse ponto, o SARESP chega ao terceiro nível das avaliações externas – a de responsabilização de indivíduos.

Com a Lei 1078/2008 (SÃO PAULO, 2008c) se observa a consolidação do modelo de gestão neoliberal da educação, orientado pela lógica do mercado e marcado pela responsabilização dos indivíduos pelo fracasso ou sucesso de instituições do Estado. Como sustenta Pinto (2011), ao criticar as políticas neoliberais em educação por terem utilizado a meritocracia:

[...] como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado. Neste segundo sentido, a avaliação passou a servir como instrumento de desregulação social e foi uma forma de introduzir a lógica do mercado na esfera do Estado e da educação pública. [...]. (PINTO, 2011, p. 35).

Sousa e Lopes (2010) sustentam que:

Os significados que assumem as avaliações, seja para os gestores das instâncias centrais e intermediárias responsáveis pela administração da educação, seja para as instituições de ensino, vão depender, essencialmente, do uso que se fizer de seus resultados. As decisões deles decorrentes tanto podem servir a propósitos de democratização, como podem potencializar iniciativas que intensifiquem desigualdades e levem à exclusão. Neste momento, acolhem-se, nas políticas de avaliação educacional, princípios de desigualdade e competição. (SOUSA; LOPES, 2010, p. 37).

Assim, as políticas de avaliação em larga escala da educação devem servir não para diminuição da responsabilidade do Estado para com a prestação de um serviço público de sua responsabilidade, nem para distanciar o agente político das políticas públicas, mas para descentralização do processo de tomada de decisões e para a capacidade e mobilização dos profissionais da educação para melhoria efetiva da qualidade de ensino.

3 A ESCOLA INVESTIGADA E SEU PROFESSOR COORDENADOR, SEU ATPC E SEU IDESP

Investigar uma escola da rede pública paulista de ensino regular, em relação ao uso dos resultados do seu IDESP, através da liderança do PC, que nos momentos de capacitação em serviço, no caso as ATPCs, estimula os professores a transformarem esses resultados em práticas pedagógicas bem sucedidas, requer primeiramente uma apresentação de todo os envolvidos nesse contexto para, a partir daí, poder iniciar as análises pertinentes ao referido estudo.

De acordo com Gesqui (2008):

A escola é povoada por diferentes sujeitos com diferentes formações e com diferentes aspirações; a escola tem significados diferentes para alunos, professores, gestores e funcionários; a escola é significada por diferentes representações dos pais, dos moradores do bairro e do comércio onde está inserida. (GESQUI, 2008, p. 27).

E para entendermos melhor essa realidade, apresento abaixo a escola em questão.

3.1 A ESCOLA INVESTIGADA

A DE da Região de Jaú, subordinada à CEI, integra a escola em estudo, que faz parte da rede pública paulista de ensino regular e se localiza na região central do município de Pederneiras/SP, com aproximadamente (45) quarenta e cinco mil habitantes. É uma escola bem tradicional na cidade e completou sessenta e cinco (65) anos em vinte e dois (22) de agosto de dois mil e quinze (2015).

A Diretora é efetiva e atua há cinco (5) anos na escola, a vice- Diretora é OFA (categoria F) e trabalha há apenas seis (6) meses na escola e a Professora Coordenadora atua há quinze (15) anos na função e é titular de cargo nesta mesma escola há vinte e dois (22) anos. Possui quinze (15) funcionários entre merendeiras, agentes de organização escolar, agentes de serviços de limpeza e quarenta e dois (42) professores, dos quais vinte e seis (26) são efetivos, mas desses, três (3) estão readaptados na própria escola e sete (7) estão afastados ou por motivos de doença ou por designação em outras funções, que é inclusive meu caso, e dezesseis (16) são OFAs.

Nos períodos da manhã e da tarde, atende duzentos e setenta e três (273) alunos do Ensino Fundamental Ciclo II e, nos períodos da manhã e noite atende duzentos e quarenta e três (243) alunos do Ensino Médio, totalizando quinhentos e dezesseis alunos (516), que são

distribuídos nas salas de aula, as quais recebem denominações de cores: violeta (V), preta (P), turquesa (T) e lilás (L). A Tabela 2 apresenta a divisão das classes/séries da UE.

Tabela 2 - Agrupamentos de alunos e sua distribuição por turno, série/ano

NÚMERO DE ALUNOS POR CLASSE 02/03/2015										
MANHÃ	6°V 26	7°V 34	8°V 37	9°V 35	1°V 36	1°P 31	1°T 36	2°V 31	2°P 29	3°V 42
TARDE	6°P 24	6°T 23	7°P 26	8°P 35	9°P 33					
NOITE										3°L 38

Fonte: Elaborada pela autora.

Na Tabela 3 apresento a divisão de alunos por segmento: Ensino Fundamental e Médio em seus respectivos anos e séries.

Tabela 3 - Total Geral de alunos por turno, série/ano

	TOTAL DE ALUNOS POR SÉRIE E PERÍODO 02/03/2015						
	ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO MÉDIO		
	6°	7°	8°	9°	1ª	2ª	3ª
MANHÃ	26	34	37	35	103	60	42
TARDE	47	26	35	33			
NOITE							38
TOTAL	73	60	72	68	103	60	80

Fonte: Elaborada pela autora.

As Tabelas 2 e 3 permitem observar que o período em que se concentra o maior número de alunos e por sua vez de professores é o da manhã e o segmento que possui maior número de alunos é o Ensino Fundamental.

A escola também possui o Centro de Estudos de Línguas¹⁸ (CEL), projeto que atende alunos da rede pública estadual oferecendo oportunidade aos alunos que desejam aprender novos idiomas. O CEL é uma outra escola, que utiliza a estrutura física, pessoal e administrativa da UE tendo cento e cinco (105) alunos matriculados e dois (02) professores ministrando aulas no componente curricular Espanhol, como nos mostram as tabelas abaixo.

¹⁸ CEL – Programa que proporciona ensino de idiomas para alunos do ensino fundamental e ensino médio da rede pública paulista de ensino regular.

Tabela 4 - Cursos do CEL e seu funcionamento

Curso	Modalidade	Horário de atendimento	Ato de autorização/Criação
Espanhol	Semestral	2. ^a , 3. ^a e 4. ^a feira 13h20 às 17h - 18h às 22h	Res. SE-SP 57, de 18-8-2011 (São Paulo, 2011)

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 5 - Quantidade de alunos do CEL

ALUNOS POR CLASSE				
<u>ESPAÑHOL - Nível I</u>	1^a A	1^a B	2^a A	3^a A
	35	35	17	11
<u>ESPAÑHOL - Nível II</u>	3^a A			
	07			

Fonte: Elaborada pela autora.

As Tabelas 4 e 5 apresentam que o CEL está em processo de extinção na UE pesquisada uma vez que se observa a descontinuidade das turmas. No ano da pesquisa não houve novas matrículas para o idioma Inglês, o que resultou no não oferecimento desse curso.

A escola está localizada no centro da cidade e atende alunos oriundos de diversos bairros, em classes regulares do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos períodos diurno e noturno, período esse que também cede três (3) salas de aula para os cursos de Administração e Logística da Escola Técnica Estadual de São Paulo (ETEC)¹⁹.

Os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são na maioria de famílias de classe média e média baixa, com alguns bem carentes, mas que fazem questão de estudar nesta escola, mesmo morando em locais distantes, embora os pais sejam pouco presentes na vida escolar da maioria deles. Em média de 15% utilizam transporte gratuito, próprio para estudantes.

É uma escola muito bem equipada e com excelente infraestrutura. Em quase todas as salas de aula têm ar condicionado, televisor de tela plana, *data show* e lousas brancas apropriadas para uso de pincel atômico. Também possui monitoramento de segurança em todos os ambientes através de câmeras, estacionamento para os carros com portão eletrônico, interfone na porta da entrada, Sala de Informática, Laboratório de Ciências e Sala de Leitura.

¹⁹ ETEC – Escola Técnica Estadual de São Paulo, Instituição de Ensino mantida pelo governo do Estado de São Paulo e subordinada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que ministram cursos técnicos e ensino médio. A escola cede salas, no período noturno, para os cursos sendo outra equipe responsável pelo seu funcionamento.

Ressalto também, que a escola oferece Recuperação Contínua²⁰, Professores Auxiliares²¹, Professores de Apoio a Aprendizagem²², além do Programa Mais Educação²³ para os alunos com defasagem de aprendizagem. Também solicita a presença dos pais de alunos faltosos e encaminha para o Conselho Tutelar depois de esgotadas todas as possibilidades de resolver o problema.

O período da noite apresenta uma clientela de jovens trabalhadores e, infelizmente com índices de evasão consideráveis. A escola oferece compensação de ausências, mas nota-se que nem todos os alunos a realizam. Os responsáveis são comunicados, mas muitos alunos, por possuírem dezoito (18) anos ou mais, se responsabilizam por seus atos, ficando difícil o trabalho com os mesmos e o Conselho Tutelar só se encarrega de alunos do Ensino Fundamental.

Noto que a evasão escolar segue um mesmo padrão ano após ano, alguns alunos esperam o Desfile Cívico em comemoração ao aniversário da cidade, pois frequentando a escola podem participar da fanfarra (mês de maio) e logo após começam as festividades de cidades vizinhas e os alunos faltam à escola para ver shows, visitar exposições, feiras, etc.

Através de informações colhidas, a escola apresenta o seguinte perfil dos alunos e seus responsáveis:

- a idade dos alunos é quase que na totalidade compatível com a série;
- a idade dos pais predomina entre os 25 e 50 anos;
- responsáveis possuem intensa jornada de trabalho;

²⁰ Recuperação Contínua é a ação de intervenção imediata, a ocorrer durante as aulas regulares, nas classes de Ensino Fundamental ou Médio, e que é voltada para as dificuldades específicas do aluno, abrangendo não só os conceitos, mas também as habilidades, procedimentos e atitudes, sendo desenvolvida pelo próprio professor da classe.

²¹ Professor Auxiliar tem como função precípua apoiar o professor da classe ou da disciplina no desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem, em especial, as de recuperação contínua, oferecidas a alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, visando à superação de dificuldades e necessidades identificadas em seu percurso escolar.

²² O Projeto Apoio à Aprendizagem, tem por objetivo atender às demandas pedagógicas que se verificarem relativamente às classes dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio, visando a assegurar o cumprimento integral das aulas programadas e dos dias letivos previstos no calendário escolar homologado, em cada escola da rede estadual de ensino.

²³ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

- a maioria das famílias tem escolaridade até o ensino médio, com uma parcela considerável sem ensino superior e um número bem reduzido de pessoas não alfabetizadas;
- famílias com 2 a 4 filhos;
- a maioria das mães trabalha fora de casa nos diversos setores;
- os pais, em sua maioria, trabalham nos empregos gerados pelos setores da indústria e agroindústria canavieira;
- muitos dos alunos fazem parte da Polícia Mirim e num dos períodos do dia, trabalham para complementar o orçamento doméstico;
- muitos alunos frequentam, no período contrário, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), na cidade de Bauru;
- mais ou menos 20% são assistidos por Programas Sociais do Governo.

Fundamentado em nossa proposta pedagógica, que tem o aluno como centro de todo o processo ensino-aprendizagem e é incentivado sempre a descoberta e à valorização do trabalho, o desafio é mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a vida fundamentada em quatro pilares que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e da formação continuada.

Esses pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser; serão tomados também como bússola para orientar nas decisões didático-pedagógicas.

Nessa concepção, o foco da escola é: APRENDER A APRENDER, como proposto no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009e).

O ato de ensinar se une ao ato de aprender, e o educando torna-se cada vez menos objeto e cada vez mais sujeito de sua própria educação e transforma-se em agente/ator na construção da justiça social, amparado no incessante desejo de através do diálogo, transformar o mundo e “humanizar” o homem em busca da PAZ.

No ensino fundamental o objetivo é introduzir o aluno num processo sistemático da construção e reconstrução do conhecimento, desenvolvendo capacidades e aprendizagens de conteúdos necessários à vida em sociedade, com a preocupação de desenvolver a competência humana de aprender a aprender e saber pensar.

Nesse sentido, a proposta de educação tem como alvo oportunizar atividades cognitivamente significativas que permitam ao aluno estabelecer relações entre o cotidiano e o científico, o racional e o afetivo, o público e o privado, o individual e o coletivo.

Para o Ensino Médio, a proposta se fundamenta na concepção de que esta é a etapa final da Educação Básica, portanto objetiva aprofundar os conhecimentos, preparar para o mercado de trabalho, para o exercício da cidadania, incluindo a formação ética, pensamento autônomo e crítico. A proposta curricular não deixa de atentar para uma maior aproximação entre a teoria e a prática no cotidiano do currículo.

A escola tem por finalidade: atender o disposto nas Constituições Federal (BRASIL, 1988) e Estadual (SÃO PAULO, 1989), LDB (BRASIL, 1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (BRASIL, 1990), ministrar o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, observadas em cada caso, a legislação e as normas especificamente aplicáveis.

3.2 O PROFESSOR COORDENADOR DA ESCOLA E SUA ROTINA DE TRABALHO

Trabalho na Educação há vinte e dois (22) anos e atualmente faço parte do Grupo Gestor dessa escola atuando na função de PC há quinze (15) anos ininterruptos. Sou professora Titular de Cargo na disciplina de Biologia e me afasto através de designação para exercer tal função. Já lecionei Ciências Físicas e Biológicas para o Ensino Fundamental e Biologia para o Ensino Médio e Cursinho Pré- Vestibular durante oito (8) anos, também já fui diretora de escola particular por cinco (5) anos.

O PC é frequentemente convocado para orientações técnicas com o objetivo de subsidiar sua atuação e o Quadro 2 apresenta as orientações técnicas recebidas na DE- Região de Jaú promovidas pelos Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica(PCNPs), que subsidiam nosso trabalho de PC.

Quadro 2 - Datas e pautas das reuniões no Núcleo Pedagógico- DE/Jaú

DATA	PAUTA DAS REUNIÕES NO NÚCLEO PEDAGÓGICO NA D.E. JAÚ
11/02/15	Orientações técnicas e pedagógicas para o Planejamento 2015
11/03/15	Dificuldades de aprendizagem, suas expectativas e intervenções
27/04/15	Como fazer uma vídeo-aula, conhecendo as plataformas Blue Label, Blue Control e Aventuras do Currículo Mais
28/05/15	Princípios do Currículo do Estado de São Paulo e Sequências Didáticas
15/06/15	Observação da sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora.

As convocações são de oito (8) horas diárias, sem contar o tempo de deslocamento, já que resido em cidade diferente de onde se localiza a DE e são denominadas “Orientações

Técnicas”, o que aponta a transformação da formação continuada docente em orientação para implementação de políticas e decisões já tomadas pela SEE-SP.

Além disso, espera-se que o PC seja um multiplicador e capacitador de professores nas ATPCs da sua escola, mesmo que o assunto em pauta não seja do seu total domínio, ou de sua alçada e isto é feito por motivos de contenção de verbas para convocações de professores.

As reuniões são conduzidas sempre por um Supervisor de Ensino responsável pelo assunto e pelos PCNPs, que ocupam a função designada, tendo como requisito para a mesma, possuir três (3) anos de magistério e ser Titular de Cargo, não exigindo nenhuma formação em grau maior ou experiência e domínio que os permitam trabalhar com a formação continuada dos PCs. O tema IDESP não foi pauta em nenhuma reunião da DE nem no primeiro semestre, nem no segundo semestre de 2015, aliás não houve orientações técnicas para PCs no segundo semestre, mostrando que o IDESP é um tema pouco relevante no planejamento pedagógico mesmo na DE- Região de Jaú.

A implantação de reformas educacionais que ignoram as reais condições de trabalho pedagógico e das rotinas escolares serve apenas ao discurso e não ao real desejo de mudanças efetivas na política educacional que leve a escola pública a alcançar a qualidade. De maneira simplista parece que o agente público acredita que o educador, e de modo especial o PC, deve apenas comprometer-se com a implementação do Currículo Oficial e não com a formação continuada de seus pares, o que dependeria do debate político, de questionamentos e ações que ultrapasassem o diagnóstico nevrálgico das escolas públicas, dando espaço a um efetivo planejamento, que seja no mínimo exequível para o avanço em qualidade.

Ao transformar o PC em um simples “multiplicador de orientações técnicas”, é deixado de lado que o PC trabalha com a formação continuada de professores das mais diversas formações acadêmicas, políticas e ideológicas, alguns inclusive com titulação maior que a do próprio PC, e na sua grande maioria Titulares de Cargo que podem ouvir e aplicar, ouvir e questionar ou simplesmente ignorar as “orientações”. Isso evidencia que existem hiatos entre o que a Resolução SE 75/2014 (SÃO PAULO, 2014b) exige do PC e o real discurso das Orientações Técnicas, entre o que é ouvido nas Orientações Técnicas e “multiplicado” na UE, e entre o que é multiplicado pelo PC e aquilo que o professor efetivamente faz em sala de aula.

A partir da investigação dos documentos orientadores da rotina escolar, a saber, Plano Gestor Quadrienal, PPP, Currículo Oficial, pautas de orientações técnicas na diretoria de ensino, atas de reuniões semanais da equipe gestora, atas das reuniões de ATPC e por ser pesquisadora participante, reúno condições de cotejar o que está previsto na legislação, no

caso o artigo 5º da Resolução SE 75/2014 (SÃO PAULO, 2014b), no que se refere as atribuições do PC com o que, de fato, é observado no cotidiano da escola investigada. Nesse sentido apresento cada atribuição na forma como está descrita na referida resolução seguida da descrição do modo como é efetivada no cotidiano da escola investigada.

- Atribuição 1: atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;

Cotidiano Escolar: O trabalho do PC é balizado pelo processo de implementação do Currículo Oficial, a despeito da resistência de significativa parte do corpo docente, que muitas vezes são rotulados de resistentes à mudança e/ou incompetentes.

- Atribuição 2: orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;

Cotidiano Escolar: Geralmente essa orientação acontece a partir de oficinas que vem prontas do Núcleo Pedagógico, sobre uma situação de aprendizagem específica dos cadernos de apoio do currículo com foco nas competências leitora e escritora.

- Atribuição 3: ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola;

Cotidiano Escolar: Na maioria das vezes o PC deixa montada os instrumentos de multimídia que serão utilizados pelo professor e nas semanas de avaliação imprime as avaliações de todos docentes que previamente enviam para o endereço eletrônico do PC.

- Atribuição 4: coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;

Cotidiano Escolar: O PC tem acesso aos dados sobre o rendimento escolar apenas nos dias que antecedem as reuniões de Conselho de Classe/Série e aproveita nesses momentos para lembrar aos docentes quanto à necessidade de intervenções pedagógicas que permitam aos alunos a superação de defasagens. No entanto, uma

simples análise dos diários de classe dos professores deixa evidente que isso não ocorre a contento, havendo classes com altos índices de notas insuficientes.

- Atribuição 5: decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou das disciplinas, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, como a inserção de Professor Auxiliar, em tempo real das respectivas aulas, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;

Cotidiano Escolar: Elaboração por parte do PC, quando o professor se recusa, de simulados a partir da matriz de referência de competências e habilidades previstas no SARESP. Quanto ao Professor Auxiliar durante o período de pesquisa teve o trabalho melhor acompanhado pelo PC através de registros de atuação e resultados das avaliações internas, que se mostraram positivas.

- Atribuição 6: relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança;

Cotidiano Escolar: O PC é o “multiplicador” da SEE-SP e ao mesmo tempo o apaziguador dos conflitos que surgem entre o que o discurso da SEE-SP afirma e o que é executado na unidade escolar

- Atribuição 7: trabalhar em equipe como parceiro;

Cotidiano Escolar: O PC é o professor que está na equipe gestora e ao mesmo tempo em que é visto por alguns como facilitador junto à gestão é visto por outros com desconfiança exatamente por pertencer a essa equipe.

- Atribuição 8: orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;

Cotidiano Escolar: Embora a gestão democrática da escola não seja apenas um princípio pedagógico, mas também um preceito constitucional, na UE, parte significativa dos docentes, alunos e pais pouco se interessam por reuniões dos colegiados representativos da escola.

- Atribuição 9: coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão

democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;

Cotidiano Escolar: Cabe ao PC a função de acompanhamento em sala de aula a fim de verificar se o professor está cumprindo o previsto no Currículo Oficial (SÃO PAULO, 2009e) e utilizando os cadernos de apoio do currículo: Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009d) e Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2009b); transformando o PC em “fiscal do Currículo”.

- Atribuição 10: tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:

- a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;

Cotidiano Escolar: Alguns docentes se interessam pelos comunicados referentes a novas legislações e a cursos oferecidos pela SEE-SP que servem para evolução funcional e depois passam a se ocupar com o preenchimento de diários de classe, correção de avaliações ou leituras de interesse pessoal, ainda que o PC esteja com orientações diferentes.

- b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;

Cotidiano Escolar: Treinamento de professores a partir de Situações de Aprendizagens prontas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009d).

- c) a efetiva utilização de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, previamente selecionados e organizados, com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e a suas necessidades individuais;

Cotidiano Escolar: Embora a UE disponibilize cinco *Datashow*, sendo três fixos e dois móveis, cinco salas de aulas com Televisores, e o PC disponibilize todo material didático, poucos professores saem do tradicional giz e lousa, utilizando os recursos tecnológicos na maioria das vezes para exibição de filmes.

- d) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e/ou de temáticas transversais significativas para os alunos;

Cotidiano Escolar: A utilização da interdisciplinaridade como forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de um componente curricular com outro ou outros seria possível caso houvesse momentos em que os docentes de uma mesma classe pudessem interagir e se programarem para desenvolverem projetos interdisciplinares; no entanto, além de parte dos docentes não realizarem ATPC na UE, o restante se divide em dois grupos de reuniões e para que isso ocorra é necessário que o PC faça essa mediação entre os pares.

- e) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola;

Cotidiano Escolar: A partir do Curso Melhor Gestão Melhor Ensino, oferecido pela EFAP, a SEE-SP criou um modelo de “histórico de colaboração” em que o PC registra o acompanhamento da ação docente em sala de aula, que é depois compartilhado com a equipe gestora e posteriormente dado um *feedback* a fim de modelar a ação docente balizada pelos documentos orientadores do Currículo Oficial.

- f) a análise de índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e a projetos desenvolvidos no âmbito escolar;

Cotidiano Escolar: A ação do PC é focada na meta a ser atingida pela UE, definida por resolução do Secretário da Educação no decorrer do ano letivo e no bônus, portanto essa análise é feita e divulgada, porém nem sempre os projetos se baseiam nessa análise.

- g) a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação em processo externo, quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem;

Cotidiano Escolar: Após o levantamento bimestral de frequência o controle da evasão escolar é feito pelo PC, embora não seja da sua alçada, que comunica a família e quando necessário o Conselho Tutelar, sem que, no entanto, estas ações sejam garantias de retorno do estudante a escola. Há preocupação de toda a equipe escolar, quanto ao número de alunos evadidos, uma vez que este interfere no fluxo escolar e por sua vez no cálculo do índice de IDESP a ser atingido pela

escola. Nas reuniões de Conselho de Classe/Série bimestrais, também são feitas análises dos resultados das avaliações internas e externas e proposto ações para sanar as habilidades e competências que ainda não foram atingidas por alguns alunos.

- h) a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar.

Cotidiano Escolar: Os conceitos de “êxito” e “progresso” tornam-se difusos uma vez que a avaliação interna tem pouca relação com a externa. Não só o Currículo Oficial tem pouca adesão entre os professores, como também o percurso metodológico proposto por ele sofre resistência por parte do corpo docente, tornando não só a prática docente destoante do Currículo Oficial, como também a avaliação interna, uma vez que possuem metodologias e expectativas discrepantes.

A análise criteriosa do cruzamento das atribuições previstas com o observado no cotidiano da escola demonstra que existe uma distância muito grande entre o previsto e o realizado, no entanto, esse distanciamento é camuflado pelo cotidiano escolar que naturaliza ações e reações e pelos documentos escolares oficiais que fazem parecer tudo em ordem. Neste sentido, Lima (2011) não toma o conceito de anarquia de maneira pejorativa, antes o usa como uma referência à maneira como as escolas estão organizadas. Em outras palavras, a anarquia organizada é o que de fato acontece na escola ou o que precisa acontecer na escola para que ela funcione, mas que não atende as expectativas legais. Lima (2011), não afirma que esse modelo organizacional deve se perpetuar; antes propõe a desnaturalização desse funcionamento vago, com participação fluida da comunidade escolar, para que de fato a escola se torne uma organização educativa.

O cotidiano de atividades do PC mostra que a ausência de uma rotina de trabalho, que assegure uma sequência que permita o planejamento e execução de ações apenas agrava a situação de desordenamento, improvisação do trabalho do PC, o que corrobora para o aumento de problemas, imprevistos e ausência de estratégias para gerenciamento da qualidade de ensino.

3.3 A ATPC DA ESCOLA

Na unidade escolar em que atuo como PC, as ATPCs ocorrem às segundas-feiras das 18h às 19h40min com onze (11) professores do Ensino Fundamental e as terças-feiras das 17h

às 18h40min com onze (11) professores do Ensino Médio. Os professores que participam dessas ATPCs são efetivos da escola ou OFA com sede nessa U.E.

3.3.1 Os temas das ATPCs

A ATPC deveria ser um momento de formação em serviço, onde também são discutidos problemas enfrentados no cotidiano escolar, são feitas trocas de experiências bem sucedidas ou não e também onde são recebidos os responsáveis pelos alunos para alguma orientação em relação ao desempenho escolar do mesmo.

Portanto, os temas variam de acordo com as necessidades, no entanto nem sempre se consegue cumprir o planejado devido aos imprevistos que surgem e precisam ser resolvidos de forma coletiva, o que transforma muitas vezes a ATPC no momento de discussão entre docentes e gestores, já que todos estão presentes. Embora o tema IDESP devesse estar presente no cotidiano do planejamento escolar e norteando as ações pedagógicas ele apareceu em apenas dois momentos no temário das ATPCs, e sendo focado apenas a dimensão da preparação para a prova do SARESP, que é o índice central para o cálculo do bônus. O Quadro 3 apresenta os temas desenvolvidos nas ATPCs.

Quadro 3 - Temário das ATPCs

SEMANA	TEMÁRIO DAS A.T.P.C.s
01(09,10/02)	Acolhida aos professores, entrega das cadernetas e informativo de seu preenchimento, entrega dos mapas das salas de aula, definição dos professores e alunos representantes, regras de convivência.
02(23,24/02)	Análise das fichas individuais dos alunos oriundos das escolas municipais e definição dos alunos para o Projeto Mais Educação.
03(02,03/03)	Finalização dos Planos de Curso 2015.
04(09,10/03)	Definição e elaboração dos Projetos 2015.
05(16,17/03)	Análise dos gráficos de erros/acertos das Avaliações da Aprendizagem em Processo (aplicadas aos alunos em 2015) com foco no baixo rendimento e propostas pedagógicas para um trabalho diferenciado.
06(23,24/03)	Estudo dirigido do texto: “As formas de planejar do professor” (Vinícius Signoreli).
07(30,31/03)	Falta do Professor Coordenador. A direção conduziu o A.T.P.C. e os professores fizeram trabalhos individuais.
08(06,07/04)	Análise do Boletim IDESP 2014.
09(13,14/04)	Professores prepararam e digitaram as avaliações para a “Semana de Provas” do primeiro bimestre.
10(27,28/04)	Estudo dirigido do texto: “Avaliar: A serviço da seleção ou da aprendizagem” (Phillipe Perrenoud- Revista Pátio).
11(04,05/05)	Preenchimento das Fichas Individuais Del. 120/147, para o primeiro Conselho 2015.
12(11,12/05)	Devolutiva do Professor Coordenador aos professores da conversa com os alunos nas salas de aula e individualmente com os que não obtiveram rendimento satisfatório no primeiro bimestre.
13(18,19/05)	Reunião de Pais e Mestres do primeiro bimestre 2015.
14(25,26/05)	Falta do Professor Coordenador. A direção conduziu o A.T.P.C. e os professores fizeram trabalhos individuais.
15(01,02/06)	Sala de Informática para que os professores aprendam utilizar as Plataformas <i>Blue Lab</i> e <i>Blue Control</i> .
16(08,09/06)	Exibição dos vídeos: “A ilha” e “ <i>Sheep in the island</i> ”. Após debate, os professores traçaram estratégias e metas para que os alunos possam apresentar um melhor rendimento no segundo semestre de 2015.
17(15,16/06)	Debate de 12 questões sobre: “ IDESP como tema central na formação continuada dos professores”.
18(22,23/06)	Falta do Professor Coordenador. A direção conduziu o A.T.P.C. e os professores fizeram trabalhos individuais.
19(29,30/06)	Pré-conselho do segundo bimestre 2015 e fechamento do semestre.

Fonte: Elaborado pela autora.

A rotina das ATPCs apresentada no Quadro 3 destaca que tanto o IDESP, quanto a formação continuada de docentes são desfocados do seu conceito original transformando-se em *slogans* que alimentam modismos pedagógicos. De fato, a responsabilidade pela formação

continuada do professor é deslocada para o indivíduo e este também se torna responsável pela realização das ações pedagógicas cotidianas, que acredita possibilitar a melhoria da qualidade do ensino no âmbito de seu componente curricular. É fundamental registrar também que nas ausências do PC, por impedimentos particulares ou por convocações para orientações técnicas na DE, quem preside a ATPC é a Diretora ou a Vice- diretora e se não tiver condições do PC deixar a pauta elaborada, os professores realizam trabalhos individuais referentes à sua disciplina.

A ATPC, também se transformou em Reunião de Pais e Mestres uma vez por bimestre, pois a direção da UE chegou a um consenso junto com os pais que este é o momento mais adequado, pois conta com a presença da maioria dos professores e por ser final de tarde os responsáveis podem comparecer ao saírem de seus serviços.

A direção não abre mão da ATPC em nenhuma circunstância, ela é cumprida rigorosamente durante todo o ano letivo, porém, todos os “acertos caseiros” feitos são em troca da dispensa de participação nas ATPCs, e aí cabe mais um hiato de qual a verdadeira função da ATPC.

3.4 O IDESP DA ESCOLA

A escola participa do SARESP desde sua primeira edição, e a partir de 2007 os resultados desse sistema de avaliação também faz parte do cálculo do IDESP. São estabelecidas metas a serem atingidas anualmente e através do cumprimento ou não dessas metas, existe uma bonificação aos professores e funcionários.

As Tabelas 6 e 7 apresentam o IDESP do Ensino Fundamental/Ciclo II e Ensino Médio da escola comparados com a Coordenadoria, Diretoria de Ensino e Município, com o objetivo de demonstrar que os índices apresentados estão distantes do que seria adequado, uma vez que o IDESP varia de 0 a 10.

Tabela 6 - IDESP do Ensino Fundamental/Ciclo II da escola no período de 2007 a 2014

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
META	-----	3,04	2,77	3,26	2,59	3,21	2,25	3,01
ESCOLA	2,93	2,64	3,14	2,40	3,02	2,73	2,85	2,89
COORDENADORIA	2,77	2,78	3,09	2,75	2,80	-----	-----	-----
DIRETORIA	2,70	2,80	3,14	2,85	2,82	2,69	2,74	2,89
MUNICÍPIO	2,59	2,84	3,00	2,62	2,64	2,49	2,64	2,68
ESTADO	2,54	2,60	2,84	2,52	2,57	2,50	2,50	2,62

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Boletim IDESP (SÃO PAULO, 2008a, 2009a, 2010, 2011, 2012a, 2013, 2014a, 2015).

Tabela 7 - IDESP do Ensino Médio da escola no período de 2007 a 2014

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
META	-----	1,26	2,27	2,42	2,17	1,92	2,86	2,18
ESCOLA	1,16	2,17	2,32	1,99	1,74	2,14	2,05	2,45
COORDENADORIA	1,54	2,12	2,15	2,01	1,98	-----	-----	-----
DIRETORIA	1,50	2,10	2,08	2,11	2,06	2,24	2,17	2,35
MUNICÍPIO	1,22	1,83	1,82	1,92	2,01	2,01	1,76	1,88
ESTADO	1,41	1,95	1,98	1,81	1,78	1,91	1,83	1,93

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Boletim IDESP (SÃO PAULO, 2008a, 2009a, 2010, 2011, 2012a, 2013, 2014a, 2015).

Percebo ao analisar as Tabelas 6 e 7, que no Ensino Fundamental/ Ciclo II o IDESP apresentou uma evolução nos anos de 2009 e 2011, mas ainda assim o que observo é uma queda gradativa, inclusive com índices menores nos dias de hoje do que quando começou em 2007 quando foi criado o IDESP. Já no Ensino Médio, há uma evolução, praticamente dobre-se o índice, porém isso não significa que esses resultados sugiram melhora da qualidade educacional, porque os índices ainda estão muito longe do que é desejável. Percebe-se também que a meta abaixa de um ano para o outro, caso não tenha sido atingida. Mesmo assim, na maioria das vezes a UE alcançou índices maiores que as outras instâncias administrativas da SEE-SP, recebendo bônus pelo Ensino Fundamental nos anos de 2009, 2011 e 2013 e pelo Ensino Médio nos anos de 2008, 2009, 2012, 2013 e 2014.

As Tabelas 6 e 7 deixam claro que ainda que uma ou outra UE ou DE tenham atingido índices elevados, a média das outras instâncias administrativas da SEE-SP não alcançam índices igual ou superior a cinco, e que no período analisado a variação apresentada evidencia pouca evolução na “qualidade” da educação.

4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E RESULTADOS: A PESQUISA

Nesse capítulo descrevo procedimentos de coleta em dois (2) momentos: o pré-teste e o teste, posteriormente apresento os resultados que obtive com as análises das respostas dos entrevistados.

4.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Foi realizado um pré-teste em duas (2) escolas antes de o questionário ser respondido na escola em estudo, o que orientou para saber se meus questionamentos eram pertinentes ou não. Elaborei as questões baseadas em minhas inquietações como PC através do que observo diariamente na escola, seja nas falas ou nas atitudes dos profissionais da educação e também pela reflexão dos referenciais teóricos estudados.

As respostas aos questionamentos foram dadas todas em um mesmo dia e ao mesmo tempo, o que deu mais veracidade ao processo investigativo. Quanto à devolutiva dos resultados para os participantes da pesquisa destaco que me comprometi a apresentá-los, ao término da pesquisa, em uma reunião de ATPC.

4.1.1 O pré-teste

Para o pré-teste, fiz uma entrevista com os educadores, para que a partir dessa conversa elaborasse o questionário. Escolhi duas (2) escolas diferentes da que eu executaria o teste, solicitei autorização e agendei horários com os gestores. Embora tenha sido bem recebida em ambas as escolas percebi certa resistência no momento em que disse que seria uma entrevista. Todos os entrevistados, sem exceção, queriam saber com antecedência qual seria o tema e o porquê da entrevista. Encontrei também dificuldade em relação aos horários, pois os profissionais da educação se desdobram em mais de um (1) serviço e isso dificultou um pouco o agendamento.

Ao entrevistá-los observei que nem todos foram sinceros, pois em uma mesma escola recebi respostas muito diferentes da diretora, da vice-diretora e especialmente das duas professoras coordenadoras. Os professores responderam com mais naturalidade, porém alguns o fizeram de maneira que agradaria a gestão e não o que realmente acontece no cotidiano escolar.

Decepção mesmo eu tive ao entrevistar uma pessoa que está há muitos anos na função de PC e da qual eu tinha enorme expectativa que partilhasse seus saberes; porém, para minha surpresa foi a que respondeu mais sucintamente e até com desprezo aos meus questionamentos. Com o pré-teste (entrevista) identifiquei também que duas questões estavam muito parecidas e induziam à respostas com a mesma finalidade, portanto uma delas foi excluída do teste. Enfim, tudo isso foi muito importante para que eu aprimorasse meu teste e o direcionasse de forma diferente.

Após a execução do pré-teste em duas (2) escolas diferentes, entrevistando diretores, vice-diretores e professores das mais variadas disciplinas, obtive as seguintes informações:

- Somente cinco (5) de um total de dezesseis (16) entrevistados acham que a principal finalidade do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), segundo o Programa de Qualidade na Escola (PQE), é a de medir qualidade nas escolas e disponibilizar informações que contribuam para isso, os outros onze (11) pensam que é injusto medir a qualidade da educação com apenas um (1) instrumento, ainda mais dependendo exclusivamente do desempenho do aluno na avaliação.

O que percebi nesse primeiro questionamento é que os entrevistados tinham um conhecimento limitado sobre o IDESP, até mesmo porque ninguém citou sobre o Fluxo Escolar, que também faz parte do cálculo desse indicador estatístico que mede a qualidade educacional.

- Quanto ao IDESP ter afetado positiva ou negativamente os trabalhos pedagógicos e/ou administrativos na escola, onze (11) pessoas acreditam que sim, que afetou, mas de forma negativa, pois os trabalhos ficaram totalmente direcionados apenas para que se obtenham bons resultados nas avaliações externas. Ocorre apenas um treino para esse tipo de prova, sem garantia de sucesso na aprendizagem.
- Já catorze (14) entrevistados acreditam que haja complicadores que impedem a escola de obter bons resultados, tais como: falta de parceria da família, nível socioeconômico baixo, famílias desestruturadas, desinteresse do aluno pela escola, violência no entorno escolar, assiduidade baixa (inclusive nos dias dos simulados). Nenhum professor citou que os simulados poderiam melhorar as condições de aprendizagem, eles acreditam que ocorre meramente treino para a prova.
- E os mesmos catorze (14), também afirmam que existem facilitadores tais como: semana de provas, simulados, professores coordenadores incentivando os alunos a participarem do SARESP e o mesmo professor coordenador disponibilizando materiais pedagógicos e dando suporte nas ATPCs, que são os momentos de

formação em serviço, onde podem ser sanadas as dúvidas dos professores e também feita a troca de experiências bem sucedidas ou não.

- Os resultados são amplamente discutidos em todas as escolas sem exceção, no Dia do SARESP na Escola, nos ATPCs, nas reuniões de Planejamento e Replanejamento, nas Reuniões de Pais, nas Reuniões de Conselho, no Dia na Escola do meu Filho e informalmente na Sala dos Professores e todos acham que esses momentos são suficientes. Todos os professores sem exceção estão saturados de debaterem sobre esse tema.
- Dentre os entrevistados, oito (8) procuram obter informações sobre o IDESP em outras fontes além das disponibilizadas pela escola ou pela Secretaria da Educação, principalmente na internet, como em blogs de professores, sites de sindicatos dos professores e também nas redes sociais.
- Onze (11) educadores acham que a discussão do tema IDESP é relevante para o bom desenvolvimento dos trabalhos, pois se criam mecanismos para a escola melhorar seus índices, mas melhorar os índices não necessariamente significa que aprendizagem seja eficaz, portanto esses mesmos professores acreditam que haja essa contradição.
- Quanto se ao estabelecimento anual de metas para as escolas alcançarem, fazer com que os professores e gestores se dediquem mais ao trabalho, onze (11) deles acreditam que não, pois o trabalho é inerente a isso, as metas vieram só para atrapalhar. Uma minoria acredita que enquanto houver uma meta, haverá um estímulo maior, e também quase todos têm expectativas negativas quanto ao cumprimento das metas, uma vez que isso depende também da boa vontade ou capacidade dos alunos fazerem a prova. Embora não dependa só disso, mas também do fluxo da escola para se atingir essa meta, nenhum professor lembrou-se de citar, se é que eles sabem disso.
- Na questão quanto às regras estabelecidas para o recebimento ou não de bônus merecimento contribuir para uma educação pública de qualidade os dezesseis (16) entrevistados não concordam com isso, acreditam que divide a escola, que é injusto, que se faz necessário e urgente uma política salarial mais digna, que ao invés de estimular desanima e cria um clima desarmonioso entre os pares; chegando ao cúmulo de um (1) gestor preferir que nenhum dos segmentos alcance as metas para que os trabalhos sigam mais tranquilos durante o ano. Divide a escola porque nem sempre ganha o bônus aquele professor que fez um bom trabalho e os que se

dedicaram com seriedade, e que às vezes não ganham, ficam revoltados e não querem mais fazer um bom trabalho, porque esse sistema que bonifica o educador pelo desempenho do aluno é injusto e esse cenário fica muito difícil de ser administrado pelos gestores.

O pré-teste permitiu, a partir de um estímulo inicial (questão pré-estruturada), ao professor entrevistado responder livremente e de maneira informal sobre um tema que está presente cotidianamente em sua rotina e que é propositalmente ignorado até o início do ano letivo quando se começa a especulação quanto aos resultados do IDESP do ano anterior. Além disso, permitiu a observação das reações das pessoas quando descobriam que o assunto da entrevista seria o IDESP. Não foram poucos os que mesmo demonstrando boa vontade em responder as questões deixaram claro em suas expressões o desconforto em falar sobre um índice que “custa dinheiro”, além de ficar nítido que embora tanto se fale sobre o tema alguns se quer sabem como ele é calculado.

4.1.2. A aplicação do questionário

Um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto. É uma forma de instrumento na coleta de dados, embora por melhor que seja elaborado não será capaz de abarcar todos os itens. (PARASURAMAN, 1991). Por isso que o pré-teste foi importante, pois ele permitiu que eu identificasse questões que não seriam relevantes ao meu objeto de estudo.

Os respondentes foram, em sua maioria, professores que trabalham há muitos anos na escola, muitos deles efetivos e que trabalham com o Currículo Oficial do Estado (SÃO PAULO, 2009e), desde sua implantação. Responderam ao questionário, todos ao mesmo tempo, de maneira sigilosa, individual e com responsabilidade. O grupo de respondentes foi formado por vinte e quatro (24) pessoas, sendo um (1) Diretor, um Vice-diretor (1), e vinte e dois professores (22), sendo dezesseis (16) efetivos e seis (6) OFAs. A Vice-diretora, também já lecionou após o Currículo ter sido implantado, mas a Diretora e o PC nunca lecionaram utilizando esse currículo.

A participação dos respondentes do questionário teve previamente uma autorização escrita, preservando seu anonimato e foi de modo individual.

Entendi que os riscos para os sujeitos investigados foram poucos e plenamente controláveis, uma vez que submeti, antecipadamente e com outros respondentes, o

questionário a um pré-teste²⁴ com o objetivo de aperfeiçoar as questões e, principalmente, de me preparar para situações em que os respondentes sentir-se-iam, por exemplo, constrangidos com determinadas questões e, no caso da ocorrência de tais situações, esclareci novamente ao respondente sobre a finalidade do questionário, seu anonimato e da possibilidade de interrupção da aplicação do mesmo caso seja este o desejo do respondente.

Os indicadores IDESP da escola utilizados na pesquisa são públicos e, portanto não necessitam de autorização para sua utilização. Quanto aos benefícios destaquei para a escola investigada a produção e acesso a um estudo científico sobre suas práticas escolares que podem contribuir para que as mesmas tenham uma escola de qualidade; para os profissionais investigados no que se refere à oferta de um conhecimento ampliado de um elemento central em suas práticas e para mim no sentido de construir um subsídio para uma atuação profissional mais embasada.

4.2 ALGUNS RESULTADOS

Responderam ao teste um total de 24 pessoas e obtive alguns resultados, que foram analisados um a um. A seguir apresento a Tabela 8 com a tabulação das respostas e em seguida as questões com seus objetivos e suas respectivas análises.

Tabela 8 - Tabulação das respostas do questionário

Questão	Resposta		
	SIM	NÃO	Não tenho opinião
1	14	8	2
2	8	15	1
3	21	1	2
4	16	3	5
5	-	-	-
6	24	-	-
7	18	6	-
8	12	11	1
9	6	16	2
10	-	24	-
11	21	-	-
12	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora.

²⁴ As informações obtidas no pré-teste tem a finalidade de aperfeiçoar o instrumento de coleta, de preparar o pesquisador para situações que podem inviabilizar a aplicação do questionário final. Destaca-se também que as informações coletadas no pré-teste não são contabilizadas na pesquisa.

A utilização da questão um (1) tinha por objetivo identificar se os professores conheciam a finalidade do IDESP segundo o PQE.

- Questão 1 - A principal finalidade do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), segundo o Programa de Qualidade na Escola (PQE), é a de medir a qualidade das escolas e disponibilizar informações que contribuam para isto.

Um total de oito (8) respondentes não concorda com a afirmação e catorze (14) concordam, embora seis (6) deles tenham feito ressalvas, alegando ser um índice que apresenta falhas, pois as escolas são diferentes e os critérios são os mesmos e não são claros nem justos. Dois (2) não tinham opinião a respeito e ao contrário do pré-teste, nesse questionamento todos sabiam que o fluxo da escola entrava no cálculo do IDESP, demonstrando ter um pouco mais de conhecimento sobre o assunto.

A questão dois (2) pretendia saber se o IDESP interfere no andamento dos trabalhos escolares ou não influencia em nada.

- Questão 2 - O IDESP afetou de alguma maneira (positiva ou negativamente) o desenvolvimento dos trabalhos (pedagógicos, administrativos ou ambos) na sua escola?

Apenas oito (8) pessoas acreditam que afetou sim, mas de forma negativa, pois os trabalhos ficaram totalmente direcionados para que se atingissem as metas, outros quinze (15) afirmaram que não afetou em nada porque trabalham da melhor maneira possível, como sempre o fizeram, independente de bônus e que as avaliações externas são consequência das aulas e não objetivo, sendo que apenas um (01) não tinha opinião a respeito.

Já a terceira questão queria saber quais eram os complicadores que poderiam interferir para que a escola não tivesse um bom desempenho no IDESP.

- Questão 3 - Existem complicadores que impedem sua escola de obter resultados mais significativos no IDESP?

A maioria de vinte e um (21) respondentes acredita que haja complicadores que impedem a escola de obter bons resultados, tais como: falta de parceria da família (21), falta de perspectiva de melhorar na vida (14) e principalmente o desinteresse do aluno (19). Em contraposição ao pré-teste, nessa escola, não foi citado problemas com violência e nem de condições econômicas desfavoráveis. Apenas um (1) professor acredita que não há complicadores e dois (2) deles não tiveram opinião a respeito.

Aqui a intenção era a mesma da questão anterior, porém analisando se haviam facilitadores.

- Questão 4 - Existem facilitadores que contribuem para que sua escola obtenha, ou possa obter resultados mais significativos no IDESP?

Em relação aos facilitadores, dezesseis (16) pessoas afirmaram que existem, tais como: catorze (14) citaram a semana de provas que ocorrem uma vez por bimestre (com agendamento prévio, onde todos os alunos da escola fazem provas simultaneamente da mesma disciplina, aplicadas sempre na primeira aula e por todos os professores, que elaboram as provas com padrões e critérios bem definidos e iguais); doze (12) acreditam que os simulados (aplicados uma vez por bimestre, com questões de todas as disciplinas nos mesmos moldes das questões da Prova do SARESP); oito (8) afirmaram que é positivo o *feedback* dado aos alunos pelos professores em sala de aula, do desempenho de cada um nas atividades que desenvolveram, onze (11) apoiam que o PC incentive os alunos a participarem do SARESP (visitando a sala de aula periodicamente para uma conversa de conscientização com os alunos), dez (10) citaram o mesmo PC disponibilizando materiais pedagógicos (uma vez que a escola está tão bem equipada) e dando suporte nas ATPCs, que são os momentos de formação em serviço, onde podem ser sanadas as dúvidas dos professores e também feita a troca de experiências bem sucedidas ou não. Todos os dezesseis (16) enfatizaram a importância das discussões nas reuniões de professores em busca da melhoria da qualidade da educação. Os mesmos dezesseis (16) consideram que os professores são bem capacitados e que o material multimídia disponibilizado em todas as salas é importante. Apenas três (3) disseram ter apoio da direção e treze (13) reconhecem o empenho do PC, sendo que três (3) professores disseram não existirem facilitadores e cinco (5) não tinham opinião a respeito.

A quinta questão tinha por objetivo apenas identificar se haviam momentos específicos na escola para a análise do IDESP.

- Questão 5 - Os resultados dos indicadores do IDESP em sua escola são analisados em quais momentos?

Todos, sem exceção, responderam que os resultados são amplamente discutidos na escola, no Dia do SARESP na Escola, nas ATPCs, nas reuniões de Planejamento e Replanejamento e apenas cinco (5) disseram que se discute isso informalmente na Sala dos Professores. Quanto aos supervisores e PCNPs, nenhum professor soube dizer se eles discutem esse assunto, porque quando visitam a escola não conversam com os professores.

Apesar do pré-teste apontar para a possibilidade de responder as alternativas com sim/não, especificamente nessa questão essa forma de análise se mostrou ineficiente.

Após identificar na questão anterior se haviam momentos específicos para a discussão do IDESP, nessa questão apenas queria saber se esses eram suficientes ou não.

- Questão 6 - Esses momentos são suficientes para a discussão desse tema ou seriam necessários mais momentos específicos?

Todos os professores concordam que esses momentos são suficientes e que praticamente não há mais o que se discutir.

Na próxima questão queria saber qual era o grau de interesse pelo assunto, por cada professor.

- Questão 7 - Você procura informações referentes ao IDESP além das disponibilizadas pela escola ou pela SEE-SP?

Seis (6) procuram obter informações sobre o IDESP em outras fontes além das disponibilizadas pela escola ou pela SEE-SP, principalmente na internet e nos jornais e os outros dezoito (18) ficam satisfeitos com os dados passados pela escola dizendo ser confiáveis.

A questão oito (8) tinha por objetivo identificar se o IDESP determina ou não o bom trabalho na escola ou se a escola “caminha” da mesma forma sem a preocupação com esse índice.

- Questão 8 - Para você a discussão do tema IDESP é relevante para o bom desenvolvimento dos trabalhos na escola?

A discussão se o tema IDESP é relevante para o bom desenvolvimento dos trabalhos na escola ou não, foi a que mais dividiu as opiniões, praticamente metade acha que sim e a outra metade acha que não, sendo que apenas uma pessoa não tem opinião a respeito disso. Metade dos professores entende que com isso pode se ter uma visão geral da escola o que ajuda a reflexão dos trabalhos e retomada das decisões, os outros dez (10) dizem não ser relevante, pois o sistema educacional não é sério e nem voltado para a realidade dos alunos. Nesse item, duas (2) pessoas não tiveram opinião a respeito.

A intenção com essa pergunta era instigar se os professores trabalham melhor para conseguir ganhar mais dinheiro, ou se trabalham da mesma forma independente do que consigam financeiramente.

- Questão 9 - Você acredita que o estabelecimento anual de metas IDESP para uma escola alcançar, contribui para que professores e gestores da escola se dediquem mais ao seu trabalho?

Dezesseis (16) deles afirmam que não, pois o trabalho é realizado com comprometimento independente de metas e esse desafio ultimamente vem sendo tratado com indiferença pelos profissionais da educação. Uma minoria de seis (06) acredita que quando se tem bônus financeiro, há um estímulo maior, sendo que duas (2) pessoas não emitiram opinião.

Com essa pergunta queria confrontar com a anterior, pois se os professores não trabalham por dinheiro, não poderiam atrelar bônus merecimento com qualidade educacional.

- Questão 10 - O modo como são estabelecidas as regras para o recebimento, ou não, do bônus merecimento contribui para uma educação pública de qualidade?

Os vinte e quatro (24) não concordam com isso, porque cada escola tem suas peculiaridades e isso não é levado em consideração, os critérios não são transparentes ou claros, não reflete a melhoria ou avanço no processo ensino aprendizagem, ocorrem manobras estatísticas e maquiagem dos dados por parte da SEE-SP através de uma política educacional totalmente equivocada.

O objetivo dessa questão era confirmar que embora os professores afirmem que eles não trabalham em detrimento de bônus merecimento, o recebimento do mesmo por uns e não por outros gera um clima de competição e descontentamento entre os pares.

- Questão 11 - Depois que foi implantado esse sistema de metas e bonificação pela Secretaria do Estado de São Paulo (SEE-SP) nas escolas públicas, você acredita que o clima de trabalho entre os profissionais da escola ficou mais ou menos harmonioso?

Por unanimidade também, os vinte e quatro (24) afirmaram que depois que foi implantado esse sistema de bonificação nas escolas públicas do Estado de São Paulo, o clima ficou bem menos harmonioso, pois alguns trabalham muito e não recebem bônus, dividindo a escola e desestimulando o trabalho coletivo se um segmento²⁵ recebe e o outro não, criando uma competição negativa, com um vigiando a vida do outro, culpando sempre os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, gerando individualismo, desmoralização profissional e maior alienação.

Nessa questão a intenção era verificar se os professores já tinham uma ideia do desempenho dos alunos, mesmo antes deles fazerem o SARESP.

- Questão 12 - Suas expectativas em relação ao cumprimento das metas estabelecidas pelo IDESP para sua escola no ano letivo de 2014?

²⁵ A escola se divide em segmentos: Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Metade tinha expectativa negativa quanto ao cumprimento das metas, uma vez que a meta era alta e a outra metade tinha expectativa positiva, pois alegou ter feito um bom trabalho com os alunos e os professores lembraram que depende também do fluxo da escola para se atingir essa meta.

Apesar do pré-teste apontar para a possibilidade de responder as alternativas com sim/não, nessa questão, assim como na questão 5, essa forma de análise se mostrou ineficiente.

Observei que uma parcela significativa afirma entender que a forma como o IDESP vem sendo utilizado pela SEE-SP é injusta e pouco esclarecida. O modelo racional/burocrático que orienta as políticas públicas educacionais adotadas no Estado de São Paulo mostra, a partir dos resultados, dissociado da vida escolar e da prática docente que não apenas o IDESP é pouco utilizado no planejamento escolar, como só aparece como relevante para o professor quando a escola está próxima de saber se atingiu ou não a meta estabelecida pelo governo, que resultará em bonificação financeira ou não. Além disso, evidencia que por mais que se fale do tema em orientações técnicas em nível de DE, não há clareza quanto aos objetivos com que são utilizados os dados do IDESP nas escolas.

Parte significativa dos entrevistados acredita que esse índice é usado para treinar e responsabilizar professores, o que não apenas demonstra ausência de clareza quanto às finalidades do IDESP, como mostra que o tema é apenas imposto pelo sistema não tendo relação direta com a vida escolar. O IDESP para o professor parece servir mais a necessidade de controlar a prática docente, mas deveria servir de diagnóstico contextual da aprendizagem dos alunos, e nas ATPCs esses dados estatísticos deveriam ser utilizados para traçar planos e estratégias talvez mais eficazes para alcançar a tão almejada qualidade de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No exercício da função de PC, tendo passado por diversas reformas, organizações e reorganizações das expectativas com a aprendizagem, como a criação do SARESP e mais recentemente o IDESP e, também a adequação do SARESP com as réguas de proficiência nos moldes do SAEB e a implantação da bonificação por resultados; percebo que tais políticas públicas no cotidiano escolar trazem mais sofrimento e revolta em professores e alunos do que melhoria na qualidade da educação.

Currículo Oficial, Orientações Técnicas, visitas de supervisores e PCNPs tornaram-se instrumentos para implementação de reformas educacionais que não possuem garantia de chegar em sala de aula resultados de melhoria na qualidade de ensino. Isso fica evidente nas Tabelas 6 e 7, que deixam claro que os índices de IDESP são melhores antes da implantação do Currículo Oficial em 2009. Programas como “Educação Compromisso de São Paulo” e legislações como a Resolução SE 75/2014 (SÃO PAULO, 2014b) transformam-se em “óculos escuros” para esconder a realidade e a crise em que se encontra a Educação.

Nesse contexto, a meritocracia responsabiliza financeiramente todos os funcionários das unidades escolares e, escolas e professores são comparados em um *ranking*, onde os melhores classificados nem sempre são os melhores em termos reais de aprendizagem. Portanto, não só há uma interpretação superficial dos índices do IDESP pela comunidade escolar, como esta é estimulada, pelo discurso que aponta melhoria na qualidade do ensino, a treinar seus alunos por simulados, pelo simples fato de se conseguir avançar na nota de uma avaliação externa. Todo planejamento escolar e seu PPP é deixado em segundo plano, em nome de um bônus que nem sempre é obtido e o IDESP que deveria ser o instrumento alavancador das ações pedagógicas, torna-se apenas o norte para a meta que levará ao bônus ainda que isso custe à qualidade do ensino e o processo ensino-aprendizagem.

O Estado ao propor reformas educacionais aparenta assumir a responsabilidade que lhe cabe quanto à educação, uma vez que é claro na Constituição Federal (BRASIL, 1988) que a Educação é dever do Estado, mas na verdade amplia a responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados da implantação de políticas educacionais que se quer passou pela consulta dos mesmos. Aliado ao fato de que o treinamento para implementação de um Currículo Oficial, apenas limita ainda mais as possibilidades de transformação da escola pública, uma vez que esta se torna *trainee* em simulados, tirando da avaliação externa a sua dimensão diagnóstica e propositiva. A racionalidade técnica, que reduziu PCs a meros multiplicadores e professores em executores de situações de

aprendizagens prescritas num caderno de apoio elaboradas por especialistas que tem pouco conhecimento das rotinas escolares, deixa claro e evidente que o que menos importa é o que de fato acontece na escola. A análise de documentos escolares, no entanto, não evidencia isso, pelo contrário, sendo um documento público, disponível para consulta de qualquer cidadão, neles aparecem uma escola que existe apenas no papel, o que evidencia que o sistema educacional atual é condizente não apenas com a “anarquia organizada” de Lima (2011) mas sobretudo com a pseudoformação de Adorno (1995).

Neste contexto e após a sistemática análise de documentos, análise dos questionários e observação participante que reúno condições para afirmar que o IDESP tem pouca relevância no planejamento pedagógico, seja por parte da SEE-SP, da DE ou da UE. Além disso, como PC, posso afirmar que após rever as pautas de reuniões de equipe gestora e de ATPC que o processo de formação continuada de professor não só está dissociado do IDESP, como simplesmente não existe na maioria das reuniões. E mesmo parecendo ser um tema saturado, que causa ojeriza entre os docentes, os mesmos possuem pouco conhecimento sobre sua gênese, metodologia, objetivos e aplicabilidade. E ainda que reconheçam essa carência, que lhes permitiria até tecer melhores críticas ao modelo de avaliação externa, preferem simplesmente não saberem.

A escola só consegue de fato alcançar a melhoria na qualidade do ensino, que se evidencia pela sua avaliação interna e pelo julgamento da comunidade na qual ela está inserida, quando toda equipe se une em torno da criação de práticas pedagógicas que problematizem a realidade, que enfrente questões sociais como a necessidade da inclusão de todos na escola pública, garantindo não só o ingresso e permanência do aluno, mas a ampla participação de toda comunidade escolar no planejar e decidir as ações pedagógicas, tornando de fato a escola pública um espaço democrático e participativo. Isso se constrói pelo processo político não sendo aferido em testes fechados de uma avaliação aplicada uma vez ao ano.

Neste sentido, a formação continuada de professores deve se voltar para o enfrentamento dos problemas/dificuldades no ensinar/aprender e nos mecanismos de apoio e recuperação aos estudantes que demandem mais tempo/apoio no processo ensino-aprendizagem; isto sim levaria a construção de uma escola mais justa e democrática, através do desenvolvimento de uma práxis reflexiva, apoiada não pela implementação de um currículo imposto, mas pelo trabalho coletivo de todos os envolvidos nesse processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1995. p. 119-138.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALVES, Caio Augusto de Carvalho. **Táticas docentes frente aos efeitos do SARESP**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 409-432, set./dez. 2011.
- BAUER, Adriana. Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 809-824, dez. 2011.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade no ensino na escola pública**. Brasília (DF): Liber, 2005.
- BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2005.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>>. Acesso em: 28 mar. 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)**. Lei 9394/1996.
- BRASIL. **Lei do Piso**. Lei 11738/2008 de 16/07/2008.
- BUENO, Márcia Cristina. de Souza. **Formação contínua em serviço: um estudo com os profissionais dos centros de educação infantil**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, Araraquara, 2007.
- CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Tradução de Lia Zatz. Brasília (DF): Liber Livro, 2007.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, 2009.
- CORREA, Tânia Regina dos Santos Godoy. **Os reflexos do SAEB: Prova Brasil nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica – MS**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

- COSTA, Daianny Madalena. A gestão democrática e a avaliação em larga escala no contexto da educação básica. **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**, n. 8, 1º semestre, 2010.
- FERNANDES, Maria José da Silva. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas**. 2004. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2016.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 15 jan. 2016.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? In: Seminário de Educação Brasileira do Cedes, 3., fev. 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: Cedes, 2011.
- FULLAN, Michael; HARGRAVES, Andy. **A escola como organização aprendente-buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola princípios e propostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- GALVÃO, Antonio Mesquita. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GESQUI, Luiz Carlos. **Organização da escola, absenteísmo docente, discente e rendimento escolar**. 2008. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica - PUC, São Paulo (SP), 2008.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Prefácio à tradução portuguesa, introdução e notas: Alexandre Fradique MOURUJÃO. Tradução: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Mourujão. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo (SP): Cortez, 2005.
- LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo (SP): Cortez, 2011.
- MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo (SP): Cortez, 1996. p. 42-56.
- MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e competitividade**. São Paulo (SP): Cortez, 1998.

MENDES, Cíntia Cristina Teixeira. **HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente?** 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/cintia_mendes.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2015.

NÓVOA, António. O professor, a escola e as mudanças educacionais – Entrevista com professor António Nóvoa. **Jornal Currículos 2002 - Textos Reflexivos**, São Paulo, GRUHBAS - Projetos Educacionais e Culturais, agosto de 2004.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 13-43.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Boston: Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PINTO, Marcio Alexandre Ravagnani. **Avaliação de sistemas e avaliação de escolas: proposições, realidades e perspectivas**. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2013.

PINTO, Marcio Alexandre Ravagnani. **Política pública e avaliação: o SARESP e seus impactos na prática profissional docente**. 2011. 167f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Franca, 2011.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RUIZ, Maria José Ferreira. **A ação comunicativa no agir pedagógico: uma contribuição a partir de Habermas**. 2006. Dissertação (Mestrado) – UEL, Londrina, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar 201/78** de 09/11/1978.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto 21.833** de 28/12/1983.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar 444/85** de 27/12/1985.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto 28.170** de 21/01/1988.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Constituição Estadual de São Paulo** de 05/10/1989.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto 34.035** de 21/10/1991a.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE 287** de 2/04/1991b.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (Atualização)**. Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros, São Paulo, SE/CENP, v.XXXIX, p. 297-310, jan./jun.1995a.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Comunicado SE 01** de 23/03/1995b.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria CENP 1** de 08/05/1996a.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 28** de 04/04/1996b.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Emenda Constitucional 14** de 12/09/1996c.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE 27** de 29/03/1996d.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 9/97** de 30/07/1997a.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar 836/97** de 30/12/1997b.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE 88** de 19/12/2007.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim da escola IDESP**, 2008a.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno do gestor**. FINI, Maria Inês (coord.). São Paulo: SEE, 2008b.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar 1078/2008** de 17/12/2008c.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE 74** de 06/11/2008d.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE 76** de 7/11/2008e.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim da escola IDESP**, 2009a.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno do aluno**. FINI, Maria Inês (coord.). São Paulo: SEE, 2009b.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno do gestor**. FINI, Maria Inês (coord.). São Paulo: SEE, 2009c.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno do professor**. FINI, Maria Inês (Coord.). São Paulo: SEE, 2009d.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. FINI, Maria Inês (Coord.). São Paulo: SEE, 2009e.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim da escola IDESP**, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim da escola IDESP**, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim da escola IDESP**, 2012a.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE 8** de 19/01/2012b.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim da escola IDESP**, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim da escola IDESP**, 2014a.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE 75** de 30/12/2014b.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim da escola IDESP**, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo (SP): Cortez, 1985.

SOUSA, Sandra Maria Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: Aquino, Julio G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-138.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 46, p. 53-59, jan. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TOKARNIA, Mariana. MEC: matrículas na educação básica caíram 1% de 2012 a 2013. **Agência Brasil**, Brasília, 25 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.ebc.com.br>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sergio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996.

VARANI, Adriana. Trabalho Docente na Escola Pública: Sentidos, Desafios e Formas de Organização. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. **Anais...** Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt13_posteres_aprovados/gt13_2723_texto.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

APÊNDICE A – Questionário**QUESTIONÁRIO PARA GESTORES ESCOLARES E PROFESSORES**

Escola: _____

Data: ___/___/___

Responsável pelas informações: _____ Cargo ou função: _____

Horário do início: _____ Horário do encerramento: _____

As informações aqui obtidas farão parte de uma pesquisa cujo objetivo é o de identificar possíveis utilizações das informações do IDESP no ambiente escolar. A identificação de cada escola, para efeito de análises e com ciência do responsável pelas informações é substituída por um nome fictício.

1- A principal finalidade do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), segundo o Programa de Qualidade na Escola (PQE), é a de medir a qualidade das escolas e disponibilizar informações que contribuam para isto.

Sim () Não () Não tenho opinião à respeito ()

Justifique: _____

2- O IDESP afetou de alguma maneira (positiva ou negativamente) o desenvolvimento dos trabalhos (pedagógicos, administrativos ou ambos) na sua escola?

Sim () Não () Não tenho opinião à respeito ()

Justifique: _____

3- Existem complicadores que impedem sua escola de obter resultados mais significativos no IDESP?

Sim () Não () Não tenho opinião à respeito ()

Justifique: _____

4- Existem facilitadores que contribuem para que sua escola de obtenha, ou possa obter, resultados mais significativos no IDESP?

Sim () Não () Não tenho opinião à respeito ()

Justifique: _____

5- Os resultados dos indicadores do IDESP em sua escola são analisados em quais momentos?

- () Dia do SARESP na Escola
- () Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo ATPCs
- () Reuniões de Planejamento e Replanejamento
- () Visitas do Supervisor de Ensino
- () Visitas dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico PCNPs
- () Informalmente na Sala dos Professores
- () Outro (s)

Justifique: _____

6- Esses momentos são suficientes para a discussão desse tema ou seriam necessários mais momentos específicos?

Sim () Não () Não tenho opinião à respeito ()

Justifique: _____

7- Você procura informações referentes ao IDESP além das disponibilizadas pela escola ou pela SEE-SP?

Sim () Não () Não tenho opinião à respeito ()

Justifique: _____

8- Para você a discussão do tema IDESP é relevante para o bom desenvolvimento dos trabalhos na escola?

Sim () Não () Não tenho opinião à respeito ()

Justifique: _____

9- Você acredita que o estabelecimento anual de metas IDESP para uma escola alcançar, contribui para que professores e gestores da escola se dediquem mais ao seu trabalho?

Sim () Não () Não tenho opinião à respeito ()

Justifique: _____

10- O modo como são estabelecidas as regras para o recebimento, ou não, do bônus merecimento contribui para uma educação pública de qualidade?

Sim () Não () Não tenho opinião à respeito ()

Justifique: _____

11- Depois que foi implantado esse sistema de metas e bonificação pela Secretaria do Estado de São Paulo (SEE-SP) nas escolas públicas, você acredita que o clima de trabalho entre os profissionais da escola ficou mais ou menos harmonioso?

Sim () Não () Não tenho opinião à respeito ()

Justifique: _____

12- Suas expectativas em relação ao cumprimento das metas estabelecidas pelo IDESP para sua escola no ano letivo de 2014?

Positivas () Negativas () Não tenho opinião à respeito ()

Justifique: _____

Grata pela contribuição

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA – UNIARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

TÍTULO DA PESQUISA: “O IDESP COMO ELEMENTO CENTRAL NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR”

ORIENTADOR: Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Renata Vanzo Ruiz

CONTATO: renatavanzoruiz@yahoo.com.br; (14) 3284-4100; (14) 98111-5250

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. A presente pesquisa tem como foco o estudo do IDESP nas escolas da rede regular de ensino, em especial as possibilidades e limitações de sua utilização nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Os relatos descritos através de respostas à questionários estruturados, serão identificados por códigos, preservando portanto a sua identificação. Os resultados da pesquisa serão parte integrante da minha Dissertação de Mestrado em Educação, porém comprometo-me a apresentá-los junto à escola pesquisada.
2. Ao participar deste trabalho estarei contribuindo para a coleta de dados relevantes à área da pesquisa científica, benefícios relevantes para o sujeito da pesquisa no campo da educação e para a gestão escolar, para a capacitação do pesquisador em relação à área que está sendo pesquisada e no uso do material e dos dados da pesquisa exclusivamente para os fins previstos na pesquisa.
3. A minha participação como voluntário (a) deverá ter a duração suficiente apenas para colaboração em responder a uma entrevista que será realizada com o pesquisador

4. Os procedimentos aos quais serei submetido não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos.
5. Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo.
6. Os materiais empregados na coleta dos dados serão de responsabilidade do pesquisador.
7. Meu nome será mantido em sigilo, assegurado assim a minha privacidade e se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa.
8. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo.
9. Poderei recusar em participar da pesquisa e mesmo abandonar o procedimento em qualquer momento, sem prejuízos ou penalizações e, poderei recusar a responder qualquer pergunta que por ventura analisar que possa me causar constrangimento.
10. Na entrevista a mestrande poderá usar gravador de voz, caso haja meu consentimento.
11. Minha participação será voluntária, não resultará em privilégio de qualquer caráter e espécie, seja financeiro ou de qualquer natureza, e assim também, caso houver necessidade da participação de alguém da equipe escolar que vier a auxiliar-me, não envolverá em qualquer risco e exposição prejudiciais.
12. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos gestores e das escolas participantes da pesquisa.
13. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a mestrande/pesquisadora pelos telefones (14) 3284-4100 ou (14) 98111-5250.
14. Estou ciente de que poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Araraquara-UNIARA para apresentar recurso ou reclamações em relação à pesquisa através do telefone, endereço e e-mail informados para que tomem as providências necessárias.

Diante dos esclarecimentos prestados, eu _____,
RG. _____ concordo em participar do estudo “O IDESP COMO
ELEMENTO CENTRAL NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES E
GESTORES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR”, na
qualidade de voluntário (a).

Assinatura do voluntário

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA/UNIARA – Rua Voluntários da Pátria nº 1307 - Centro
Fone: 16 3301.7111 – CEP 14801-320 – Araraquara/SP

ANEXO B – Autorização para coleta de dados


**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA – UNIARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**
AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Pederneiras, 01 de outubro de 2014.

Ilmo(a) Sr(a) Diretora da EE Anchieta: Marli Antonia Boaretto.

Venho através desta, solicitar a autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada **“O IDESP COMO ELEMENTO CENTRAL NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR”** sob a minha orientação e com a participação da discente Renata Vanzo Ruiz do curso de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação do Centro Universitário de Araraquara.

O trabalho tem como objetivo investigar e descrever como os resultados obtidos no IDESP são interpretados e trabalhados pela escola da rede pública paulista de ensino regular nos momentos de formação continuada.

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, e me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.

Prof.Dr. Luiz Carlos Gesqui

Para Preenchimento da Instituição Co-participante

“Declaro que após ler e concordar com o parecer ético que será emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.”

Deferido ()
Indeferido ()

Assinatura _____

Data: 01/10/14.

Carimbo: _____

Marli Antonia Boaretto
RG 15.507.948
Diretor de Escola

ANEXO C – DECLARAÇÃO DE RELATÓRIO FINAL

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA – UNIARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA****D E C L A R A Ç Ã O**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – UNIARA
Prezado Coordenador
Prof. Dr. Adilson César Abreu Bernardi

DECLARO, tenho ciência e me comprometo, ao final da execução do Projeto de Pesquisa sob minha responsabilidade, intitulado “O IDESP COMO ELEMENTO CENTRAL NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA PAULISTA DE ENSINO REGULAR”, a entregar ao Comitê de Ética em Pesquisa **“Relatório Final de Atividades”** do referido Projeto, atendendo aos termos da Resolução 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde.

Por ser verdade, firmo a presente em 01/10/2014

Renata Vanzo Ruiz
Pesquisador(a) responsável

Araraquara, 01/10/2014