

**AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: IMPACTOS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO
NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (MINAS GERAIS)**

**LARGE-SCALE EVALUATIONS: IMPACTS ON THE PERFORMANCE OF THE PEDAGOGICAL COORDINATING
TEACHER IN THE BELO HORIZONTE MUNICIPAL SYSTEM EDUCATION (MINAS GERAIS)**

**EVALUACIONES A GRAN ESCALA: IMPACTOS EN EL DESEMPEÑO DEL MAESTRO COORDINADOR
PEDAGÓGICO EN LA RED DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE (MINAS GERAIS)**

MARIA APARECIDA RODRIGUES DA ROCHA*

VERA LÚCIA NOGUEIRA**

Resumo: Em um contexto de medidas de descentralização e de difusão da ideia de autonomia administrativa e pedagógica das instituições escolares públicas, sobretudo a partir dos anos de 1990, tem se ampliado o monitoramento do Estado por intermédio dos testes em larga escala. Percebe-se a implementação de mecanismos de avaliação das instituições educacionais por meio de provas padronizadas com publicização dos resultados, elaboração de *rankings* e maior responsabilização dos profissionais da educação. Este trabalho expõe resultados de uma pesquisa de Mestrado sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e tem como objetivo discutir sobre os impactos das avaliações em larga escala na atuação do professor que atua como Coordenador Pedagógico (PCP). Foi utilizada uma abordagem qualitativa e, como técnica de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa seis PCP que apontaram diferentes percepções em relação aos impactos das avaliações externas em larga escala em seu cotidiano. Cinco PCP afirmam que as avaliações externas impactam os processos de trabalho cotidiano. Contrariamente, uma das PCP afirma que não percebe nenhuma alteração em seu processo de trabalho.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Avaliação em larga escala. Professor Coordenador Pedagógico.

Abstract: In a context of measures of decentralization and dissemination of the idea of administrative and pedagogical autonomy of public school institutions, especially since the 1990s, the monitoring of the State has been expanded through large-scale tests. It is possible to perceive the implementation of evaluation mechanisms of educational institutions through standardized tests with publicization of results, elaboration of rankings and greater accountability of education professionals. This work exposes the results of a Master's research on the Belo Horizonte Municipal System Education and aims to discuss the impacts of large-scale evaluations on the performance of the teacher who works as a Pedagogical Coordinator (PCP). A qualitative approach was used and, as a data collection technique, the semi-structured interview. Six PCP participated in the research and pointed out different perceptions regarding the impacts of large-scale external evaluations on their daily lives. Five PCP affirm that external evaluations impact daily work processes. Conversely, one of the PCP states that it does not notice any change in its work process.

Keywords: School management. Large-scale evaluation. Pedagogical Coordinating Professor.

*Mestre em Educação pela UEMG. Atua como Pedagoga no Núcleo de Apoio Pedagógico da Escola de Engenharia da UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). maria@eng.ufmg.br

** Doutora em Educação pela UFMG. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana (PPGE). Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). vera.nogueira@uemg.br

Resumen: En un contexto de medidas de descentralización y difusión de la idea de autonomía administrativa y pedagógica de las instituciones de las escuelas públicas, especialmente desde la década de 1990, el monitoreo del Estado se ha ampliado a través de pruebas a gran escala. Se observa la implementación de mecanismos de evaluación de instituciones educativas a través de pruebas estandarizadas con publicidad de resultados, elaboración de rankings y mayor responsabilidad de los profesionales de la educación. Este trabajo expone los resultados de una investigación de maestría en la Red de Educación Municipal de Belo Horizonte y tiene como objetivo discutir los impactos de las evaluaciones a gran escala en el desempeño del maestro que trabaja como Coordinador Pedagógico (PCP). Se utilizó un enfoque cualitativo y, como técnica de recolección de datos, la entrevista semiestructurada. Seis PCP participaron en la investigación y señalaron diferentes percepciones sobre los impactos de las evaluaciones externas a gran escala en su vida diaria. Cinco PCP afirman que las evaluaciones externas impactan los procesos de trabajo diarios. Por el contrario, uno de los PCP declara que no nota ningún cambio en su proceso de trabajo.

Palabras-clave: Gestión escolar. Evaluación a gran escala. Profesor Coordinador Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Até 1990, os países latino-americanos ainda não haviam universalizado a Educação Básica. Nesse sentido, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien na Tailândia, presumindo a educação como meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social, apontou direcionamentos para as políticas educacionais dos países mais pobres. No evento, assinalou-se a necessidade de expansão da Educação Básica ambicionando uma transformação produtiva e a busca de equidade social (OLIVEIRA, 2006).

Reafirmando a importância da educação como principal meio para impulsionar o desenvolvimento e como um elemento-chave para atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza, realizou-se, em 2015, outra edição da Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Incheon, na Coreia do Sul. Nessa ocasião, assumindo um compromisso em defesa de uma educação de qualidade e na busca por melhoria dos resultados de aprendizagem, propôs-se uma nova agenda para as políticas educacionais, com ações a serem desenvolvidas até o ano de 2030.

No Brasil, a Constituição Federal, promulgada em 1988, já apontava algumas alterações no campo das políticas educacionais que repercutiriam, tanto na universalização da educação, quanto nas formas de gestão e organização do trabalho escolar, provocando uma reestruturação do trabalho docente. A instituição do princípio da gestão democrática, reproduzido posteriormente pela Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), exigiu das instituições escolares e das redes de ensino o desenvolvimento de uma estrutura com foco na dimensão coletiva do trabalho e com a participação da comunidade escolar.

De acordo com Oliveira (2006), a Constituição Federal validou as reformas do Estado, ao estabelecer a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo maior autonomia aos estabelecimentos escolares com a consequente redução da intervenção do Governo na provisão e administração do serviço educativo público. Nesse sentido, Libâneo (2007, p. 13) pondera que, do lado das iniciativas governamentais, “a descentralização e a autonomia acabaram-se constituindo uma medida que buscava a redução dos gastos públicos e desobrigação do Estado em detrimento de uma medida propriamente democrática”. Para o autor, houve uma desresponsabilização do Estado em um contexto de maior acesso das classes populares ao ensino público; aumentando, assim, as possibilidades de uma piora nas condições de funcionamento da escola, em função da ausência de investimento proporcional.

É nesse cenário que se implementa, no Brasil, a Nova Gestão Pública (NGP). Intentava-se, assim, a criação de um Estado moderno, que executasse uma gestão eficaz, com implementação de mecanismos de avaliação mais eficientes, que usassem como estratégia a descentralização administrativa para fomentar maior participação da comunidade local, menor intervenção estatal no acompanhamento dos processos e mais rigor na avaliação dos resultados (OLIVEIRA, 2015).

Nessa conjuntura, por meio de recursos do Banco Mundial e com base nos indicadores de desempenho dos alunos das redes escolares de Educação Básica, obtidos por meio de provas aplicadas regularmente, foi criado o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE). A partir desses instrumentos de

avaliação, em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o objetivo de aferir a qualidade da educação, possibilitando a condução de políticas educacionais por meio dos dados produzidos.

Na análise de Libâneo (2007), essa autonomia concedida às instituições escolares, estimulando a participação dos sujeitos da educação em órgãos como conselhos, colegiados, associações de pais e professores, ocorre em meio a um modelo de gerenciamento empresarial controlado por mecanismos de avaliação de produtividade da escola. Assim, no âmbito dessas novas políticas, ao mesmo tempo em que se defende a descentralização administrativa, a autonomia das instituições escolares e a participação da comunidade na gestão escolar, observa-se a implementação de mecanismos de monitoramento por meio da criação de um Sistema Nacional de Avaliação pautado no desempenho dos estudantes.

Concedeu-se, assim, maior autonomia aos profissionais da educação, mas criou-se mecanismos de controle sobre eles. A mensuração sistemática dos resultados dos alunos, para Esteban (2008) e Oliveira (2006), estimulou uma maior responsabilização do docente sobre o sucesso ou fracasso dos discentes, comprometendo a escola com seu desempenho.

Em pesquisa com o objetivo de caracterizar as iniciativas relacionadas às gestões educacionais de municípios e às avaliações externas em larga escala, Bauer et al. (2018) demonstraram que as administrações municipais vêm se apropriando e utilizando os resultados das avaliações em suas gestões. Os resultados evidenciaram também que os municípios têm elaborado propostas avaliativas próprias, que são desenvolvidas pelas Secretarias de Educação ou em colaboração com empresas privadas especializadas.

Em mapeamento realizado, mediante consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando o descritor “Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”, foram identificados 83 documentos, sendo que apenas seis tratavam, especificamente, da avaliação em larga escala. Em quatro trabalhos, os sujeitos das pesquisas eram os docentes. Apenas duas pesquisas abordavam a gestão escolar e as avaliações: a primeira, uma tese intitulada “Gestão escolar e o Programa Metas e Resultados: há espaços para a participação da comunidade escolar?”, cujo objetivo principal era identificar e analisar as repercussões do Programa BH Metas e Resultados para a gestão democrática das unidades escolares da RME/BH, realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, por Silva (2016) e; a segunda, uma dissertação intitulada “Utilização e Apropriação do Avalia-BH pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da RME-BH”, que tinha como objetivo investigar e compreender o processo de utilização e apropriação dos resultados da avaliação Avalia-BH. A dissertação foi realizada no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, por Silva (2013).

Ainda a partir do levantamento das pesquisas publicadas na CAPES entre 2010 e 2017, utilizando o descritor “coordenador pedagógico”, observou-se uma escassez de resultados sobre esse objeto. Foram encontrados 253 trabalhos, dos quais apenas 123 discorriam sobre a atuação do coordenador pedagógico na Educação Básica. Além disso, a maioria dessas investigações tratava da identidade do coordenador pedagógico ou da atuação da coordenação na formação continuada de professores.

Também se constatou que há poucas pesquisas discorrendo sobre essa temática na RME-BH, evidenciando a necessidade de realização de estudos que colaborem com a compreensão do processo de implementação das políticas atreladas à avaliação externa e seus desdobramentos na gestão. Segundo Adrião (2018), o município de Belo Horizonte foi pioneiro no processo de inauguração de parcerias público-privadas¹. Para a autora, há um processo de privatização da gestão das políticas e programas que incidem sobre a gestão escolar realizada mediante a introdução de sistemáticas de monitoramento sobre o trabalho pedagógico e sobre as atividades escolares.

Com base na importância da investigação dessas ações, este artigo tem como escopo analisar os impactos das avaliações externas sobre a atuação do profissional que atua como Professor Coordenador Pedagógico (PCP) na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). Apresenta resultados da pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG), defendida em 2019,

¹ Sobre este assunto ver, por exemplo, os estudos de Pinto (2019). Disponível em: <http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2019/11/FABIANA-MARTINS-2019-DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

que teve como objetivo geral investigar a atuação do PCP na RME-BH. A pesquisa qualitativa adotou como procedimentos para a coleta de dados a análise documental. Assim, além da entrevista semiestruturada, utilizou-se como fonte os seguintes documentos: Portaria SMED/SMAD N° 008/1997, Portaria n°181/2015, Portaria 182/2016 e Portaria n° 281/2017. A pesquisa foi devidamente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado de Minas Gerais, sob registro CAAE 85928318.1.0000.5525.

A análise documental teve como finalidade compreender as diretrizes pedagógicas, os modos de organização escolar e o trabalho docente na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMEd-BH). Mediante consulta realizada no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), cujos dados disponíveis, no momento da pesquisa, referiam-se ao ano de 2015, foram selecionadas três escolas com os maiores IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental e três escolas com os menores índices. A escolha dos anos finais se justifica por concentrar um maior número de PCP com formação inicial em diversas licenciaturas, diferentemente dos anos iniciais, em que predominam profissionais formados em Pedagogia.

Como sujeitos, foram considerados seis Professores Coordenadores Pedagógicos, identificados de acordo com a ordem de realização das entrevistas: PCP 1, 2, 3, 4, 5 e 6. A entrevista semiestruturada constou de quatro blocos de questões: o primeiro abordou o perfil socioprofissional dos sujeitos (dados pessoais, tempo na escola, formação, tempo na docência e forma de ingresso na função); o segundo, sobre as funções desempenhadas por eles (tempo na coordenação, etapas que atuam, turnos de trabalho e forma de acesso à função); o terceiro versou sobre o trabalho na escola (funções que desempenha, relação com as diretrizes institucionais, desafios e demandas e a relação com as avaliações externas); por fim, o quarto, tratou da relação com a comunidade escolar (docentes, gestores, alunos, famílias e a Rede de Proteção Social).

Este artigo foi organizado em três seções, além desta introdução. Na primeira, apresenta-se uma discussão crítica acerca da avaliação em larga escala, de modo mais geral e, especialmente, na RME-BH, com base na produção científica sobre esse tema; a segunda contextualiza a função do PCP na RME-BH; por último, são analisados os impactos das avaliações em larga escala sobre a atuação do PCP.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A LÓGICA DE MERCADO

4

De acordo com Scaff (2017), o Estado tem se abdicado de sua função de proporcionar o progresso econômico e social, e vem se firmando como promotor e regulador do desenvolvimento, empreendendo um modelo de administração mais gerencial. Nesse cenário, há um processo de inserção de medidas de privatização culminando em um quase mercado na educação pública.

Percebe-se uma ênfase do Estado na realização de provas estandardizadas, com publicização de resultados e conseqüente responsabilização. Nesse sentido, passou-se a admitir “a lógica do mercado, através da importação de modelos de gestão privada para o domínio público, com ênfase nos resultados e nos produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009, p. 49).

A noção de quase-mercado é apresentada por Souza e Oliveira (2003, p. 873) como a “expressão de um *continuum* de formas organizacionais que vão do mercado puro à gestão e financiamento estatal da educação”. Conforme os autores, nas últimas décadas, a implementação de mecanismos de avaliação adquiriu uma grande centralidade na configuração das políticas educacionais. Evidencia-se uma lógica de gerenciamento que tem reconfigurado o papel do Estado e a própria noção de educação pública. Se por um lado, mediante uma suposta pretensão de busca de qualidade, centralizam-se os processos avaliativos; por outro, os mecanismos de gestão e financiamento são descentralizados, buscando assim a produção de bons resultados no processo avaliativo.

Observa-se que que, por meio de testagens sistêmicas, desloca-se o foco da avaliação para os produtos em detrimento dos processos, passando o mecanismo de controle para a ponta que controla ação da escola, averiguando sua “qualidade”. Por outro lado, fomenta-se a competição entre as escolas e os sistemas na tentativa de melhorar as pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala (SOUZA; OLIVEIRA, 2003)

Sob esse ponto de vista, Costa e Koslinski (2011), fundamentando-se em pesquisas realizadas em escolas públicas do Rio de Janeiro, apontam a existência de um quase-mercado oculto nas instituições escolares. Trata-se de um quase-mercado oculto, porque não há mecanismos formais explícitos de seleção de alunos nesses estabelecimentos de ensino. Segundo os autores, há “disputa por escolas públicas que não são caracterizadas como de elite ou de excelência, mas que têm a reputação de escolas de boa qualidade” (COSTA; KOSLINSKI, 2011, p. 246). Assim, evidencia-se a disputa por escolas comuns que não compõem o grupo de escolas públicas que integram a rede federal, as escolas técnicas e militares, dentre outras. Segundo os autores, trata-se de um fenômeno ainda pouco estudado no contexto brasileiro.

Ressalta-se que, no Brasil, a maioria dos municípios atrelam a vaga na escola ao local de moradia dos estudantes. Acrescenta-se a isso que a maioria das redes públicas não realizam processos seletivos para entrada em uma ou outra escola e não há políticas que, explicitamente, incentivem as famílias a escolherem as instituições escolares em que desejam matricular os filhos. No entanto, conforme Costa e Koslinski (2011), mesmo na ausência de políticas explícitas, há disputa por escolas públicas consideradas de alto prestígio. Para os autores, geralmente a população não se orienta por critérios claros de desempenho escolar mensurado pelas avaliações externas; mas, sim, em função do controle disciplinar exercido pela escola, pelas cobranças de tarefas, atitudes da direção e o perfil do alunado que a frequenta, dentre outros aspectos.

Apesar da ausência de processos seletivos explícitos, as escolas agem de forma ativa, ofertando e limitando as possibilidades de escolhas de determinados alunos. Embora tenham algumas regras de matrícula estabelecidas, há possibilidades de elas serem burladas pelas escolas que favorecem alguns alunos ao matriculá-los e desfavorecem outros ao evitá-los. Esses mecanismos de seleção ocultos podem contribuir para a geração de escolas mais homogêneas, produzindo uma maior estratificação nas instituições da rede pública. Ressalta-se que, para os autores, a publicização de resultados de avaliações não inventou o problema, mas tornou-o mais perceptível e, conseqüentemente, mais possível o seu enfrentamento (COSTA; KOSLINSKI, 2011).

Embora as críticas ao sistema de avaliação em larga escala e a forma como o Estado vem fazendo uso desse instrumento sejam questionáveis, é importante ressaltar que não se trata de negar totalmente os processos avaliativos. O que se pondera é que o Estado não deve focalizar suas ações em apenas elaborar *rankings* a partir de testes estandardizados como forma de controle, culpabilizando as instituições escolares por seus fracassos. Ademais, a política de avaliação externa, tal como tem sido realizada, não parece ter como objetivo principal a implementação de ações que tenham como foco o combate à desigualdade.

De acordo com Gomes e Melo (2018), desenvolver um olhar crítico em relação a esse sistema de avaliação não significa desvalorizá-lo; inclusive, os autores ressaltam a contribuição dada por esses resultados na sensibilização de gestores e professores em relação à qualidade de ensino que está sendo ofertada. Deve-se questionar, portanto, a ausência de leituras qualificadas dos resultados de modo a gerar retornos positivos para os estudantes, professores e gestores.

AValiação INSTITUCIONAL COMO MECANISMO DE CONTROLE

A elaboração de *rankings* das escolas públicas com base nos resultados do IDEB tem sido comum e amplamente discutida (PARO, 2016; GOMES e MELO, 2018). A utilização desses resultados prevê o acompanhamento por meio de dados quantificáveis e a responsabilização dos gestores pelos resultados obtidos. Sendo assim, segundo Paro (2016), esse modelo de avaliação responsabiliza a instituição e seus respectivos profissionais pelo mau desempenho discente, culpando-os pela ineficiência da escola, por vezes, sem considerar o contexto maior em que esses resultados são produzidos. Nessa perspectiva, Gomes e Melo (2018) afirmam que o ranqueamento das instituições, tendo como base o IDEB, incorpora três aspectos: a identificação das escolas de melhor desempenho, consideradas como exemplo a ser seguido; a divulgação dos resultados dos testes, pois acredita-se que as famílias pressionarão as escolas com baixo desempenho a se superarem; e a criação de competição entre as escolas que procurarão obter desempenho cada vez melhor.

Nesse sentido, Esteban (2008) aponta que as instituições escolares possuem múltiplos processos e projetos que contrastam com a homogeneização proposta pelos sistemas nacionais de avaliação educacional. Os testes padronizados somente demarcam habilidades, informações e competências que devem ser adquiridas por todos, estimulando a competição e classificando as instituições. Comumente, os baixos desempenhos são lidos de forma simplificada, caracterizando as instituições e seus sujeitos como fracassados, sem considerar o contexto de produção dos resultados. Para a autora, esse tipo de avaliação não oferece informações relevantes sobre os conhecimentos que os estudantes possuem, destacando a grande concentração de discentes com baixo desempenho nos grupos subalternizados da sociedade.

Paro (2016) defende a instauração de um processo avaliativo permanente, que envolva todos os sujeitos da escola e que seja um instrumento para verificar se as instituições estão alcançando os objetivos propostos por elas. Sob esse ponto de vista, deve-se observar o contexto cultural em que se realizam os processos de ensino e aprendizagem; a qualificação, os salários e a carreira dos professores; as condições físicas e equipamentos das instituições educacionais; o tempo diário de permanência dos estudantes na instituição; a gestão democrática e os projetos pedagógicos; o número de estudantes por professor, em todos os níveis e modalidades, entre outros fatores.

Além disso, Paro (2016) discorda do controle essencialmente burocrático exercido pelos órgãos superiores de ensino, argumentando que a mera aferição de resultados não produz melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa conjuntura, na qual o Estado paulatinamente desresponsabiliza-se, atribuindo mais responsabilidades aos profissionais da educação, é oportuno refletir sobre as implicações dessas mudanças para o exercício da função docente. Libâneo (2007) e Oliveira (2006) apontam que o processo de reestruturação das políticas educacionais trouxe novas demandas aos profissionais docentes, incumbindo-os de novas atribuições, conforme ressalta o Artigo 13 da LDBEN (BRASIL, 1996, s/p):

Art.13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade

Percebe-se que as atribuições postas aos docentes extrapolam o ambiente da sala de aula, levando-os a assumirem funções antes destinadas à gestão da escola. Tal situação ocasiona uma intensificação do trabalho docente com maiores desgastes e insatisfação por parte dos trabalhadores (OLIVEIRA, 2006). Nesse sentido, o estabelecimento da função de PCP na RME-BH corrobora essa ampliação ao possibilitar que o docente, independentemente da licenciatura escolhida em sua formação inicial, assuma a coordenação pedagógica e componha a gestão, juntamente, com a direção escolar.

A FUNÇÃO DE PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

No âmbito das reformas educacionais iniciadas na década de 1990, os docentes são apontados como sujeitos imprescindíveis na implementação dessas políticas. Para Oliveira (2006), os novos padrões de organização do trabalho escolar exigem que os docentes tenham um novo perfil, fazendo-se necessário o uso de conhecimentos que extrapolam os comumente adquiridos no processo de formação.

Nesse cenário, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em dezembro de 1997, por meio da portaria SMED/SMAD nº 08/97, cria-se a função de Coordenação Pedagógica (CP), que deveria ser exercida por uma equipe formada pelo diretor, pelo vice-diretor e por um docente, responsável pelo desempenho da função de Professor Coordenador Pedagógico (PCP). Arelada à gestão democrática

das escolas, a principal função do PCP seria articular coletivamente o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar.

O estado de São Paulo e o município de Belo Horizonte, com algumas especificidades entre si, foram locais que possibilitaram ao professor, independentemente da licenciatura escolhida na formação inicial, o desempenho da função de coordenador pedagógico. Na maioria dos estados e municípios, no entanto, a coordenação pedagógica continua sendo um cargo, ocupado exclusivamente por profissionais formados em Pedagogia.

A implantação dessa função gerou mudanças significativas na RME-BH, pois o docente substituiu funções antes destinadas a dois outros profissionais: os orientadores e supervisores. Segundo Fernandes (2004), a criação da função de PCP surge como uma proposta que demonstrava uma preocupação com novas formas de gestão que fossem mais democráticas e menos centralizadoras. Criticavam-se o caráter tecnicista da educação e a fragmentação do trabalho pedagógico produzida pela divisão técnica das atividades no interior das escolas. Buscava-se, dessa forma, “a eliminação dos profissionais especialistas, pois, a sua presença na escola, fragmentava o processo de escolarização, expropriava o saber e a competência dos professores, separando o profissional que pensa, decide e planeja daquele que executa” (LIBÂNEO, 2007, p. 12).

Portanto, de modo a criar oportunidades para participação e discussão coletiva dos problemas concretos vivenciados na escola, caberia ao PCP a articulação coletiva do processo de construção do Projeto Político Pedagógico, a responsabilidade pela condução das reuniões pedagógicas, a realização de reuniões com os familiares, a participação no Colegiado e no Conselho de Classe.

Visando proporcionar aos educandos meios que garantissem a apropriação de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades em prol de um ensino universal e de qualidade, caberia a todos os envolvidos um esforço coletivo e dialógico para a superação do autoritarismo e da falta de recursos financeiros e pedagógicos. Nesse sentido, o PCP seria um ator fundamental que contribuiria com a instituição escolar de modo a torná-la um local propício à apropriação do conhecimento produzido historicamente.

No entanto, no Brasil, diversos estudiosos afirmam que, após as reformas educacionais realizadas na década de 1990, os PCP e CP têm encontrado muitas dificuldades para desenvolver suas funções. Nesse sentido, além do desvio de função e dificuldades para se estabelecer limites entre o administrativo e o pedagógico, há o gasto de tempo excessivo em tarefas burocráticas, como preenchimento de planilhas, organização de relatórios, respostas às solicitações das secretarias de ensino. Tarefas essas que poderiam ser delegadas a outros sujeitos para que o PCP se dedicasse exclusivamente ao cotidiano marcado por imediatismos e pela urgência de fatos (SILVA, 2005; GROppo e ALMEIDA, 2008; PEREIRA, 2015).

Um dos aspectos que chama atenção na RME-BH, evidenciado no campo da pesquisa, é o fato de que, apesar da função de PCP ter sido criada para eliminar a fragmentação do trabalho docente, cada instituição tem se organizado de uma forma, atribuindo ao PCP diferentes funções e denominações, tais como: PCP que atua com o pedagógico, PCP disciplinar e o PCP de turno e, além dessas, a recente criação, por meio do Decreto nº 17.005 de 31 de outubro de 2018, da função de Coordenador Pedagógico Geral. Enquanto os PCP disciplinares têm como função resolver as questões de disciplina que envolvem os discentes, acompanhando a entrada e saída de alunos, observando o recreio, vigiando corredores, pátios e cantina; os PCP de turno, além de atuarem juntamente aos alunos nas questões disciplinares, realizam o quadro de horário de aula dos professores, verificando a frequência dos docentes.

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA, PERFIL DOS PCP E CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS

Considerando, portanto, o modo de organização das instituições, nas quais a pesquisa foi realizada, foram definidos como sujeitos, os PCP que atuam nos últimos anos do 3º ciclo². Esses profissionais são responsáveis pela articulação do trabalho coletivo no turno, atuando junto aos docentes, discentes e à

²Além da Educação infantil a RME-BH é responsável pela oferta do Ensino Fundamental, que foi dividido em ciclos: o 1º ciclo compreende os três primeiros anos (1º ao 3º), o 2º ciclo, os três anos seguintes (4º ao 6º) e o 3º ciclo compõe-se dos três últimos anos dessa etapa de ensino (7º ao 9º).

comunidade escolar, sendo também encarregados pelo acompanhamento dos processos de avaliação da aprendizagem dos discentes.

O perfil dos PCP está especificado na Tabela 1, considerando a idade, o sexo e a formação.

TABELA 1: PERFIL DOS PCP: IDADE, SEXO E FORMAÇÃO

PCP	Idade	Sexo	Formação
PCP 1	54	F	História
PCP 2	40	F	Ed. Física
PCP 3	40	F	Arte
PCP 4	45	F	Letras
PCP 5	56	F	Pedagogia
PCP 6	32	M	História

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA A PARTIR DA DADOS DA PESQUISA.

A PCP 1 atua há 20 anos na escola, mas somente iniciou sua experiência na coordenação da escola há três anos, oscilando sua participação, nesses últimos anos, entre a docência e o exercício da função de PCP. A PCP 2 está na RME-BH desde 2011. A sua trajetória na RME-BH iniciou como professora de Educação Física em outra escola e, desde meados de 2015, tem atuado na Escola 2. A PCP 3 está na escola há 14 anos e há dois anos exerce a função de PCP que atua com o pedagógico. A PCP 4 formou-se no magistério e, posteriormente, licenciou-se em Letras. Está na Rede Municipal há 23 anos. Já exerceu várias funções na escola: coordenação da integrada, coordenação pedagógica e direção. Afirma que está como PCP que atua com o pedagógico há aproximadamente três anos. Relata uma ampla experiência na coordenação. A PCP 5 está na escola há 18 anos e há dois anos assumiu a função de Coordenação Pedagógica. Afirma ter demorado aceitar o convite da direção para exercer a função de PCP que atua com o pedagógico em função da insegurança e do medo de não dá conta de desempenhar a função, já que as atribuições dessa função na Escola 5, exige muito do profissional. O PCP 6 está há três anos na RME-BH. A sua experiência como PCP iniciou em 2018. O PCP 6 apresenta um perfil que difere dos demais: diferentemente das outras PCP, ele está há pouco tempo na RME-BH.

A Escola 1 apresenta o segundo menor IDEB da RME-BH. Atende alunos do último ano do 2º ciclo e do 3º ciclo, do Projeto Entrelaçando³ e da Educação de Jovens e Adultos Juvenil (EJA-Juvenil), que, de acordo a Portaria SMED N° 0181/2015, é voltada para estudantes alfabetizados da faixa etária dos 15 aos 18 anos, que tenham, no mínimo, trajetória escolar correspondente ao 5º ano e que não concluíram o Ensino Fundamental.

De acordo com a PCP 1, os estudantes atendidos na escola são oriundos de várias comunidades localizadas no seu entorno, descritos por ela como: uma comunidade que começa nos nossos muros, de “parede e meia com a escola”, composta por uma série de vilas, favelas e ocupações. A baixa condição socioeconômica é apontada por ela como característica do público atendido. A divisão de PCP, considerando o número de alunos e turmas, está organizada conforme demonstra a Tabela 2.

TABELA 2: ESCOLA 1 - DISTRIBUIÇÃO DE PCP POR NÚMERO DE TURMAS E ALUNOS

Turno	Turmas	Alunos	PCP
Manhã	7	167	1 PCP pedagógico 1 PCP de turno
Tarde	13	302	1 PCP pedagógico 1 PCP de turno 1 PCP disciplinar

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA A PARTIR DE DADOS DA PESQUISA.

A Escola 2, que se localiza nas proximidades da área central do município de Belo Horizonte, apresenta o terceiro maior IDEB da RME-BH e atende ao último ano do 2º ciclo e o 3º ciclo. Conforme

³ Projeto de aceleração de estudos, destinado aos estudantes do 2º ciclo, entre 11 a 14 anos, que apresentam distorção de idade/ano de escolaridade.

a PCP 2, a Escola recebe alunos de vários pontos da cidade, inclusive de municípios que compõem a região metropolitana de Belo Horizonte. Ressalta, ainda, que a instituição se “diferencia das escolas de periferia” por não ficar localizada dentro de uma comunidade, justamente, por isso, há uma tendência de “pegar pessoas que têm uma condição financeira melhor”. A distribuição dos PCP, considerando o número de alunos e turmas, está organizada conforme demonstra a Tabela 3.

TABELA 3: ESCOLA 2: DISTRIBUIÇÃO DE PCP POR NÚMERO DE TURMAS E ALUNOS

Turno	Turmas	Alunos	PCP
Manhã	11	307	2 PCP de turno
Tarde	13	291	2 PCP de turno

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA A PARTIR DE DADOS DA PESQUISA.

A Escola 3 apresenta o terceiro menor IDEB da RME-BH. Localiza-se em uma área, aparentemente, bastante vulnerável, fato que é perceptível ao observar seu entorno. Segundo informações da PCP 3, os alunos são provenientes de quatro vilas e muitos deles residem nas proximidades da escola, que atende aos 1º, 2º e 3º ciclos. A divisão de PCP por número de alunos e turmas está organizada conforme demonstra a Tabela 4.

TABELA 4: ESCOLA 3: DISTRIBUIÇÃO DE PCP POR NÚMERO DE TURMAS E ALUNOS

Turno	Turmas	Alunos	PCP
Manhã	16	431	2 pedagógicos 2 disciplinares
Tarde	17	408	2 pedagógicos 2 disciplinares
Noite	4	120	Não há

FONTE: ELABORADA PELA AUTORA A PARTIR DA DADOS DA PESQUISA.

A Escola 4 apresenta o menor IDEB da RME-BH, distando-se apenas quatro quilômetros da Escola 3. Ao ser questionada em relação ao público atendido, embora não classifique a escola como boa ou ruim, a PCP 4 chama atenção para a necessidade de um perfil de docente diferenciado em função das características do público atendido na instituição. De acordo com ela, a escola é uma das únicas instituições públicas que atende aos alunos naquele território. Aponta um processo de exclusão dos alunos relatando que, de alguma maneira, eles são “empurrados” para que fiquem somente dentro da escola, pois não há interesse que eles saiam dali: são sujeitos cuja presença é indesejável em outros espaços. A divisão de PCP por número de alunos e turmas está organizada conforme demonstra a Tabela 5.

TABELA 5: ESCOLA 4: DIVISÃO DE PCP POR NÚMERO DE TURMAS E ALUNOS

Turno	Turmas	Alunos	PCP
Manhã	17	438	4 pedagógicos
Tarde	17	401	4 pedagógicos
Noite	05	123	1 pedagógico

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA DE ACORDO COM DADOS DA PESQUISA.

A Escola 5 tem o segundo maior IDEB da RME-BH. A divisão de PCP por número de alunos e turmas está organizada conforme demonstra a Tabela 6.

TABELA 6: ESCOLA 5: DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS, TURMAS E NÚMERO DE PCP

Turno	Turmas	Alunos	PCP
Manhã	15	469	2 pedagógicos 1 de turno
Tarde	17	488	2 pedagógico 1 de turno

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA COM DADOS DA PESQUISA.

A Escola 6 possui o maior IDEB da RME-BH. A sua localização espacial chama atenção pelas ruas próximas que são arborizadas, amplas e com a sinalização das vias bem cuidadas, inclusive, com símbolos indicando a presença de escolas nas proximidades. A entrevista, segundo o PCP, foi agendada em um dia estratégico, pois os alunos estavam fazendo “provão”, um instrumento de avaliação usado pela instituição no final de cada semestre, e justamente por isso, havia um silêncio muito grande, apesar da presença dos alunos. A divisão de PCP por número de alunos e turmas está organizada conforme demonstra a Tabela 7.

TABELA 7: ESCOLA 6: DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS, ALUNOS E NÚMERO DE PCP

Turno	Turmas	Alunos	PCP
Manhã	16	423	1 pedagógico 2 de turno
Tarde	16	525	1 pedagógico 2 de turno
Noite	7	174	1 pedagógico 1 de turno

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA COM BASE EM DADOS DA PESQUISA.

Os dados mostram que cada escola tem uma organização peculiar. As diferenças vão desde a distribuição do número de turmas por PCP às denominações e atribuições dada à função.

OS IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA SOBRE A ATUAÇÃO DO PCP

Os estudos discutidos anteriormente sobre a autonomia conferida às escolas contrastam com os mecanismos de controle implementados pelo Estado por intermédio de avaliações, que impõem maior responsabilização à instituição escolar. Com base nessa argumentação, esta pesquisa buscou compreender os reflexos dessas mudanças na prática dos sujeitos que atuam nas instituições escolares.

A Escola 1 está entre as escolas com menor IDEB da RME-BH. Ao ser indagada se, de alguma forma, sentia-se cobrada pelos resultados da avaliação externa, a PCP 1 pontua:

Sim! Somos! É claro! As avaliações externas, como você diz, você sabe! Delas dependem nosso IDEB [risos]. Já foram feitas N, N intervenções para que a gente pudesse estar participando dessas avaliações e que o nosso IDEB aumentasse. Nós somos cobrados (...). Nós temos metas a cumprir (PCP 1).

De acordo com essa coordenadora, há uma cobrança para que a escola participe dos exames e melhore os seus índices. Dessa forma, durante toda a entrevista, ela relatava ter uma relação positiva com os docentes. No entanto, afirmou haver um desconforto quando tinha que cobrar determinadas ações dos professores, como a aprovação de alunos que não desenvolveram as habilidades/ capacidades para prosseguir para o ano seguinte:

Isso é uma coisa que causa um certo desconforto, não só para a gente enquanto coordenador, mas também devido a nossa cobrança junto aos professores, porque ao mesmo tempo que você dá uma certa autonomia, chega na hora da cobrança isso é complicado. Por que que isso é complicado? É, existem e com razão, porque para nós professores não é fácil aceitar determinadas metas. Você ter, por exemplo, determinado número de alunos retidos, sendo que você sabe que é muito maior esse número. E você ter que avaliá-los de uma forma não convencional (risos), a gente pode dizer assim... para que eles possam ser promovidos. Eu acho essa situação até mais complicada. Acho que agora está mais aceitável, os do 8º ano, que eles estão no meio do ciclo e mesmo eles não tenham alcançado os objetivos, você tem que estar promovendo. Aí chega do nono ano, eu estou te falando da minha situação (PCP 1).

Percebe-se que, assim como afirmam Barroso (2005) e Oliveira (2006), a PCP faz uma leitura de que a autonomia dada ao docente é controlada pelas metas estipuladas. Aparentemente, há uma preocupação no sentido de se manter um baixo número de retenções, pois, segundo a coordenadora, haveria a necessidade de reter um número maior, mas utilizam-se “formas não convencionais” de avaliação para possibilitar a promoção do aluno, pois um número alto de retenções impacta negativamente no IDEB.

Diferentemente da PCP 1, a PCP 2, em nenhum momento, faz considerações em relação às avaliações. Ao ser indagada se se sentia cobrada pelas avaliações externas, principalmente por apresentar o terceiro melhor IDEB da RME-BH, afirma desconhecer a classificação adquirida pela escola e o próprio conceito de avaliação externa. Possivelmente, por não haver na escola momentos de reflexões sobre os resultados dessas avaliações. Ao ser questionada se os resultados positivos influenciariam no processo de escolha da escola pelos pais, disse acreditar que não, pois é pouco significativo o número de pais que se atentam para essas questões. Acredita que a demanda de matrícula de famílias que residem longe e, até, em outros municípios, se daria em função da “propaganda de boca a boca, das notícias de que se têm da escola”. Observa-se que essa declaração vai ao encontro do que defende Costa e Koslinski (2011) ao afirmar que, geralmente, a população não se orienta por critérios claros de desempenho escolar mensurado pelas avaliações externas, mas por outros fatores.

A PCP 3, ao ser indagada em relação às avaliações externas, inicia sua fala relatando seu desapontamento com os resultados adquiridos por sua escola, sempre classificada entre os vinte piores índices e estaria, cada vez mais, obtendo piores resultados. Relata uma piora no rendimento após o início de atendimento a alunos de uma área de ocupação localizada próxima a escola. A coordenadora relatou sentir uma “dor no coração” quando eram cobrados por resultados melhores nas avaliações externas, pois os docentes “tiram leite de pedra” e fazem o melhor possível dentro das possibilidades da escola. A associação feita pela coordenadora é, de certa forma, corroborada pelo estudo de Duarte (2013) ao afirmar que o contexto de pobreza vivenciado pelos estudantes impacta consideravelmente o IDEB da escola. O que colocaria em debate a culpabilização da escola e as políticas que se sustentam na defesa da meritocracia.

Na Escola 4, aparentemente, há uma busca pela melhoria do IDEB, inclusive a divisão das turmas foi realizada com esse foco, conforme relatado pela PCP 4:

Então, aqui na escola, nós de manhã somos cinco coordenadores. A coordenadora geral que é da rede inteira. Tem uma coordenadora que lida com os 5º anos, uma coordenadora, aliás um coordenador que fica com o 6º, uma coordenadora do 7º e eu que estou na coordenação do 8º e 9º ano. Nos dividimos aqui para lidar com o pedagógico, porque em função dos IDEB, que foram baixos para a gente ter uma... um trabalho localizado com aqueles anos. E, também, para lidar com a disciplina que nós estávamos em uma organização que não tinha um trabalho firme com a disciplina. Então a primeira coisa que a gestão pediu para 2018: Vamos melhorar a disciplina no 1º turno (PCP 4).

Ela aponta que antes considerava as avaliações externas “como um peso”, mas hoje acredita que a avaliação seja uma necessidade. Destaca, ainda, que tem feito “provões” mensurando os resultados dos alunos, “treinando-os para o IDEB”. Afirmar acreditar que, nos próximos dois anos, haverá uma melhora:

Olha, eu já passei dessa. Eu estava na direção quando começou. 2005, 2007 por aí. Na época, eu já sentia um peso. Depois eu entendi que era importante, sabe? Eu não me sinto cobrada não! Sinceramente, eu acho que tem que ter mesmo, os alunos têm que ter essa avaliação com respeito, tem que levar a sério. Esse ano a gente está fazendo um trabalho, está tendo

um provão. A gente fez uma diagnóstica no início do ano. Em cima desse resultado, a gente já teve um resultado melhor no primeiro provão. Vai ter uma agora semana que vem, onde a gente premia os melhores alunos e ali a gente está treinando para o IDEB, creio eu. (...) Eu creio que daqui a dois anos teremos uma melhora (PCP 4).

Segundo a PCP 5, que atua na escola de segundo maior IDEB, em função dos altos índices da escola, há cobranças, principalmente por parte da direção para a manutenção dos bons resultados. No entanto, ressalta que essa cobrança é acompanhada do apoio dos diretores. A coordenadora afirma que a diretora conhece todos os alunos com dificuldades de aprendizagem e cobra intervenções dos professores para proporcionar a melhoria da aprendizagem desses discentes. Atribui o bom índice da escola à disposição dos profissionais para “fazer a escola”:

A nossa cobrança, a cobrança da direção é a gente realmente ser cada vez melhor. A direção ela cobra, mas ela apoia. Ela dá todo apoio que o professor precisar (...) tanto é que o nosso IDEB aumentou (...) Por que que foi que aumentou? Justamente porque tem muitas pessoas disponíveis para fazer a escola. O que a direção pede para fazer, a coordenação faz e a direção apoia (PCP 5).

Conforme o PCP, que atua na Escola 6, que tem o maior IDEB da RME-BH, em função de ela ser uma referência, há uma “cobrança maior, mais pesada”. Muitas demandas são postas à escola e, normalmente, chegam “em cima da hora”, dificultando o seu atendimento e resolução, em função da falta de tempo. Ele apresenta isso como se fosse uma função a mais devido à característica da escola, conforme ressaltado abaixo:

(...) O único problema nosso mesmo é essa dificuldade de tempo, que chega tudo muito em cima e a cobrança para o [cita a Escola 6], por ser uma escola referência, há uma cobrança maior, mais pesada. A gente tem que dar conta disso também (PCP 6).

Dos seis PCP entrevistados, cinco afirmam que as avaliações externas impõem cobranças às escolas. Os que atuam nas Escolas 1, 3, e 4, representando as instituições com menores IDEB, relatam que há uma busca constante pela melhoria dos índices. Todas as PCP que atuam nas escolas de baixo IDEB ressaltaram as especificidades de seus territórios, dos alunos e da comunidade escolar. São escolas localizadas em territórios altamente vulneráveis cujos alunos convivem, diariamente, com um contexto de violência, tráfico e com muitas situações de violação de direitos. Discorrendo sobre o contexto de vulnerabilidade vivenciado pelos estudantes, as PCP 1, 2 e 4 ponderam que a formação acadêmica inicial, em nenhum momento, prepara os docentes para exercerem as funções exigidas da coordenação. Nesse sentido, a PCP 4 destaca que:

Isso aí a gente vai construindo dentro da escola, vendo a maneira de lidar com o aluno. A formação em nenhum momento prepara a gente para isso. Nem para dar aula prepara. Sendo bem sincera. Você não perguntou isso, mas para lidar aqui nessa escola tem que ter um perfil diferenciado. Não estou falando que é melhor ou pior. Mas, tem que ter um perfil diferenciado (...) por que eu já trabalhei até em outras escolas, né? Mas, eu gosto desse perfil. Ah, é muita miséria, não vou nem falar pobreza. É muita miséria. Esses alunos nossos, eles são, eles são pessoas que a sociedade de alguma maneira empurra para ficar só aqui dentro. Não incentiva esses meninos a irem para outros lugares. Então você tem que ter um perfil diferenciado, você tem que saber cobrar, mas você tem que também entender. (...) Não é ser a pessoa que passa a mão na cabeça, mas você tem que saber entender (PCP 4).

Os alunos das Escolas 1, 2, 3 e 4 são apresentados pelos coordenadores de forma bastante similar. A PCP 2 faz críticas aos estudantes e às famílias, ressaltando que a rede privada tem melhor habilidade em lidar com os estudantes indisciplinados, uma vez que podem, com mais facilidade, segundo ela, “suspender” o aluno. Nas palavras da PCP:

Muitas das famílias não vêm... muitas das famílias conhecem os filhos que têm, são famílias problemáticas que tem alguma questão. A família não vem, você não tem muito acesso. Você não consegue controlar o aluno dentro da escola. O aluno desacata todos. É agressivo. Tem dias

que tá bom, tem dias que tá ruim. Assiste aula na hora que quer, tumultua, então, o que a gente faz, comunica, manda ocorrência, suspende alguns casos, porque até mesmo legalmente não pode. A gente não tem esse recurso expulsar, suspender que dentro de uma escola particular. Na escola particular você convida até o aluno a sair (PCP 2).

Esses coordenadores apresentaram uma visão bastante negativa em relação aos alunos e às suas famílias, caracterizadas como ausentes, problemáticas, incapazes de impor limites aos filhos e descompromissadas, já que sequer comparecem às reuniões propostas pela escola, sendo findado o interesse das famílias na escola com a inserção do aluno. De acordo com Mazotti (2010) e Paro (2016), a visão negativa em relação aos discentes e às suas famílias impactam na relação construídas com esses sujeitos. A visão depreciativa dos profissionais em relação à comunidade escolar, muitas vezes, gera uma postura de paternalismo ou de imposição pura e simples dos profissionais para com os pais, expressando, de certa forma, que essas pessoas precisam ser tuteladas. Em função da condição socioeconômica e cultural, ao se sentirem diminuídas, essas famílias afastam-se da escola, impossibilitando uma participação efetiva. Desse modo, falta a esses indivíduos algo para serem considerados cidadãos por inteiro.

Os territórios com alta vulnerabilidade social acumulam desvantagens, que restringem as condições de realização de uma oferta educacional de qualidade. Dessa forma, permitindo um melhor funcionamento e, conseqüentemente, a apresentação de melhores resultados, as escolas situadas nas áreas menos vulneráveis tendem a acumular vantagens em relação às escolas localizadas em territórios mais vulneráveis. Nas escolas com perfil discente mais heterogêneo, os problemas se revelam de uma forma mais diluída, sendo possível, em função dessa característica, geri-los de forma mais eficiente (ERNICA; BATISTA, 2012).

Discorrendo sobre os níveis de vulnerabilidade social presentes nos territórios e os impactos que esses fatores geram na oferta e nas oportunidades educacionais, Ernica e Batista (2012) apontam que, quanto maior os níveis de vulnerabilidade do entorno escolar, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas. As instituições escolares com perfil mais homogêneo, muitas vezes não conseguem superar os padrões do entorno, sendo difícil criar um ambiente escolar que assegure boas condições para desenvolvimento do trabalho docente e da aprendizagem dos estudantes. Para os autores, as notas obtidas a partir do desempenho das escolas no IDEB reforçam essa correlação, pois quanto maior a vulnerabilidade dos territórios nos quais as escolas estão situadas, menores tendem a ser as notas do IDEB

Percebe-se que a grande preocupação dos PCP que atuavam nessas instituições era o controle da disciplina, da infrequência e dos casos de violação de direito, predominando a visão de que não há muito o que fazer por esses alunos, sendo possível “salvar” um ou outro, apenas. Embora pareça contraditório, apesar dessa visão negativa em relação aos sujeitos atendidos, principalmente as PCP 1, 3 e 4, demonstravam um grande afeto pela instituição atrelado ao desejo de fazer o melhor possível dentro daquelas condições.

Como os PCP 1, 3 e 4, os PCP 5 e 6, representando as escolas com IDEB alto, também afirmam que há impactos em seu trabalho cotidiano em virtude das avaliações externas. No entanto, trata-se de uma cobrança motivada pela busca da manutenção dos índices. De acordo com a PCP 5, há uma cobrança explícita da direção nesse sentido. Já o PCP 6 afirma que o coletivo de professores já assimilou que um bom resultado nas avaliações do IDEB é consequência natural do desenvolvimento de um bom trabalho. Ressalta-se que, apesar de relatar que o resultado seria uma consequência “natural”, no dia da entrevista, os estudantes estavam realizando testes de preparação para as avaliações externas.

Diferentemente da visão que os PCP 1, 2, 3, 4 têm sobre os alunos, os PCP 5 e 6 descrevem os estudantes de outra forma: são aprendizes que têm identidade com a escola, têm famílias que se interessam pelo seu processo escolar, conforme destacado pelos coordenadores:

Aqui a gente é muito cobrado, mas dão bastante assistência. A gente tem esse apoio. Os pais sabem que aqui é uma escola boa e a gente conversa disso em muitas reuniões. Então eles se empenham muito em acompanhar os filhos no para casa (PCP 5).

Temos uma comunidade escolar muito boa, participante, atuante. Uma comunidade que vê a escola algo bom na história da vida dos filhos. Eles acreditam muito na escola, no grupo aqui. Eles costumam participar das reuniões mesmo com os desafios diários, na semana passada foram duas reuniões (PCP 6).

Nota-se que o foco do trabalho dos PCP que atuam nessas instituições é o processo de aprendizagem dos alunos. Percebe-se um grande investimento no sentido de melhorar o desempenho escolar. Até porque o objetivo de boa parte dos alunos é o acesso a um Ensino Médio de qualidade ou a um cursinho preparatório para acesso ao Ensino Superior, conforme destacado pela Coordenadora Geral da Escola 5, presente na sala na hora da entrevista:

Nosso índice de participação no CEFET⁴, COLTEC⁵ [escolas técnicas de Ensino Médio federais de BH] é muito grande. A gente tem uma parceria com PROLabore [Cursinho]. (...) A gente pega as melhores notas no final do ano para ganhar bolsa no final do ano. Isso aí incentiva muito os alunos a estudarem, tirarem notas boas. (...) Eles sabem que os meninos aqui têm nota boa. Aí tem menino que ganha 100%, tem menino que ganha 90, 70 até 50% (...). Estamos sempre de olho nas olimpíadas da OBMEP⁶ (COORDENADORA GERAL).

Não sei se você reparou, tem escola que a coordenação fica cheia. Você pode perceber que aqui não tem muito aluno. Aqui, questão de indisciplina é muito pouco, né? Não tem muita questão com indisciplina, violência, essas coisas não (PCP 5).

O desafio maior é com relação aos alunos com defasagem. A gente sofre hoje, porque o tempo é muito corrido, né? (PCP 6).

De acordo com Gomes e Melo (2018), por meio do IDEB, o ranqueamento das escolas segue três movimentos: identificação das escolas de melhor desempenho, pressão das famílias para que as escolas com baixo desempenho superem seus resultados e competição entre as escolas visando obter melhores resultados. Nesse sentido, o que se pode depreender dos relatos das coordenadoras das escolas que detêm os maiores IDEB da RME-BH é que, se de um lado, há um investimento no sentido de estabelecerem objetivos que extrapolam o seu cotidiano; por outro, há um incentivo que favorece a escalada por excelência nas avaliações, com projetos que, certamente, atraíam o interesse dos alunos e de suas famílias, contribuindo na promoção da visibilidade da instituição.

Pode-se perceber que as três escolas que apresentaram os maiores índices eram as que apresentavam uma grande procura por vagas, sendo comum a disputa e o atendimento de discentes oriundos de outros municípios. É interessante ponderar, ainda, que nenhum dos PCP entrevistados afirmou que a demanda alta por vagas na instituição fosse resultado da divulgação do IDEB alcançado pela escola. No entanto, a PCP 5 afirma que é possível reconhecer uma escola de alto IDEB na RME-BH pela presença de ônibus escolares privados na hora da entrada e saída dos alunos, já que essas escolas costumam atender discentes de bairros distintos e distantes. A PCP 5 e o PCP 6 afirmam que as famílias cobram da escola a oferta de um ensino de qualidade, não em função do IDEB; mas, do trabalho desenvolvido pela instituição.

Outra situação a ser mencionada diz respeito ao cumprimento das funções atribuídas aos coordenadores em todas as escolas investigadas. Posto que uma das principais funções do PCP é a articulação do trabalho coletivo, observa-se que, na RME-BH, não há um tempo formalmente estabelecido para as reuniões coletivas. Esse contexto também se diferencia das Escolas 5 e 6, que criaram estratégias para manter as discussões coletivas dentro das instituições, uma das condições fundamentais para garantir a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos educandos. Dessa forma, uma das atribuições do PCP é buscar, de forma coletiva, a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, coordenando o monitoramento da aprendizagem e zelando pela melhoria dos indicadores de desempenho dos estudantes. No entanto, ao serem questionados em relação às atribuições desempenhadas, somente os PCP 5 e 6 reconhecem que o acompanhamento, a análise do processo de aprendizagem dos estudantes e a proposição de intervenções pedagógicas são atribuições que lhes competem, embora admitam que essas ações são responsabilidades de todos os sujeitos da escola, inclusive da direção escolar.

⁴ O Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET) é uma autarquia federal brasileira, vinculada ao Ministério da Educação, que oferece ensino médio, técnico e superior.

⁵ O Colégio Técnico é uma instituição pública que oferta ensino médio e técnico sediado no CAMPUS da Universidade Federal de Minas Gerais.

⁶ Referindo-se à Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP, Projeto nacional dirigido às escolas públicas e privadas brasileiras.

Segundo Esteban (2008), as categorizações feitas a partir dos resultados insatisfatórios das avaliações externas têm fomentado uma leitura simplificada do mau desempenho escolar, já que a nota adquirida pela escola não discorre sobre o contexto de produção dos resultados. Apesar das críticas atribuídas a esse sistema de avaliação proposto pelas políticas educacionais, é importante resgatar o objetivo das avaliações no ambiente escolar, reforçando a sua importância para o desenvolvimento de uma boa gestão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou contribuir com o campo de pesquisa, discorrendo sobre os impactos das avaliações em larga escala na atuação do professor que atua como coordenador pedagógico na RME-BH.

Os dados da pesquisa evidenciaram que o professor que assume a função PCP teve seu raio de atuação ampliado formalmente, já que deixa de exercer a docência em sala de aula, responsabilizando-se por novas atribuições que exigem o domínio de novas habilidades e busca de soluções para demandas que vão além dos conhecimentos obtidos em sua formação inicial.

Observou-se que cada escola tem se organizado de uma forma distinta, distribuindo as funções desses profissionais de maneiras diversas. Sobretudo, nas escolas com baixo IDEB, os PCP apontam um cotidiano marcado por imediatismos e pela urgência de fatos. O acompanhamento do processo de aprendizagem dos discentes parece se resumir às questões que envolvem a (in)disciplina e a (in)frequência escolar.

Nesse sentido, a pressão por resultados nas avaliações externas leva os coordenadores das escolas localizadas nos territórios mais vulneráveis a transferir a responsabilidade ou a culpabilização – que, no âmbito das políticas públicas recai sobre os professores – para a condição socioeconômica das famílias. Isso leva à imobilização na busca de estratégias de melhoria nos índices, visto que a causa dos resultados insatisfatórios se localiza externamente à escola. Uma forma de responder a essa situação, conforme visto, é a busca de formas não convencionais de avaliações internas que visem a diminuir o número de retenção dos alunos de modo a não impactar negativamente nos resultados do IDEB. Nesse sentido, cabe ao PCP articular junto aos professores a aprovação dos estudantes, mesmo que eles não tenham apresentado resultados suficientes para a aprovação, o que gera um grande desconforto nos PCP.

A avaliação em larga escala tem impactado a organização escolar e parece evidente o caráter ambíguo do processo de implementação dos sistemas avaliativos. São apontadas críticas e insatisfação por parte dos PCP entrevistados, mas também há um processo de reconhecimento da necessidade desse sistema, inclusive com movimentos de apropriação dos dados produzidos pela avaliação pelos gestores educacionais e por alguns PCP, como forma de promover o trabalho desenvolvido na instituição.

Assim, observa-se que a necessidade de resposta ao IDEB mais alto leva as coordenações a investirem em estratégias distintas, como o estabelecimento de parcerias e investimento em programas de competição de nível nacional que, por sua vez alteram as rotinas escolares que se voltam, cada vez mais, ao atendimento das demandas postas pelas avaliações. Nesse sentido, percebe-se que a avaliação deixa de se constituir como um importante instrumento para corrigir os rumos do ensino, adequar procedimentos, redimensionar metas e sensibilizar gestores e professores em relação à qualidade da educação que está sendo ofertada aos estudantes, e se volta, em muitos casos, para o preparo ou treinamento para um bom desempenho nas avaliações externas.

A pesquisa permite refletir também sobre a ideia corrente de que todas as famílias buscam uma escola em razão do lugar que ela ocupa no ranqueamento. Constatou-se que os PCP entrevistados não orientam sua prática pelos índices e, tampouco, observam no comportamento da comunidade a busca por vaga na escola em razão da valorização dos números divulgados, mas sim pela representação que a escola constrói junto aos alunos e familiares.

O conhecimento da realidade escolar, sobretudo, das instituições que concentram as classes populares, normalmente constituída por sujeitos que vivenciam um contexto de vulnerabilidade, requer a compreensão além dos resultados produzidos pelas avaliações externas. Faz-se necessário leituras que apresentem as demandas da sala de aula e conhecimentos sobre os processos, dinâmicas, interrogações, dificuldades, conflitos e possibilidades existentes nas escolas.

Uma boa gestão escolar exige mecanismos de avaliação que permitam observar em que medida os objetivos propostos para a instituição estão sendo alcançados. No entanto, a homogeneização dos procedimentos de avaliação, com vistas a classificar as escolas, acaba por interferir nos objetivos dos processos de ensino e de aprendizagem, além de interferir diretamente na condução da gestão democrática da escola, desvirtuando as funções dos agentes envolvidos na condução desse processo. Sendo assim, a avaliação deve ser um processo permanente que avalie a escola em conjunto, perpassando todas as atividades e procedimentos nela desenvolvidos; envolvendo, portanto, não apenas os discentes, mas o corpo docente, gestão escolar, pais e demais funcionários, atribuições que têm o PCP como um ator fundamental.

No entanto, nota-se que o contexto de atuação dos PCP é marcado pela ausência de tempo e espaço destinado às discussões coletivas, pelo excesso de funções atribuídas e pela ausência de compreensão da necessidade desses resultados da avaliação. Acrescenta-se a isso que as avaliações devem possibilitar discussões constantes sobre o andamento do processo para corrigir os rumos, providenciando recursos, adequando procedimentos, redimensionando metas e superando os fracassos, sobretudo, nas escolas com baixo IDEB.

Dessa forma, há de se considerar que uma política educacional pautada em medidas de excelência não pode se abster de considerar as diferenças e os problemas enfrentados pelas escolas. Em um cenário de um país com mais de 5000 municípios, evidenciar a realidade local dos processos de implementação das avaliações externas se faz relevante por subsidiar a compreensão de experiências que, certamente, são bastante diversas.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso: 10 jan. 2020.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.
- BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 92, p. 725-751, 2005.
- BAUER, A.; HORTA NETO, J. L. (Coord.). Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização das iniciativas em curso: **RELATÓRIO FINAL: RESULTADOS DO SURVEY: VOLUME I** / Adriana Bauer, João Luiz Horta Neto (coordenadores). – Brasília: INEP, 2018. 169 p.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 181/2015, de 23 de junho de 2015. Altera a Portaria nº 317, de 22 de novembro de 2014, que dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH, a partir do ano 2015. **Diário Oficial do Município**. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1144291>. Acesso: 24 jul. 2020.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 182, de 30 de junho de 2016. Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Municipais e do quadro administrativo das Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1165015>. Acesso: 24 jul. 2020.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 08, de 03 de dezembro de 1997. Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1017111>. Acesso: 24 jul. 2020.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Portaria 281/2017, de 08 de novembro de 2017. Dispõe sobre eleições de Diretores e Vice-Diretores de Escolas Municipais e de Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município**. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1186222>. Acesso: 20 jul. 2020.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 17.005, de 31 de outubro de 2018. Regulamenta a Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, quanto às atividades dos ocupantes dos cargos e funções por ela estabelecidos. **Diário Oficial do Município**. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1202615>. Acesso: 24 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial, Brasília, 1996.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 24 jul. 2020.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. “Quase-mercado oculto: a disputa por escolas comuns no Rio de Janeiro”. **Cadernos de Pesquisa**, 41(142), pp. 246-266, 2011.

DUARTE, N. S. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p. 343-363, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a02v94n237.pdf>. Acesso: 10 nov. 2018.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole, a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, V. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

ESTEBAN, M. T. Exames nacionais e subalternização das classes populares. In: 31ª **REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED**, 2008, Caxambu. Anais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-4207-int.pdf>. Acesso: 17 jun. 2020.

FERNANDES, M. J. S. **Problematizando o trabalho do coordenador Pedagógico nas escolas estaduais paulistas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004. 114 p.

GOMES, S. S.; MELO; S. D. G. Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1199/1216, outubro/dez. 2018.

GROPPO, C.; ALMEIDA, L. R. A passagem de professor a professor coordenador: A dimensão afetiva em foco. In: 31ª **REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED**, 2008, Caxambu. Anais. Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt20-4737-int.pdf>. Acesso: 14 ago. 2017.

LIBÂNEO, J. C. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 13, 2007.

MAZOTTI, A. J. A. Representações dos professores sobre o aluno. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e governos democráticos-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, p 625-646, jun – set., p. 2015.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez/2006.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2016.

PEREIRA, J. R. A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras? In: **37ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED**, 2015. Florianópolis. Anais. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3622.pdf>. Acesso: 17 Jun. 2020.

SCAFF, E. A. S. Estado, Mercado e Educação: Arranjos e tendências. **Revista Educação Unisinos**, 21, 146-154, 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2017.212.03/6100>. Acesso: 17 jun. 2020.

SILVA, M. J. A. Fragilidade da Profissionalidade docente – o caso do professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais Paulistas. In: **28ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED**, 2005, Caxambu. Anais. Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/fragilidade-da-profissionalidade-docente-o-caso-do-professor-coordenador-0>. Acesso: 17 de jun. 2020.

SILVA, L. F. **Gestão Escolar e o Programa BH Metas e Resultados: há espaços para a participação da comunidade escolar?** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2016.

SILVA, S. E. **Utilização e apropriação do Avalia-BH pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. 2013. 111 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 1979.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.84, pp.873-895. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>. Acesso: 17 jun. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso: 17 jun. 2020.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficienc. Acesso: 17 jun. 2020.