

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências

Campus de Bauru- SP

Laura Regina Paniagua Justino

**PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAIS DO
PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO: CARACTERIZAÇÃO E
ANÁLISE NO ÂMBITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO
ESTADO DE SÃO PAULO**

BAURU – SP

2017

Laura Regina Paniagua Justino

PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAIS DO
PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO: CARACTERIZAÇÃO E
ANÁLISE NO ÂMBITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO
ESTADO DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências - Campus de Bauru – junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, sob a orientação do Prof. Dr. Jair Lopes Junior.

BAURU – SP
2017

Justino, Laura Regina Paniagua.

Processos de ensino e de aprendizagem profissionais do professor coordenador pedagógico: caracterização e análise no âmbito de políticas públicas educacionais no estado de São Paulo/ Laura Regina Paniagua

Justino, 2017

131 f.

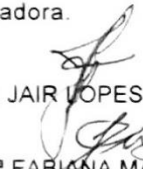
Orientador: Jair Lopes Junior

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

1. Coordenador pedagógico. 2. Programa São Paulo faz escola. 3. Saresp. 4. Repertórios formativos. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de LAURA REGINA PANIÁGUA JUSTINO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 20 dias do mês de abril do ano de 2017, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do prédio da pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR - Orientador(a) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, Pro^{fa} Dr^a FABIANA MARIS VERSUTI-STOQUE do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, Profa. Dra. MARIA JOSE DA SILVA FERNANDES do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de LAURA REGINA PANIÁGUA JUSTINO, intitulada **A gestão de processos de ensino e de aprendizagem pelo Professor Coordenador Pedagógico: Caracterização e análise no âmbito de políticas públicas educacionais no Estado de São Paulo.** Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR


Profa. Dr^a FABIANA MARIS VERSUTI-STOQUE


Profa. Dra. MARIA JOSE DA SILVA FERNANDES

Processos de ensino e de
aprendizagem profissionais do
professor coordenador pedagógico:
caracterização e análise no
âmbito de políticas públicas
educacionais no estado de São Paulo.

Agradecimentos

A Deus pela oportunidade de vivenciar esta pesquisa e por ter me permitido chegar até aqui...

Ao meu orientador Prof. Dr. Jair Lopes Júnior, pela paciência, apoio, confiança e dedicação no desenvolvimento desta pesquisa, minha admiração...

À Prof.^a Dr^a Fabiana Maris Versuti, por ter concordado prontamente em compor a banca deste estudo e pelas preciosas contribuições...

À Prof.^a Dr^a Maria José Fernandes, por ter influenciado de forma tão positiva minha formação inicial e por ter contribuído efetivamente como componente da banca deste estudo...

A todos os professores da pós-graduação por compartilharem suas experiências, estudos, percepções...

Aos Professores Coordenadores que participaram deste estudo, pelas contribuições e por permitirem minha presença em suas escolas...

Aos amigos que sempre me apoiaram...

Minha gratidão!

Dedicatória

Ao meu pai José Justino (*in memoriam*).

À minha mãe, Arlinda, e aos meus irmãos, Robson, Antônio Rogério e José Ricardo, por sempre terem acreditado na minha capacidade.

Ao meu marido, Jaime Ferreira, pela compreensão e apoio de sempre, sem o qual eu não teria chegado até aqui.

À Mariana, minha filha, como forma de incentivo ao seu futuro acadêmico.

Ao meu filho, Osvaldo, pela compreensão nas ausências e como incentivo aos seus estudos.

À toda minha família, pelo incentivo e compreensão.

Não considere nenhuma prática como imutável. Mude e esteja pronto a mudar novamente. Não aceite verdade eterna. Experimente.

B.F. Skinner

RESUMO

JUSTINO, Laura Regina Paniagua. Processos de ensino e de aprendizagem do Professor Coordenador Pedagógico: Caracterização e análise no âmbito de políticas públicas educacionais no Estado de São Paulo.

Este estudo objetivou investigar, no contexto da implantação do Programa São Paulo Faz Escola (PSPFE), das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) e do Saesp, se as orientações e os materiais disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e pela Diretoria de Ensino, constituíram-se em condição instrucional para fundamentar a atuação do Professor Coordenador (PC) na execução da mediação do contato dos professores com tais documentações voltadas para o ensino e a avaliação das habilidades preconizadas. Buscou-se elucidar os impactos dessas políticas públicas educacionais no trabalho do Professor Coordenador, levantando evidências nas suas ações cotidianas frente às demandas impostas nos documentos oficiais da SEE/SP, relacionados diretamente com essa função. Foram realizados dois estudos de caso, com dois Professores Coordenadores lotados em escolas estaduais distintas. A coleta de dados foi realizada por meio de observação *in loco* da mediação desses PC em situações de ATPC, observação de aulas e entrevistas com roteiros semiestruturados. Os dados obtidos em interações com os Professores Coordenadores, bem como aqueles derivados de estudos de documentos oficiais da SSE/SP e de bibliografia relacionada, convergiram em evidenciar que as orientações e as formações que esses profissionais recebem mostraram-se insuficientes para mediar a necessária transformação dos conhecimentos dispostos nos documentos oficiais em modos de atuação dos professores, ou seja, em repertórios de ensino voltados para as habilidades preconizadas no currículo e passíveis de avaliação em larga escala (Saesp e AAP), no Estado de São Paulo.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico, Programa São Paulo Faz Escola, Saesp, Repertórios Formativos.

ABSTRACT

JUSTINO, Laura Regina Paniagua. Professional teaching and learning processes of the teacher pedagogical coordinator: Characterization and analysis in the context of public educational policies in the State of São Paulo.

This study aimed to investigate, in the context of implantation of Programa São Paulo Faz Escola (PSPFE), Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) and Saesp, the orientations and materials available by the Secretaria da Educação do Estado de São Paulo and by the Diretoria de Ensino were constituted in institutional condition to substantiate the performance of the Coordinator Teacher (CT) in execution of contact mediation of teachers with orientations directed toward teaching and abilities evaluation. It was wanted to elucidate the impacts of those educational public policies in the work of Coordinator Teacher, bringing evidences in his daily actions in front of the demands imposed in the official documents of the SEE/SP, directly related with this function. For this, two case studies were realized, with two crowded Coordinator Teachers in two state schools. The data collection was realized through on-site of the mediation of these PCs in situations of ATPC, class observation and interviews with semi-structured scripts. By means of the data collected, as the studies of the official documents of the SSE/SP and bibliography that discourse about the theme, was possible to evidence that the orientations and training that these professionals receive are not sufficient to develop formative repertoires, that can subsidize effective actions witch teachers, regarding the development of teaching process focused on the skidd recommended in the curriculum and large-scale evaluation (Saesp and AAP), in the state of São Paulo.

Keywords: Coordinator Teacher; Programa São Paulo Faz Escola; Saesp; Formative Repertoires

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Base Curricular Comum do Estado de São Paulo	18
Figura 2 - Caderno do Professor.....	19
Figura 3 - Desempenho médio da série em Língua Portuguesa na AAP	23
Figura 4 - Análise das questões das AAP	24
Figura 5 - Acertos dos alunos nas AAP	24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição do curso sobre a Plataforma Foco Aprendizagem.....	34
Quadro 2 - Fases e Etapas do procedimento do corpo empírico do estudo com o PC1. .	43
Quadro 3 - Fases e Etapas do procedimento do corpo empírico do estudo com o PC2. .	44
Quadro 4 - Descrição das aulas do PC1 na função docente.	62
Quadro 5 - Amostra das respostas da atividade proposta em ATPC.....	74
Quadro 6 - Resultados da entrevista da Fase 4 com o PC2.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

AAP – Avaliação de Aprendizagem em Processo

ATPC- – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

AVA- Ambiente Virtual de Aprendizagem

CGEB- Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EM – Ensino Médio

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo

OT- Orientação Técnica

PC- Professor Coordenador

PCP – Professor Coordenador Pedagógico

PCNP- Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PSPFE- Programa São Paulo Faz Escola

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP

SEE/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SPFE – São Paulo Faz Escola

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	7
1.1.	Trajectoria pessoal.....	7
1.2.	Os estudos sobre a função do coordenador pedagógico.....	11
1.3.	Apresentação do currículo oficial do estado de São Paulo	16
1.4.	O SARESP e seus impactos no ensino.....	25
1.5.	As diretrizes do PSPFE e do Saresp para o trabalho do professor coordenador	30
1.6.	As Plataformas Virtuais da SEE/SP e a formação dos professores coordenadores	33
1.7.	As contribuições da Análise do Comportamento para a educação	36
2.	OBJETIVOS.....	39
2.1.	Objetivo geral.....	39
2.2.	Objetivos específicos.....	39
3.	MÉTODO.....	41
4.	ESTUDO DE CASO: PROFESSOR COORDENADOR 1	46
4.1.	Procedimento da Fase 1.....	46
4.2.	Procedimento da Fase 2.....	46
4.3.	Procedimento da Fase 3.....	47
4.4.	Procedimento da Fase 4.....	48
4.5.	Resultados: Descrição e análise	48
4.5.1.	Fase 1 – Caracterização da trajetória profissional do Professor Coordenador 1.....	48
4.5.2.	Fase 2 - ATPC com foco nas orientações da SEE/SP.....	52
4.5.3.	Fase 3 – Observação de aula	57
4.5.4.	Fase 4: Discussões – Estudo de Caso 1.....	65
5.	ESTUDO DE CASO: PROFESSOR COORDENADOR 2	67
5.1.	Procedimento da Fase 1.....	67
5.2.	Procedimento da Fase 2.....	68
5.3.	Procedimentos da Fase 3	68
5.4.	Procedimentos da Fase 4	69
5.5.	Resultados: descrição e análise.....	69
5.5.1.	Fase 1 – Caracterização da trajetória profissional do Professor Coordenador 2.....	69
5.5.2.	Fase 2 – ATPC com foco nas habilidades	73
5.5.3.	Fase 3 – Orientações da PC2 aos professores.....	80
5.5.4.	Fase 4 – Discussões: Estudo de Caso 2.....	85
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
7.0	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
	APÊNDICE 1	100
	APÊNDICE 2.....	109
	ANEXO 1	110

ANEXO 2	111
ANEXO 3	113
ANEXO 4	116
ANEXO 5	119

1. INTRODUÇÃO

1.1. Trajetória pessoal

Durante minha vivência como professora da Educação Básica, entre os anos de 2004 e 2010, passei por uma experiência profissional na rede municipal de ensino, que me fez acreditar que a utilização de dados advindos das avaliações de larga escala pode contribuir para melhoria da aprendizagem. Isto se deu no início de minha atuação como professora, quando ainda não tinha conhecimento sobre a relevância dos dados de avaliação externa para subsidiar a prática docente.

Na minha percepção, essas avaliações externas serviam apenas para o governo conhecer a realidade sobre a situação da educação no país.

No início da minha carreira docente, acreditava que as avaliações serviam apenas como meio de verificação da assimilação dos conteúdos trabalhados; não tinha conhecimento sobre a importância desse instrumento como diagnóstico de aprendizagem, o qual poderia servir de base para a realização de intervenções pedagógicas. Creio que essa concepção que tinha sobre avaliação, fosse em decorrência das experiências que obtive enquanto aluna na educação básica, quando elas se apresentavam apenas como um instrumento classificatório.

No entanto, a diretora da escola na qual eu exercia a função de docente, passou a realizar ações de formação com os professores sobre os dados provenientes das avaliações de larga escala, colocando-nos frente a

frente com tais informações, e desafiando-nos a melhorar os índices nas avaliações externas.

A formação realizada nos HTPC levou-nos a olhar para as habilidades preconizadas nas matrizes de referência do Saesp e Prova Brasil, analisando cada item e habilidade avaliada. Explorava com mais ênfase os itens nos quais os alunos apresentavam menor desempenho, para nos conscientizar sobre a necessidade de trabalhar com estratégias diferenciadas, focando nas habilidades ali apresentadas.

Esse trabalho era realizado sistematicamente com o objetivo de desenvolver nos professores um novo olhar sobre as avaliações e habilidades, refinando a análise em relação aos procedimentos didáticos praticados junto aos alunos.

As estratégias da diretora, que também fazia o papel de coordenadora pedagógica, resultaram na mudança de comportamento dos professores no fazer pedagógico, o que impactou na melhoria dos índices de desempenho dos alunos daquela escola.

Após esse período, passei pela experiência de coordenadora pedagógica. Nessa função, sentia a necessidade de aproximar os professores da escola em que atuava com as informações provenientes do Saesp. No entanto, não recebia orientações para traduzir os relatórios pedagógicos provenientes da SEE/SP, de forma que pudesse impactar na ação pedagógica dos mesmos.

Com isso, procurava estudar os relatórios junto com os professores, com a finalidade de garantir que tivessem contato com os resultados do Saesp e orientações prescritas nos relatórios, mas observava que o impacto no trabalho junto aos alunos ainda não se consolidava em práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento de habilidades.

Em 2011, fui trabalhar na Diretoria Municipal de Educação, onde exercia a função de coordenadora de informática educacional e assistente técnico pedagógico. Nesse período, participei do desenvolvimento do sistema de avaliação do município. Para tanto foi desenvolvida uma matriz de habilidades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para os nove anos do ensino fundamental e para a educação infantil. A partir das matrizes, foi criado um fluxo para produção e validação das questões.

O trabalho com a avaliação do município impôs desafios em relação a conscientização dos profissionais sobre a importância de práticas pedagógicas pautadas em habilidades, o que motivou orientações aos diretores e coordenadores com base nos resultados da mesma. Com isso, o olhar para formação de coordenadores e professores passou a ser baseado no desenvolvimento de habilidades, o que fez com que o município conseguisse alcançar equidade no ensino.

No ano de 2013 fui convidada para trabalhar como coordenadora de avaliação, em uma empresa que desenvolve softwares educacionais. Em minhas atividades estive em contato com vários gestores educacionais e a oportunidade de participar da implementação de serviços de avaliação da

aprendizagem em municípios. Nesse contexto, foi possível compreender que as dificuldades das equipes pedagógicas no trato com os dados das avaliações em larga escala são comuns bem como os impactos dos instrumentos avaliativos na gestão dos processos de ensino e aprendizagem.

Com isso surgiram os seguintes questionamentos:

- O Professor Coordenador possui as condições necessárias para realizar a mediação dos dados provenientes das avaliações em larga escala junto aos professores?

- As sugestões de estratégias apresentadas nos materiais dos professores e dos coordenadores são suficientes e claras para o desenvolvimento de habilidades?

- As formações oferecidas aos PC atendem às necessidades impostas pelas políticas públicas?

As vivências supracitadas revelaram-me a necessidade de investigar, no âmbito das políticas públicas educacionais, a avaliação da aprendizagem no que se refere as ações pedagógicas praticadas no interior da escola. Para tanto optei por direcionar o foco para a gestão dos processos de ensino e aprendizagem mediadas pelo professor coordenador no âmbito do Programa São Paulo Faz Escola e Saresp.

Para amparar as discussões, busquei na literatura e documentos oficiais do estado de São Paulo elementos sobre caracterização do professor coordenador e as influências das políticas públicas na sua atuação frente às demandas da SEE/SP, que estão apresentados nas próximas sessões.

1.2. Os estudos sobre a função do coordenador pedagógico

Estudos como o de FERNANDES (2004), apontam para a necessidade de um olhar mais preciso sobre a atuação do professor coordenador pedagógico em seu contexto geral de atuação, conforme expõe nas considerações finais de sua dissertação:

A análise das pesquisas sobre o professor coordenador pedagógico nos permitiu uma aproximação com o cotidiano vivenciado nas escolas e nos levou a afirmar que os PCP convivem com dificuldades impostas pelas próprias condições de trabalho adversas a que são submetidos. Algumas dificuldades vivenciadas pelos PCP e apontadas pelas pesquisas são obstáculos decisivos para esse trabalho, como por exemplo : o desvio de função, a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar, o isolamento do trabalho cotidiano, a deficiência na formação pedagógica, a convivência com uma rotina de trabalho burocratizada, a utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação, a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos. (FERNANDES, M.J., 2004, p.104)

No estudo citado, observa-se a fragilidade do profissional “professor coordenador”, no que se refere ao foco de seu trabalho junto aos professores, que deve ser voltado aos processos pedagógicos, mas se perde em meio à outras atribuições de ordem organizacional e administrativa.

Na pesquisa de Domingues (2009) sobre a atuação do professor coordenador na rede municipal de São Paulo, a autora identifica que as formas de intervenção desse profissional, é multideterminada por fatores como organização escolar, desenvolvimento pessoal e pelas políticas públicas.

Domingues (2004; 2009), destaca que na perspectiva de propor melhorias nos processos pedagógicos no interior da escola, é necessário que o

coordenador pedagógico tenha condições para articulação e acompanhamento das demandas pedagógicas.

Na busca de estudos sobre a atuação dos professores coordenadores frente às políticas públicas de avaliação não encontrei referências teóricas específicas abordando essa relação. No entanto, as discussões dessa pesquisa se baseiam em estudos como os de: Bauer (2006, 2008), ARCAS (2009), Gatti (2009), Oliveira (2011), Alavarse (2013), Sousa (2013), Fontanive (2013), Gesqui (2014), Barros e Sabia e Santos (2015), os quais apontam condições insatisfatórias na utilização das informações derivadas das avaliações externas nos processos de ensino e aprendizagem.

Em relação ao PSPFE, Catanzaro (2012) destaca que ao implantar esse programa o estado pretende sanar o baixo rendimento dos alunos nas avaliações externas, no entanto, apresenta como solução materiais de suporte ao trabalho pedagógico, desconsiderando outras necessidades da escola como a oferta de condições concretas para implantação do mesmo.

Os estudos citados contribuíram para delimitar o escopo dessa pesquisa, colocando em foco a gestão dos processos de ensino e aprendizagem pelo professor coordenador frente as condições impostas pelo PSPFE, SARESP e AAP.

Em busca de mais evidências sobre a caracterização das ações de mediação do professor coordenador pedagógico diante de duas relevantes ocorrências: a) a vigência de um currículo homogêneo e unificado; e b) a consolidação de políticas de avaliação externa em larga escala do desempenho

escolar (Saresp e AAP), esta pesquisa pretendeu analisar em que medida as restrições de alcance dos impactos de tais condições na atuação dos professores se mostrariam diretamente relacionadas com limitações de conhecimentos ou saberes (repertórios de ensino) para a execução de tais mediações.

Estudos realizados sobre o uso dos dados do Saresp no fazer pedagógico têm apresentado poucas evidências sobre os saberes necessários aos coordenadores pedagógicos e aos professores a respeito do uso eficaz dessas informações para a promoção da melhoria na aprendizagem dos alunos, o que, em essência, é a finalidade dos processos avaliativos, seja por meio de implantação de políticas públicas voltadas para a formação de professores, seja subsidiando ações pedagógicas no interior da escola.

Conforme exposto, o presente estudo concentrou ênfase em elementos situados no interior da escola, mais precisamente a partir do trabalho desenvolvido pelo Professor Coordenador com foco no uso dos instrumentos de avaliação, tanto das AAP como do Saresp, no que se refere a sua mediação e ações interventivas junto aos professores.

Para elucidar essa questão, procurou-se investigar os impactos dos resultados das avaliações, promovidas pela SSE/SP e do PSPFE na ação dos Professores Coordenadores junto aos docentes, levando em consideração o uso dos dados provenientes das AAP e do Saresp.

Na busca de evidências relacionadas aos impactos das políticas supracitadas, foram realizados dois estudos de caso junto à Professores

Coordenadores, com o objetivo de buscar evidências sobre as contribuições das políticas públicas citadas, como elementos norteadores de intervenções no processo de ensino de habilidades, e se, as estratégias de comunicação e orientações disponibilizadas pelo PSPFE, se consolidam como instrumentos suficientes para essa ação.

Apesar dessa função estar prevista no quadro do magistério do estado de São Paulo desde 1974, a atuação do coordenador pedagógico, se aplicava apenas para ações pontuais nas escolas consideradas “carentes” (ALMEIDA, 2010). Nesse contexto, realizava ações de articulação pedagógicas, distanciando-se, portanto, da rigidez e do poder vertical associados ao cargo de supervisor de ensino¹. (FERNANDES, 2012). Nesse período, o supervisor de ensino tinha o papel de fiscalizador de professores, totalmente voltada às atribuições presentes no curso de pedagogia e a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, o que não possibilitava aproximação com as questões pedagógicas das instituições escolares.

A partir da Constituição de 1988, ganhou força a gestão democrática na educação, contexto em que, ganhou importância o trabalho destinado à coordenação pedagógica, que era exercida por professores de carreira designados ou nomeados (há diferenças em função dos estatutos do magistério das diferentes redes de ensino do país) a partir da participação em processos

¹ Supervisor de ensino- O Supervisor Escolar surgiu legalmente como especialista, sem deixar de lado as suas preocupações com a avaliação do ensino, contribuindo para o processo educacional funcional. Caracterizava-se por ser mantenedor do status quo, elemento de controle, de fiscalização, características essas que não foram comuns nem nos inspetores escolares. (ZACCARO,2006, p.37)

seletivos, foi se constituindo e se consolidando como responsável pelas atividades de articulação coletiva do trabalho pedagógico nas escolas. (FERNANDES, 2012)

No entanto, a legitimação da função do coordenador pedagógico se deu na década de 90 por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, a qual determinou o papel de articulador desse profissional dentro do espaço escolar.

Esta lei maior reconhece as mudanças na área da educação e, a partir desta concepção, dá destaque, entre outros, à ressignificação do trabalho do coordenador e da prática exercida por este profissional no interior das escolas públicas e privadas que compõem o sistema educacional do país, apontando, sobretudo, a necessidade de organizar e propor um trabalho em conjunto com a comunidade escolar. (CORRÊA; FERRI, 2016, p.42)

Com isso o estado de São Paulo estabelece a Resolução nº 28/96, na qual o PCP, passou a estar presente em todas as unidades escolares com mais de dez classes em funcionamento, em acordo com o artigo nº 21 da Lei nº 444/85, que dispõe sobre o estatuto do magistério. (SÃO PAULO, 1985).

Conforme expõe Fernandes (2012), foram realizadas alterações significativas identificadas também nos objetivos e nas justificativas legais apresentadas para a existência da função na rede estadual.

Da ação articuladora e do papel central ocupado no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem nas unidades escolares (resoluções nos 28/1996 e 76/1997), os PCPs passaram a cuidar da otimização dos recursos e das parcerias entre escola e comunidade (Resolução nº 35/2000). Mais recentemente, com a publicação das resoluções nos 88/2007 e 90/2007, os PCPs passaram a ser responsabilizados pela elevação dos níveis de desempenho escolar expressos nos resultados das avaliações externas. Tornaram-se responsáveis também pelo monitoramento das avaliações escolares e pelas ações de intervenção na prática docente, buscando promover o desenvolvimento das escolas com vistas à eficácia e à melhoria do trabalho. (FERNANDES, 2012, p. 2)

Muitas outras resoluções que versam sobre a função do professor coordenador no estado de São Paulo, sucederam as citadas por Fernandes (2012), sempre apresentando alterações em suas atribuições, merecendo destaque para este estudo a Resolução 88/2007 como elemento estratégico para o PSPFE.

Para o direcionamento da implantação do referido programa, foi “redefinida, em 2007, por meio da Resolução SE-88, de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007), a função do professor-coordenador, sendo colocado como elemento central para a implantação bem-sucedida da nova proposta curricular nas escolas. A SEE-SP acreditava que o professor- -coordenador, mediante o “diálogo vivo e inflamado” sobre o que estava “sendo proposto”, incentivaria todos os agentes escolares a incorporarem a proposta em suas práticas (SÃO PAULO, 2008, p. 7-8).

1.3. Apresentação do currículo oficial do estado de São Paulo

O Programa São Paulo Faz Escola, presente nas escolas estaduais do estado desde o ano de 2008, apresentou em sua implantação, o objetivo declarado de melhorar a qualidade do ensino praticada no estado de São Paulo, apresentando como principal indicador dessa qualidade, o IDESP².

² IDESP - 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. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam).

De acordo com Gesqui (2014, p. 21), ao definir o IDESP como “*indicador que mede a qualidade das escolas*” (SÃO PAULO, 2009, p1) a SEE-SP, desconsidera a vasta produção acadêmica sobre o tema que reiteradas vezes apresenta o conceito de qualidade educacional como um conceito com grande diversidade de significados, condicionados a fatores ideológicos e políticos e que variam de uma sociedade para outra (UNESCO, 2007).

Nesse sentido, Dourado e Oliveira (2009), destacam que:

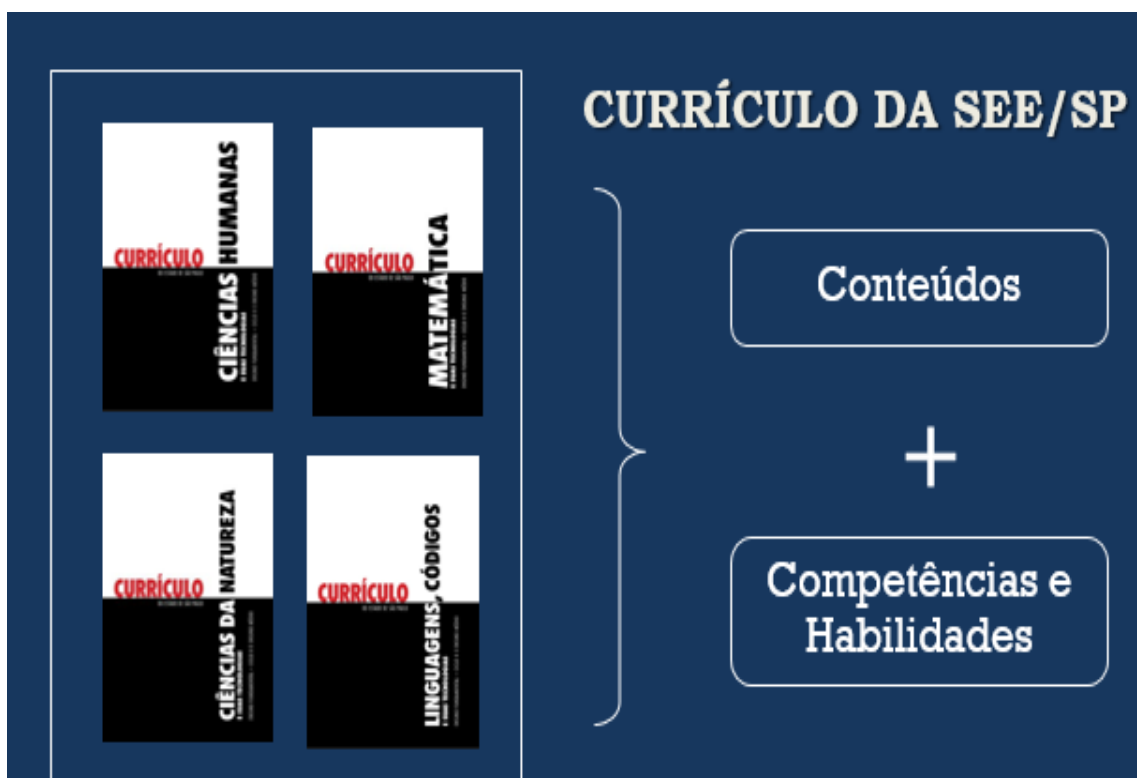
A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. Ratifica-se, portanto, que qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática. (DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. 2009, p.207)

Paes e Ramos (2014), destacam que, a SEE-SP descentralizou a execução da tarefa de promoção da “qualidade” do ensino nas escolas paulistas para gestores, coordenadores e professores, ao mesmo tempo em que centralizou no Governo do Estado a definição dos princípios da ação pedagógica desse processo, por meio de uma base curricular e didático-pedagógica fixada no corpo do PSPFE.

Contudo, o programa foi implantado nas escolas estaduais paulistas com uma proposta curricular, elaborada e implementada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, contemplando os conteúdos curriculares e as expectativas de aprendizagem para o ciclo II do ensino fundamental e para o ensino médio, consistindo em um modelo unificado de ensino.

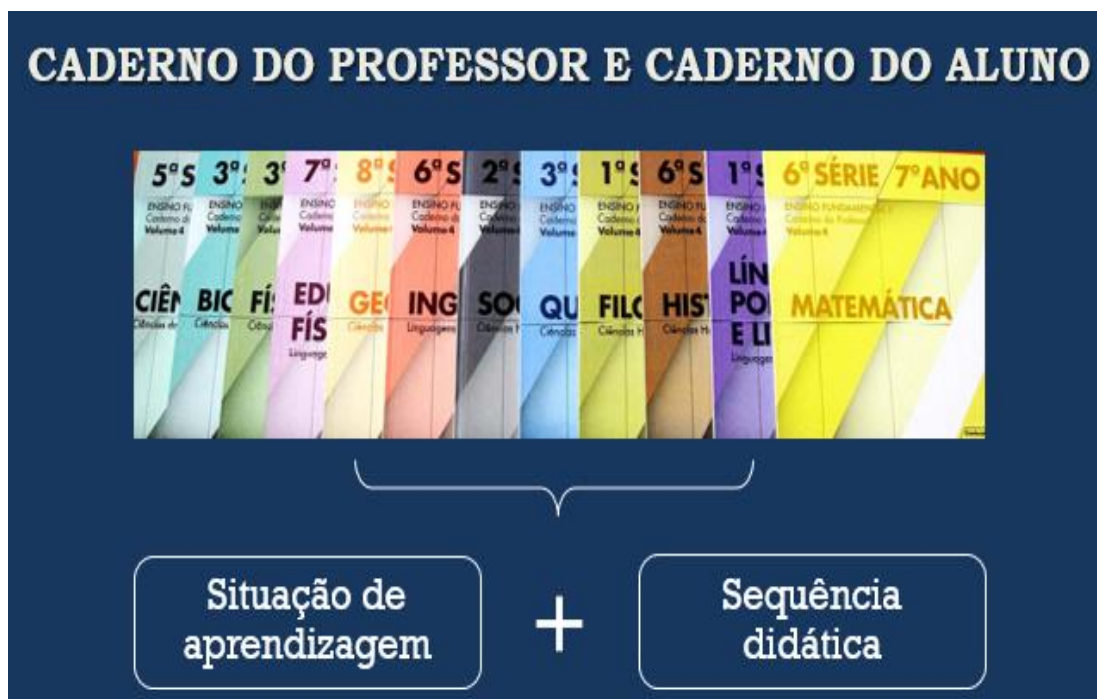
Isto posto, tornou-se responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, por meio de documentos norteadores para o trabalho do professor em sala de aula com o objetivo de garantir uma base comum de conhecimento e competências para professores e alunos, apresentados nos quadros a seguir:

Figura 1- Base Curricular Comum do Estado de São Paulo



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Figura 2 - Caderno do Professor



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Os cadernos do 6º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio, já vêm organizados, seguindo a mesma ordem de apresentação de conteúdos, divididos em quatro situações de aprendizagem. O caderno do professor traz orientações metodológicas como elementos para introdução do conteúdo e complementações o que está no proposto no caderno do aluno.

De acordo com CATANZARO (2012), em estudos das apropriações do PSPFE no cotidiano de uma escola de ensino médio:

O material traz em si a autoridade das equipes universitárias de pesquisadores sobre a educação e sobre cada área de conhecimento; as coordenadoras da escola (gestor) têm o papel de incentivar a utilização do material, são instruídas em reuniões, diretamente na sua Diretoria de Ensino; os professores por sua vez, participam de outras reuniões de HTPC, nas quais são estimulados durante o ano todo a aprender mais sobre a proposta do SPFE e aplica-la cada vez mais fielmente. (CATANZARO, 2012, p. 104)

Catanzaro (2012), destaca que o programa não exclui a posição estratégica de liberdade do professor para complementar o currículo e o oferecer novas propostas a cada turma e os professores estavam de fato realizando isso, seja por se sentirem à vontade por sua experiência, seja por haver algum tipo de incentivo, seja por não quererem ficarem subjugados por um material ou por qualquer outra razão. (CATANZARO, 2012)

É importante trazeremos aqui um ponto de contradição do material: ao mesmo tempo em que ele pode ser entendido como o centro, dispensando um professor capaz de realizar suas funções precípuas, ao ser um material prescritivo também garante a este um espaço de ação e protagonismo. (CATANZARO, 2012, p.97)

No presente estudo, não se pretende analisar os elementos e conteúdo do PSPFE em seu sentido estrito e sim, o uso que os professores coordenadores fazem deles para o desenvolvimento de seu trabalho junto aos professores, considerando as orientações advindas de órgão superiores para sua implementação.

Como elemento de acompanhamento do PSPFE, em 2011 é implantada na rede de ensino estadual de São Paulo a AAP (Avaliação de Aprendizagem em Processo). A AAP, é criada com o objetivo de diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino. O caderno de perguntas e respostas é formado por uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha de Língua Portuguesa e Matemática, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Até 2015, a AAP foi aplicada duas vezes ao longo do ano letivo, em fevereiro e agosto, para alunos do 2º ao 9º anos do Ensino Fundamental, e todas as séries do Ensino

Médio, totalizando um número superior a 3,9 milhões de participantes. (SÃO PAULO, 2016). A partir de 2016, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) estabeleceu a periodicidade bimestral para a aplicação dessa avaliação.

A AAP avalia as habilidades vinculadas com as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, esta última subdividida em duas, uma prova composta de perguntas de múltipla escolha e outra de produção textual, obedecendo ao conteúdo previsto no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Os estudantes respondem ao caderno de perguntas formado por redação, questões dissertativas e de múltipla escolha. (SÃO PAULO, 2014). As habilidades avaliadas apresentam correspondência com as previstas em avaliações externas como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ao SARESP.

A AAP fornece indicadores da aprendizagem dos alunos contribuindo para orientação realizada pelos professores coordenadores e no desenvolvimento de ações pedagógicas que têm como objetivo contribuir para melhoria da aprendizagem dos alunos nas habilidades que apresentam maiores dificuldades.

Nessa direção o PSPFE apresenta um conjunto de elementos que pretendem subsidiar o trabalho dos professores coordenadores no que se refere a formação continuada dos docentes no desenvolvimento de sua prática, por meio das orientações presentes no caderno dos professores e das orientações técnicas realizadas pelas diretorias regionais de educação.

Há, nos materiais de apoio à implementação do Currículo, para professores e alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, sequências didáticas, projetos temáticos, situações de aprendizagem e indicações bibliográficas que oferecem muitas sugestões de leitura e indicam *sítes* para consulta, mas que não são os únicos subsídios dos quais o professor pode lançar mão para elaborar seu planejamento. É imprescindível que outros instrumentos para a implementação do currículo sejam incorporados nas práticas em sala de aula: os livros didáticos do PNL, os livros paradidáticos e de literatura que compõem o acervo da Sala de Leitura da escola, os materiais de apoio ao desenvolvimento curricular (CD e DVD), e a plataforma Currículo+ que contém conteúdos digitais. (SÃO PAULO, 2016, p. 12)

Além disso, neste ano de 2016, as escolas passaram a ter acesso à matriz da avaliação em processo, como um material de apoio para o trabalho relacionado às competências e habilidades a que os alunos têm o direito de desenvolver ao longo do percurso escolar, destacando as que orientarão a elaboração das provas da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). (SÃO PAULO, 2016).

Outro recurso disponibilizado pelo estado, é a Plataforma Foco Aprendizagem, que apresenta os resultados da AAP por meio de relatórios em nível de estado, DRE, escola, turma e aluno possibilitando a análise do desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas. (Anexo 1)

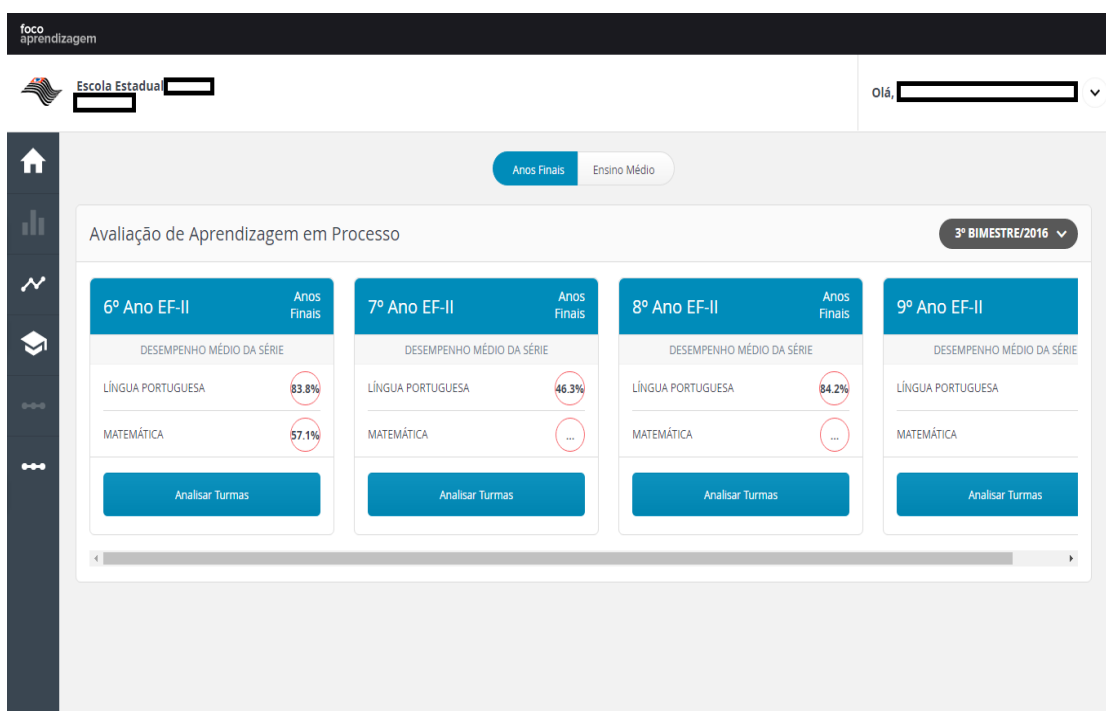
A análise estatística das provas se dá por meio da TCT (Teoria Clássica de Testes), que oferece informações sobre os respondentes e sobre as questões em relação aos seguintes elementos:

- Índice de Dificuldade – proporção de respostas corretas do item;
- Índice de Discriminação – é a diferença entre a proporção de acertos dos participantes com maior escore (27% dos respondentes com pontuações mais altas) daqueles com menor escore (27% dos respondentes com pontuações mais baixas);

- Coeficiente Bisserial – medida de correlação entre o Escore e a resposta dicotomizada para cada categoria do item analisado.

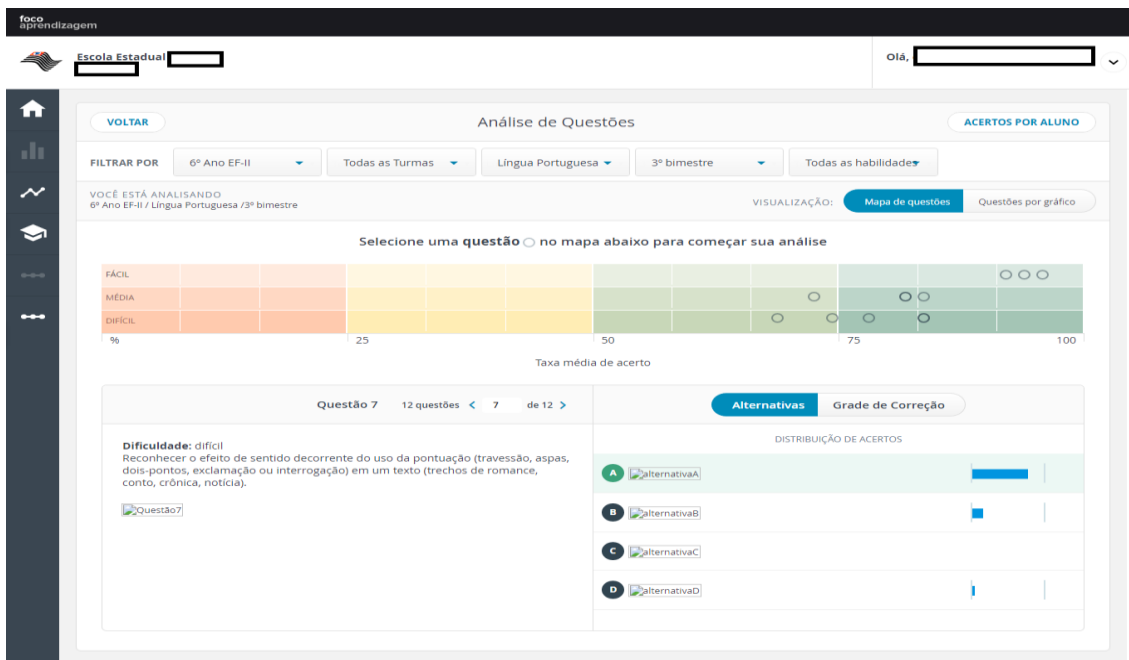
Essas informações fornecem subsídios para elaboração dos gráficos e relatórios que dão suporte às análises pedagógicas, além de possibilitarem aferir a qualidade das questões em relação as respostas dos alunos. Esses dados são disponibilizados às escolas por meio da Plataforma Foco aprendizagem, conforme figuras 3, 4 e 5:

Figura 3 - Desempenho médio da série em Língua Portuguesa na AAP



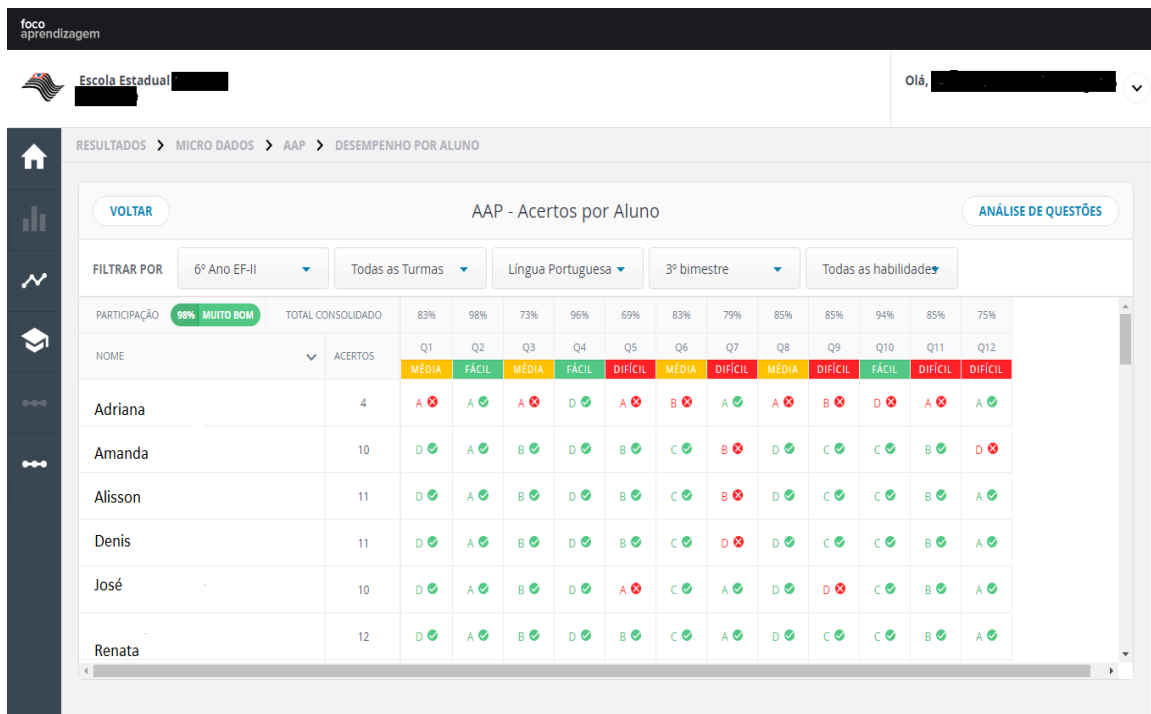
Fonte: SEE/SP – Plataforma Foco Aprendizagem

Figura 4 - Análise das questões das AAP



Fonte: SEE/SP – Plataforma Foco Aprendizagem

Figura 5 - Acertos dos alunos nas AAP



Fonte: SEE/SP – Plataforma Foco Aprendizagem

As figuras apresentadas ilustram apenas alguns relatórios fornecidos às escolas. A Plataforma Foco Aprendizagem fornece outros relatórios das APP e informações sobre o IDESP, que será tratado na próxima sessão.

Para a gestão escolar, esse recurso permite que se tenha acesso ao desempenho de cada turma, bem como a eventuais diferenças de desempenho nas turmas e entre elas, considerando a importância de mapear necessidades para planejar ações de intervenção. (SÃO PAULO, 2016, p. 17)

A AAP se caracteriza como avaliação diagnóstica e formativa por sua periodicidade e detalhamento de informações oferecidas às escolas e por contemplar os conteúdos estudados no período que antecede a sua aplicação.

Esses materiais se consolidam em um conjunto de elementos que pretendem subsidiar a prática pedagógica nas escolas paulistas, e possibilitar melhoria no desempenho dos alunos no Saresp, que se constitui como a avaliação que compõe o ciclo da aprendizagem dos alunos paulista.

1.4. O SARESP e seus impactos no ensino

O Saresp foi implantado em 1996 em todas as escolas públicas estaduais do ensino regular do estado de São Paulo. Neste período, o mesmo vem se constituindo como uma importante ferramenta de diagnóstico da aprendizagem dos alunos. Os alunos avaliados são dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, com o objetivo de levantar informações sobre a qualidade do ensino e subsidiar políticas públicas educacionais. (SÃO PAULO, 2014)

No (Saresp), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio são submetidos à avaliação de habilidades por meio de provas com questões de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados são utilizados para orientar as ações da SEE/SP e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). (SÃO PAULO, 2016)

Considerando que sua aplicação é anual, os gestores educacionais utilizam esta ferramenta para subsidiar o planejamento pedagógico e estabelecer ações de formação de professores à luz dos resultados obtidos nas mesmas.

O Saresp é composto por itens avaliativos de alta qualidade, parametrizados pela TRI³, e ancora-se na mesma escala da Prova Brasil⁴. O Saresp apresenta relatórios sobre a aprendizagem dos alunos com base nessa teoria, além de ser um instrumento baseado em matriz de referência que contempla as habilidades previstas no currículo do estado de São Paulo. De acordo com o Relatório Pedagógico do Saresp:

A escala do SARESP: Uma escala é uma maneira de medir resultados de forma ordenada e a escolha dos números que definem os pontos da escala de proficiência é arbitrária e construída com os resultados da aplicação do método estatístico de análise denominado Teoria da Resposta ao Item (TRI). Os resultados do SARESP utilizam a equalização e interpretação da escala do Saeb, completada pela amplitude oferecida pelos itens que melhor realizam a cobertura do Currículo implantado nas escolas estaduais, explicitada na Matriz de Referência da Avaliação do SARESP. (2014, p.4)

³ Teoria de Resposta ao Item.

⁴ Sistema de Avaliação da Educação Básica

Os resultados são apresentados nos boletins das escolas, em meio digital e impresso, os quais são disponibilizados às escolas que participam da avaliação. Isso porquê, atualmente o Saresp avalia as escolas estaduais, já as unidades municipais e particulares participam por meio de adesão, pagando um valor por aluno participante da prova. Esses resultados permitem à escola analisar o seu desempenho em relação à rede e a outras escolas.

O Saresp foi associado, ao IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) e a bonificação por resultados dos integrantes do quadro do magistério, aumentando o potencial de controle do Estado sobre os rumos da educação. (RAMOS, 2016)

Em 2008, foram instituídos o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o IDESP. O PQE tinha por objetivo a fixação de metas de qualidade de ensino para cada unidade escolar paulista.

O IDESP, foi definido como mecanismo para subsidiar o cálculo das metas de rendimento a serem fixadas para cada unidade escolar estadual e como elemento “motivacional” para as escolas e seus profissionais, ao estabelecer um parâmetro externo para atribuição da bonificação por desempenho ou mérito às unidades de ensino e seus profissionais. Não por acaso, algumas escolas passaram a tomar as provas do Saresp como conteúdo de ensino após essa medida (ARCAS, 2009).

Todas essas ações, como se nota, buscaram imprimir no Estado a alteração de sua gestão educacional para um modelo (des)centralizado, tendo por fundamento o princípio da racionalização de gastos e procedimentos, mantendo simultaneamente a tutela estatal sobre os seus resultados e a ampliação da responsabilização da escola e da comunidade sobre eles, potencializando o papel fiscalizador da

comunidade sobre a educação escolar de São Paulo. (RAMOS, 2016, p.559)

Com isso, o IDESP se consolida como elemento que impacta os processos de ensino e aprendizagem por ser considerado pelo governo a principal medida de qualidade, fazendo com que os gestores, coordenadores e professores voltem sua atenção e esforços para os principais indicadores desse índice: o Saresp e o fluxo.

Dessa forma as políticas supracitas, em conjunto com a implantação do PSPFE se constituem uma política educacional pautada sob bases gerencialistas e racionais de funcionamento e de gastos com o setor, tendo como estratégias centrais: a alteração da organização pedagógica e curricular do ensino, que tinha como princípio a estrutura educacional enxuta posta pelas políticas educacionais apresentadas, e a responsabilização dos profissionais da educação, notadamente dos professores, pelos resultados alcançados por elas. (RAMOS, 2016)

Com isso, o Saresp perde seu significado pedagógico, deixando de ser um instrumento para nortear ações no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem e se instituindo como mecanismo de controle.

Para Alavarse, Bravo e Machado (2013) a avaliação deve ser entendida como um processo que visa contemplar competências e habilidades, o próprio currículo, os hábitos de estudo dos alunos, as estratégias de ensino dos professores, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhor realizar seu trabalho.

A avaliação é, então, um processo e uma condição necessários para que se possam estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas e verificar se estas últimas são atingidas. Com esse olhar, a avaliação é capaz de fomentar nas escolas e nas redes uma

interpelação sistemática sobre a qualidade de suas práticas e dos seus resultados, articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto avaliação das escolas e reforçar a capacidade das escolas de desenvolver sua autonomia, regulando o funcionamento do sistema educativo. (ALAVARSE, BRAVO, MACHADO, 2013, p.25)

Nesse sentido, estudos realizados por Bauer, em 2006 e 2008, sobre o uso dos resultados do Saesp e formação de professores, salientaram o reconhecimento de que esta avaliação assume papel importante no replanejamento de ações pedagógicas no interior das escolas, mas, em contrapartida, é importante salientar que a devolutiva dos resultados para as escolas ocorria por meio de relatórios de difícil compreensão na ocasião da realização da pesquisa. Conforme exposto no estudo:

É possível concluir que as formas de divulgação de resultados mostram-se ineficientes, engessando ou, até mesmo, impedindo o trabalho a ser realizado nas diretorias. Os materiais de apoio mais mencionados durante as entrevistas foram os Relatórios de Avaliação, produzidos pela FDE/CENP. Mas esses materiais, por sua complexidade e nível de detalhamento, demoram a serem produzidos, e quando chegam à diretoria as equipes o consideram obsoletos, pois a avaliação tem mudado bastante a cada ano. São relatórios complexos, de leitura difícil, com questões técnicas que, segundo alguns depoimentos, não são apreendidas pelos profissionais da diretoria, que acabam restringindo seu trabalho aos resultados enviados às escolas a cada ano. (BAUER, A., 2008, p. 497)

Segundo Bauer (2006), é necessário desenvolver pesquisas que possam “iluminar a relação entre formação docente e rendimento dos alunos, ou seja, sobre como os resultados de rendimento podem auxiliar na orientação de atividades de formação contínua de professores.

Há que se elucidar os motivos de o Saesp, após 20 anos de implantação ainda não atender com eficácia a uma das suas finalidades, que é subsidiar as melhorias das práticas pedagógicas nas escolas. Contudo, a cultura

avaliativa está presente nas escolas do estado de São Paulo. Mas, e a cultura da aprendizagem? Onde se localiza nesse contexto?

1.5.As diretrizes do PSPFE e do Saesp para o trabalho do professor coordenador

Estudos sobre a implantação do Programa São Paulo Faz Escola revelam que houve um intenso direcionamento da rede paulista pela SEE-SP para execução de seus pressupostos educacionais nas escolas, pelo uso constante de ferramentas como: encontro e palestras sobre o programa, oferecidos a profissionais da rede anteriormente à implantação do PSPFE; criação da figura do professor coordenador para direcionamento do programa dentro das escolas; atrelamento do Programa ao Saesp; entre outras ações. (PAES, RAMOS,2014)

Segundo a própria SEE-SP, essas ações deveriam assegurar que as escolas implantassem o programa com sucesso na rede, garantindo a melhoria da educação nos moldes definidos, por meio “da integração da equipe, foco nos resultados e eficiência do processo de gestão, antecipação de problemas e racionalização das soluções” (SÃO PAULO, 2007).

A Resolução SE Nº 3, de 18 de janeiro de 2013, dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação: Compromisso de São Paulo.

O Secretário da Educação, Herman Voorwald, visando diminuir a desigualdade de desempenho educacional dos alunos da rede estadual de ensino apresenta nessa resolução encaminhamentos voltados para a gestão

pedagógica da escola, colocando como elemento responsável para implementação de ações pedagógicas que propicie o desenvolvimento de ações pedagógicas para melhorar a aprendizagem dos alunos.

O Secretário da Educação, considerando: o compromisso desta Pasta de reduzir a desigualdade de desempenho educacional existente em unidades escolares que apresentam condições operacionais adversas; a relevância da adoção de mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola, para atender a esse compromisso; a necessidade de se desenvolver ensino que propicie significativa aprendizagem para os alunos; a importância que a implementação de uma metodologia de trabalho, adequada às ações didático-pedagógicas, representa para as escolas no enfrentamento de suas vulnerabilidades operacionais. (SÃO PAULO, 2013, p.1)

A Resolução nº3/13, em seu Artigo 6º, apresenta as atribuições específicas do Professor Coordenador de apoio à gestão pedagógica, além das atribuições inerentes ao respectivo posto de trabalho nas escolas de tempo integral:

- I - coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com 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;
- II - promover a integração horizontal e vertical do currículo, assegurando conteúdos e formas de operacionalização articuladas para os dois segmentos do ensino fundamental e para o ensino médio;
- III - atuar colaborativamente com o Professor Coordenador do segmento correspondente aos anos iniciais e/ou finais do ensino fundamental e/ou do ensino médio, orientando, acompanhando e intervindo, se necessário, nas atividades desenvolvidas pela coordenação;
- IV - 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 e possibilidades metodológicas utilizadas pelos professores;
 - c) a otimização do uso de materiais didáticos, previamente selecionados e organizados, adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos;
 - d) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas e que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados nas escolas;

e) a participação, juntamente com os demais Professores Coordenadores e com os professores, na elaboração de atividades de recuperação, capazes de promover progressivos avanços de aprendizagem. (São Paulo, 2013, p.1)

Conforme exposto na diretriz para o trabalho do professor coordenador, o governo considera que esse profissional já possui as competências necessárias para desenvolvimento dessas atribuições, conforme exposto no Artigo 5º dessa mesma resolução.

O professor coordenador que já vinha ocupando o papel central para a melhoria do ensino e aprendizagem na rede estadual paulista, desde a década de 90, tem reafirmado por meio dessa resolução a responsabilidade de assegurar a execução do currículo e o cumprimento de metas por meio de ações pedagógicas que visam melhorar a aprendizagem dos alunos.

O que se observa, atualmente, nos documentos orientares da CGEB são orientações ao professor coordenador que objetivam o desdobramento de orientações da SEE/SP, que são pautadas nos resultados do Saesp e AAP.

O caderno do Gestor apresenta a responsabilidade do professor coordenador na melhoria do IDESP da unidade escolar e aponta as diretrizes para que tenha sucesso no cumprimento das metas.

Observa-se foco nos resultados do Saesp, apresentando como meio para melhorar os resultados a utilização dos cadernos do aluno e do professor. Vale salientar que as orientações provenientes da SEE/SP por meio das OT, ressaltam a importância de os professores coordenadores orientarem os docentes a se valerem do caderno do professor para o planejamento de suas aulas, pois nele estão as habilidades e estratégias complementares para o

desenvolvimento das mesmas. Isso reforça foco em orientações metodológicas, que atende ao modelo de avaliação proposto pelo Saesp, o qual apresenta em suas provas itens baseados em habilidades e competências. Dessa forma, as provas reforçam a homogeneização das práticas curriculares e estabelecem as formas de como os professores devem ensinar e o que os alunos devem aprender, tendo como principal função a classificação de desempenhos nas competências e habilidades determinadas como primordiais e básicas. (SANTOS; SABIA, 2015, p. 366)

Em relação ao trato com as avaliações o documento orientador da SEE/SP – CGEB (2016), “Planejamento 2016”, destaca que é

...importante que os resultados sejam analisados e discutidos coletivamente, de forma a estabelecer relações entre tais resultados e as práticas da escola. Essa postura frente aos resultados das avaliações assume caráter formativo para todos os envolvidos com o trabalho da escola. Além disso, permite que a avaliação venha a ser um instrumento capaz de ajudar a escola a olhar para si mesma, reconhecendo os pontos fortes e as fragilidades presentes em sua prática. (SÃO PAULO, 2016)

Conforme exposto, as atribuições do professor coordenador são voltadas para o desenvolvimento de habilidades, mas, não se observa esforços da SSE/SP em promover ações voltadas para o desenvolvimento de competências que possam subsidiar esse trabalho no interior da escola.

1.6. As Plataformas Virtuais da SEE/SP e a formação dos professores coordenadores

Com o objetivo de investigar a oferta de curso destinados exclusivamente aos professores coordenadores, foi realizada uma pesquisa na

Plataforma “Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza”, na qual foram encontrados mais de 70 cursos encerrados e 10 em andamento.

Quadro 1 - Descrição do curso sobre a Plataforma Foco Aprendizagem.

Em 2015, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) lançou a plataforma **Foco Aprendizagem**. Nela, as equipes das unidades escolares, das diretorias de ensino e das coordenadorias da SEE-SP puderam consultar os resultados do SARESP e, a partir deles, direcionar e redirecionar práticas de gestão escolar e pedagógica.

Para 2016 a plataforma contará com novas seções, uma série de informações, recursos e materiais para professores e alunos! A ação **Foco Aprendizagem** é composta por sete cursos, com público-alvo e objetivos específicos. A ação será dividida em dois momentos:

- No primeiro momento o curso será ofertado aos profissionais das diretorias de ensino em exercício na SEE-SP.
- Em um segundo momento, o curso será ofertado aos profissionais das unidades escolares em exercício na SEE-SP. As inscrições para os profissionais das unidades escolares serão realizadas por indicação de **1º a 14 de agosto de 2016**.

Caberá ao diretor da unidade escolar, ou profissional por ele indicado, realizar as inscrições, respeitando todas as regras de composição de grupo escola dispostas em Regulamento.

Objetivos do curso Foco Aprendizagem para os profissionais das unidades escolares

O curso tem por objetivo possibilitar aos participantes o desenvolvimento de planos de ação que considerem os dados contextuais (internos/cotidianos, processuais e externos) para promover a aprendizagem dos alunos, a partir de competências/práticas que possibilitem aos participantes o exercício das atividades a seguir:

Transformar dados de avaliação em informações sobre as aprendizagens dos alunos.

Analisar essas informações para reorientar a prática docente, considerando o papel dos diferentes educadores envolvidos;

Considerar e interpretar diversos insumos para melhorar a gestão pedagógica;

Considerar, interpretar e agregar novos insumos à prática pedagógica;

Trabalhar de forma integrada e sinérgica (áreas de gestão e pedagógica) com vistas à promoção das aprendizagens dos alunos.

Público-alvo

O curso **Foco Aprendizagem - Professor Coordenador** será direcionado a todos os Professores coordenadores (PC) do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e/ou do Ensino Médio, conforme base CGHR de junho/2016.

Estrutura do curso

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Conforme a descrição do curso no Quadro 1 observa-se mais uma ação em direção ao esclarecimento da utilização da Plataforma Foco Aprendizagem a favor da melhoria dos processos de aprendizagem a partir dos dados provenientes das AAP.

Vale salientar que esse curso, assim como os outros oferecidos pela SEE/SP, também foi disponibilizado aos professores, diretor e vice-diretor, PCNP, Diretor do Núcleo Pedagógico, Supervisor e Dirigente de Ensino, não imprimindo nenhum diferencial formativo para esse profissional.

Causa inquietação a falta de oportunidades formativas para professor coordenador, considerando sua importância na implantação das políticas públicas do estado. Não se pode descaracterizar as OT que recebe, no entanto, tratam-se de orientações pontuais e não se caracteriza como curso.

Estudos realizados por Domingues (2004, 2009), Placco, Almeida e Souza (2011) e Fernandes (2012), revelaram que são muitas e de diversas naturezas as dificuldades enfrentadas no trabalho do coordenador pedagógico e entre elas está a falta de formação específica para exercer a função, aliada a uma especificação comportamental das ações que definem as atribuições expressas nas resoluções sobre a função desse profissional.

Diante disso, essa sessão foi criada para fomentar a discussão em torno das competências exigidas do professor coordenador, por meio das suas atribuições, e das condições formativas oferecidas a esse profissional.

Constata-se na legislação e documentos orientadores da CGEB exigências referentes a atuação do professor coordenador, no entanto, não existe um esforço em direção a formação desse profissional para o cumprimento de tais atribuições.

Nessa direção, cabe destacar as possibilidades de formação por meio de AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), considerando a flexibilidade de

horário, abrangência, aprendizagem colaborativa e as tecnologias *mobile*⁵ que estão disponíveis em todos os lugares, quebrando barreiras de tempo e espaço.

Portanto, cabem estudos futuros sobre a necessidade de oferecer formação específica para o exercício dessa função.

1.7. As contribuições da Análise do Comportamento para a educação

A Análise do Comportamento é uma abordagem em Psicologia, consistindo-se em um produto do intercruzamento do Behaviorismo Radical (pressupostos teóricos filosóficos e históricos), da Análise Experimental do Comportamento (método de investigação científica do comportamento (dados empíricos) e da Análise Aplicada do Comportamento (criação e administração de recursos de intervenção social) (Tourinho, 1999).

Skinner (1969, 1972) destaca que a Análise do Comportamento produz conhecimento sólido acerca do comportamento humano, o que possibilita sua aplicação ao contexto educacional.

Skinner define que:

O ensino é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurando o aparecimento do comportamento que poderia de outro modo, não ocorrer nunca. (SKINNER, B.1972, p.62)

Carmo e Henklain (2013), asseveram que um dos papéis cruciais do professor, envolve criar condições que facilitem e garantam aprendizagem e que sua função primordial é ensinar.

⁵ Mobile – tecnologias móveis (celular, tablet, notebooks...)

Ensinar é um processo comportamental complexo. Isso significa que o verbo “ensinar” não se refere a um único comportamento, como é o caso de verbos como sentar, levantar, empurrar etc. Ao contrário, ensinar é um termo amplo que designa uma categoria de comportamentos que caracterizam o que um professor faz sob determinadas circunstâncias e os efeitos que produz. (CARMO; HENKLAIN, 2013, p.10)

Ou seja, aprender refere-se ao que acontece com o aluno em decorrência da ação do professor de ensinar. A mudança de comportamento do aluno (alteração de suas relações com o meio) e o que, fundamentalmente, evidencia aprendizagem. Aprendizagem diz respeito a aquisição ou o processo pelo qual se adquire certo comportamento; trata-se de uma mudança relativamente permanente naquilo que a pessoa é capaz de fazer. (CATANIA, 1999)

Processo de ensino: refere-se ao processo de planejar e de dispor contingências para produzir modificações de comportamento no aprendiz. Ensinar define-se então pela produção de mudanças de comportamento no repertório do aprendiz. Processo de aprendizagem define-se por mudanças de comportamento do aprendiz que, quando produzido pelo processo de ensino, possibilita que o aprendiz passe de uma situação na qual era incapaz de transformar uma situação-problema para uma situação na qual minimiza ou elimina a situação-problema, com pouco desgaste para si e com maior probabilidade de comportar-se da mesma maneira quando se deparar, novamente, com situações semelhantes. (BOTOMÉ, KIENEN; KUBO, 2013 p.483)

Botomé, Kienen e Kubo (2013), destacam que as contribuições da Análise Experimental do Comportamento, existem desde os experimentos iniciais de laboratório com o comportamento operante, os quais trouxeram esclarecimentos a respeito de variáveis e processos que constituem o trabalho de ensinar e aprender, como: modelagem, cadeias comportamentais, contingências de reforçamento, classes de comportamentos (além de classes de respostas e classes de estímulos) e princípios com gradação de estímulos e de respostas (com a respectiva exigência de decomposição de estímulos e

respostas em variáveis e estas em seus graus de variação). Esses são alguns exemplos das contribuições dessa abordagem, que possibilitaram esse desenvolvimento até o que ficou conhecido como “Programação de ensino”, alterando a ênfase inicial no produto (“Ensino Programado”) para o processo de produção de condições de aprendizagem (“Programação de condições de ensino”).

As contribuições da Programação de Ensino, surgiram a partir da Análise Experimental do Comportamento fornecem ferramentas importantes que auxiliam no processo de planejar e executar processos de ensino.

Botomé, Kienen e Kubo (2013), detalham como um planejamento de ensino pode ser conduzido:

(1) definição objetiva e clara dos comportamentos que devem ser apresentados pelos alunos ao longo e ao final do ensino; (2) avaliação do repertório comportamental do aluno relacionado ao comportamento a ser ensinado; (3) arranjo sequencial dos materiais e definição dos critérios para reforçamento de uma resposta, e quais reforçadores serão utilizados; (4) definição das consequências para os erros do aluno e do que fazer quando o aluno comete muitos erros; (5) definição de quais serão as formas de avaliar se o aluno já dominou determinado conteúdo, isto é, que ele já apresenta certo tipo de comportamento; (6) manejo das contingências de reforço para fortalecer aproximações sucessivas do comportamento-objetivo e para construir reforçadores condicionados intrínsecos à tarefa; e (8) manutenção de registros das respostas do aluno como base para modificação dos materiais e procedimentos de ensino. (BOTOMÉ, KIENEN; KUBO, 2013 p.16)

Além de um planejamento claro e objetivo, os estudiosos da análise do comportamento defendem a importância do *feedback* imediato aos alunos sobre o quanto e como estão aprendendo.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo geral

Reconhecendo as atribuições designadas institucionalmente ao Professor Coordenador Pedagógico, o presente estudo objetivou investigar impactos de políticas públicas estaduais, diretamente relacionadas com orientações curriculares e de avaliação externa do desempenho escolar, sobre atuação deste profissional.

2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar e discutir as experiências formativas às quais o professor coordenador já esteve exposto, precedendo ao início desta pesquisa, que, direta ou indiretamente, concentraram ênfase nas ações de mediação do contato que o professor coordenador deveria executar dos professores com as diretrizes do Programa São Paulo Faz Escola, bem como com os resultados com resultados das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) e do SARESP em atividades previstas para tal formação;

- Caracterizar e discutir as incidências das experiências formativas já efetuadas pelo professor coordenador, bem como das orientações dispostas em documentação oficial da SEE/SP, sobre as atividades de planejamento e a execução da mediação do contato dos professores com as diretrizes do Programa São Paulo Faz Escola, bem como com os resultados das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) e do Saesp em atividades previstas para tal formação;

- Caracterizar e discutir os principais resultados já obtidos e as condições diante das quais os mesmos foram registrados, nas ações de mediação do professor coordenador, empreendidas antes desta pesquisa, na promoção do contato dos professores com as diretrizes do Programa São Paulo Faz Escola e com resultados das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) e com os resultados do Saresp;

- Discutir os impactos dos resultados das AAP e do SARESP na atuação do Professor Coordenador, nas interações com os professores em situação de ATPC em atividades executadas pelo PC de observação de aulas ministradas pelos professores da unidade escolar;

- Demarcar possíveis incidências das diretrizes do PSPFE para o trabalho do Professor Coordenador.

3. MÉTODO

Participaram deste estudo dois Professores Coordenadores (PC1 e PC2), lotados em escolas estaduais diferentes de um mesmo município na região central do interior do Estado de São Paulo.

A escolha das escolas se deu inicialmente pelo fato de serem escolas públicas da rede estadual e apresentarem, em seus quadros de funcionários, docentes com a função de professor coordenador.

Considerou-se, também, a anuência dos gestores das escolas para a realização da pesquisa e a disponibilidade dos PCs. Com isso, a coleta de dados foi realizada em duas escolas estaduais que atendem alunos do Ensino Fundamental II e Médio.

O PC1, possui graduação em Filosofia e Pedagogia, com 14 anos de exercício profissional no magistério estadual paulista e cinco anos na função de coordenador. A PC2, possui graduação em História e Pedagogia além de pós-graduação na área de produção escrita e mídias inclusivas. Relatou 13 anos no magistério estadual e dois anos na função de coordenadora pedagógica.

Um gravador digital foi utilizado no registro das entrevistas realizadas com os professores coordenadores participantes, bem como na gravação das demais interações entre cada professor coordenador com os demais professores das respectivas unidades escolares, conforme descrito a seguir.

As entrevistas foram efetuadas separadamente com cada professor coordenador, com apoio de roteiros semiestruturados, nas respectivas unidades

escolares nas quais os professores estavam lotados em horários previamente definidos pelos mesmos.

Precedendo ao início das atividades de interação da pesquisadora com os professores coordenadores, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética (Plataforma Brasil) CAAE⁶, nº 61242616.2.0000.5398. Os diretores das respectivas unidades escolares, bem como os dois professores participantes, assinaram aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1).

O procedimento delineado para a construção do corpo empírico dessa pesquisa (coleta de dados) foi dividido em dois estudos de casos de caráter exploratório, considerando que os professores deveriam ser expostos individualmente a entrevistas e observações de suas interações junto aos docentes em situações de ATPC⁷ e de observações de aula.

Os procedimentos estão expostos nos quadros a seguir:

O Quadro 2 expõe uma síntese das fases e das etapas do procedimento realizado com o PC1:

⁶ Certificado de apresentação para Apreciação Ética.

⁷ Essas reuniões de trabalho podem colaborar para a transformação das práticas, se for priorizado o foco não só no planejamento, mas também no acompanhamento das ações propostas e dos resultados alcançados.(CGEB, 2014)

Quadro 2 - Fases e Etapas do procedimento do corpo empírico do estudo com o PC1.

Fase	Etapa	Método (técnica)	Descrição
Fase 1	Etapa 1	Entrevista	Caracterização das experiências formativas do PC.
	Etapa 2	Entrevista	Caracterização dos planejamentos efetuados pelo PC para as atividades de mediação nas ATPC
	Etapa 3	Entrevista	Caracterização dos procedimentos e dos resultados relacionados com a execução das mediações do PC nas ATPC.
Fase 2	Etapa 1	Entrevista	Definição de cronograma dos ATPC com foco no PSFE, SARESP e AAP.
	Etapa 2	Levantamento bibliográfico Observação de ATPC	Levantamento de materiais bibliográficos – documentos oficiais da SEE/SP sobre ações de mediação do professor coordenador (equipe gestora) e de documentos oficiais sobre resultados das AAP e do SARESP. Observação das ações de mediação do PC nos ATPC.
	Etapa 3	Registros	Transcrição de áudios e organização de registros da Fase 2.
Fase 3	Etapa 1	Observação	Acompanhamento da ação do PC na observação de aula. Realização dos registros das observações.
	Etapa 2	Entrevista	Realização de entrevistas para discutir os registros das aulas observadas e fazer orientação sobre devolutivas dos ATPC e observação de aula.
	Etapa 3	Observação	Observação da pesquisadora das aulas do PC1 na função docente, contemplando uma situação de aprendizagem completa.
Fase 4	Etapa 1	Registros e Entrevista	Realização das transcrições da etapa 2 e 3 da fase3. Discussão com o PC1 sobre os registros em comparação às orientações e documentos provenientes do PSPFE e avaliações promovidas pela SEE/SP.
	Etapa 2	Registros Levantamento bibliográfico	Consolidação e análise de dados.

Fonte: Autora

Os procedimentos delineados para a coleta de dados com a PC2 estão descritos no Quadro 3.

Quadro 3 - Fases e Etapas do procedimento do corpo empírico do estudo com o PC2.

Fase	Etapa	Método (técnica)	Descrição
Fase 1	Etapa 1	Entrevista	Caracterização das experiências formativas do PC.
	Etapa 2	Entrevista	Caracterização dos planejamentos efetuados pelo PC para as atividades de mediação nas ATPC
	Etapa 3	Entrevista	Caracterização dos procedimentos e dos resultados relacionados com a execução das mediações do PC nas ATPC.
Fase 2	Etapa 1	Entrevista	Definição de cronograma dos ATPC com foco no PSFE, SARESP e AAP.
	Etapa 2	Levantamento bibliográfico Observação de ATPC	Levantamento de materiais bibliográficos – documentos oficiais da SEE/SP sobre ações de mediação do professor coordenador (equipe gestora) e de documentos oficiais sobre resultados das AAP e do SARESP. Observação das ações de mediação do PC em ATPC.
	Etapa 3	Registros e entrevista	Transcrição de áudios e organização de registros da Etapa 2 e discussão sobre o resultado do trabalho proposto no ATPC.
Fase 3	Etapa 1	Observação, análise de registros e observação de aula e entrevistas	Observação de ATPC. Registro e análise de áudio de aulas observadas pela PC. Análise de pautas de observação de aula. Entrevistas sobre dados coletados.
Fase 4	Etapa 1	Entrevista	Discussão sobre o PSPFE e o Saesp. Transcrição de áudio.
	Etapa 2	Registros Levantamento bibliográfico	Consolidação e análise de dados do estudo de caso da PC2.

Fonte: Autora

Na sequência são apresentadas a descrição dos procedimentos e os principais resultados obtidos com os dois PC participantes.

Com propósito de ilustrar, de modo mais informativo, a sequência dos acontecimentos durante a coleta de dados, os respectivos resultados foram descritos separadamente: estudo de caso - professor coordenador 1 e estudo de caso – professor coordenador 2.

Durante a coleta, os relatos dos professores foram gravados e transcritos. As versões impressas foram posteriormente apresentadas aos respectivos professores para discussão, correções e acréscimos.

4. ESTUDO DE CASO: PROFESSOR COORDENADOR 1

4.1. Procedimento da Fase 1

Na fase 1, foi utilizado roteiro de entrevistas (Apêndice 2), constituído em três etapas. Na etapa 1, as questões versavam sobre as experiências formativas dos professores participantes, em especial, indagando sobre as atividades de formação direta e indiretamente relacionadas com as avaliações externas em larga escala. A etapa 2 indagava sobre as características dos planejamentos das situações de interação de cada PC com os professores da escola, ou seja, quais eram as ações de mediação planejadas por cada PC diante de pautas definidas pelo trabalho com temas relacionados com as avaliações externas, como por exemplo, o ensino e as avaliações das habilidades prioritárias do currículo. Já a etapa 3, apresentava questões com o objetivo de obter caracterizações, pelos professores coordenadores, dos resultados já obtidos com as atividades de mediação planejadas e executadas.

O objetivo da fase 1, etapas 1, 2 e 3, foi o de investigar e o de caracterizar as ações do Professor Coordenador Pedagógico (PC) no planejamento de atividades direta e indiretamente relacionadas com o exercício da função de mediar o contato dos professores com dimensões das avaliações externas em larga escala, considerando as prioridades concedidas no cenário atual para diretrizes do PSPFE, as AAP e o SARESP.

4.2. Procedimento da Fase 2

A etapa 1, da fase 2, apresentou como objetivo a definição de agenda de registro de situações de mediação do professor coordenador (PC) com os

professores da unidade escolar com identificação na agenda das datas com planejamento previsto de temas relacionados com os resultados das AAP, do Saesp e com o PSPFE.

Na etapa 2, foi realizado levantamento dos documentos oficiais da SEE/SP que versam sobre atuação do coordenador pedagógico frente às políticas públicas supracitadas e observação da mediação do PC nos ATPC, com gravação de áudio. Na etapa 3 da fase 2, foram realizadas as transcrições de áudio e organização dos registros.

4.3. Procedimento da Fase 3

A etapa 1 consistiu no acompanhamento do PC1 na observação de aulas de professores, bem como nos registros dessas ações.

Na sequência da coleta, na etapa 2, foi realizada entrevista sobre a aula observada, bem como orientações sobre como ele poderia realizar devolutiva de observação e realizar os ATPC.

Na etapa 3, foi realizada observação de aulas do PC1 na função de professor, com o objetivo de buscar evidências da influência da formação e orientações que recebeu, por meio das ações formativas oferecidas pela SEE/SP, em sua prática junto aos alunos. Para tanto, foi realizada uma reunião com o mesmo para autorização da observação e gravação de um conjunto de aulas de uma situação de aprendizagem completa.

4.4. Procedimento da Fase 4

Na etapa 1, foram realizadas as transcrições dos áudios gravados nas aulas observadas e entrevistas sobre os registros.

Em seguida foi realizada uma nova rodada de entrevistas com o intuito de identificar e discutir os efeitos produzidos pelos documentos orientadores e formações oferecidos pela SEE/SP sobre a atuação do PC.

Além disso, por meio dos áudios gravados nas aulas do PC na função docente, foi possível discutir suas estratégias pedagógicas à luz do acompanhamento uma situação de aprendizagem.

Na etapa 2, da fase 4, foi realizada a discussão dos dados do estudo de caso 1.

4.5. Resultados: Descrição e análise

4.5.1. Fase 1 – Caracterização da trajetória profissional do Professor Coordenador 1

Nas entrevistas de caráter semiestruturado (Apêndice 2), que compôs a coleta de dados da Fase 1, Etapas 1, 2 e 3, foi possível conhecer e descrever as atividades formativas e caracterizar as formas de planejamento, bem como as medidas de efetividade do trabalho do PC conforme descrição a seguir.

O PC1 ressaltou inicialmente a efetividade das ações da diretoria de ensino com orientações e atualizações sobre procedimentos que são prioritários na compreensão dos instrumentos de avaliação, bem como sobre a logística das aplicações das provas. Ele destacou, como elemento recente e relevante da formação dele, como professor coordenador, para as atividades com o tema da

avaliação com os professores da sua unidade escolar, a preocupação constante dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP), durante as oficinas de formação, em trabalharem a partir das Situações de Aprendizagem explicitadas no Caderno do Professor, com ênfase na importância da organização de estratégias que considerem as necessidades de aprendizagens dos alunos. Ressaltou, contudo, que está ênfase dos PCNP para a formação dos PCs a partir de exemplos aplicados, explicitando intenções e procedimentos que o professor deve empregar em situações concretas de aprendizagem, expressa concepções de ensino cuja assimilação, pelos professores, ainda exigirá muito tempo.

Quanto à Etapa 1 do roteiro, o PC1 concentrou os relatos sobre a sua formação nas ações desenvolvidas junto com os PCNP e expôs uma posição positiva quanto à qualidade e a atualização das orientações recebidas. Contudo, PC1 alegou que a mediação do contato dos professores da escola com os conteúdos discutidos nas formações exige estudo e preparação muitas vezes incompatíveis com o tempo disponível e com a necessária execução de outras atividades pelo PC. Citou, como exemplo, justamente a necessidade de estudos mais minuciosos para a mediação, pelo PC, do trabalho dos professores com o ensino das habilidades relacionadas com o SARESP e com o estabelecimento de relações entre currículo e avaliação. Deste modo, em termos da formação do professor coordenador, segundo o PC1, as Orientações Técnicas (OT) desenvolvidas pelos PCNP deveriam prever e incluir períodos adicionais de tempo para que o professor coordenador pudesse melhor planejar as situações de interação com os professores das respectivas unidades escolares.

Na Etapa 2 do roteiro, o PC1 relatou que há envolvimento da equipe gestora da escola na definição dos temas para a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), com prioridade na identificação dos pontos de dificuldade dos professores e das necessidades de aprendizagem dos alunos. De modo mais concreto, PC1 afirmou que organiza um cronograma para o acompanhamento das aulas dos professores. Disse que as atividades de observação das salas de aula foram amplamente discutidas nas OT dos PCNP, com ênfase na importância da mensuração das aprendizagens e da elaboração de subsídios que possam auxiliar o professor. Assim, o PC1, nas atividades de planejamento das reuniões com os professores da escola, estimula a realização de análises, pelos professores, dos dados provenientes das AAP, das relações entre tais resultados e a percepção dos professores sobre as aprendizagens dos alunos no dia-a-dia da escola.

As atividades de observação das aulas são precedidas pelo contato do PC1 com o professor responsável pelas aulas que serão objeto de observação. Neste contato devem ser elaborados indicativos que contemplem as habilidades e as situações de aprendizagem, sendo que tais indicativos servem de “eixo norteador” das observações.

Na Etapa 3 do roteiro questionava-se sobre a percepção, dos professores coordenadores participantes, acerca dos resultados das atividades de mediação exercidas com os demais professores da escola envolvendo o ensino e a avaliação das habilidades no contexto das avaliações externas, em especial, o Saresp e as AAP. Durante a entrevista o PC1 afirmou ter a percepção, baseado em dados de observação e em conversas informais com os

próprios professores, de que os demais professores têm atuações pautadas nos resultados do Saesp e das avaliações diagnósticas (AAP). Disse que, a partir das orientações recebidas com os PCNP e com materiais da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica/CGEB, procura realizar quatro observações semanais. Reconheceu que as observações se constituem em procedimentos essenciais para identificação dos efeitos das formações recebidas. Contudo, finalizou afirmando que, embora tenha expectativas de presenciar aprimoramentos nas estratégias adotadas pelos professores junto aos alunos, disse nunca ter pensado em definir ou especificar quais seriam as evidências que atestariam a obtenção dos resultados esperados nas suas mediações como professor coordenador.

Durante as entrevistas da fase 1, o PC1 mencionou que deixaria a função de Professor Coordenador devido a necessidades de ordem pessoal, mas, se dispôs a participar da pesquisa até a sua saída da coordenação da escola. Sendo assim, agendamos uma reunião para o planejamento do cronograma de acompanhamento de ATPC e observação de aulas.

No período em que ocorreram as entrevistas da Fase 1, foi possível compreender o panorama formativo em que o PC1 está inserido e os impactos das OT provenientes da SEE, bem como as orientações apresentadas nos documentos oficiais que normatizam o trabalho dos PC no que se refere às avaliações e utilização dos cadernos que compõe o PSPFE.

4.5.2. Fase 2 - ATPC com foco nas orientações da SEE/SP

No primeiro ATPC observado, o PC1 inicia o trabalho realizando a leitura de um texto com o objetivo de relacionar a referida leitura ao trabalho com competências. Além do texto, o PC1, apresenta por meio dos slides imagens de pintores famosos e realiza exploração oral dos quadros junto aos professores: “...para quem olha não consegue entender que...essa é uma das características do pintor...esse dinamismo causa estranheza...é muito legal se você começar a analisar detalhe por detalhe dela...”. Dessa forma realizou exploração do quadro mostrando aos professores a importância de explorar profundamente os conceitos apresentados em determinado assunto.

Após 30 minutos do início, este ATPC foi interrompido pelo gestor que precisou conversar com a equipe de docentes sobre assuntos de ordem organizacional, o que ocasionou a descontinuidade do planejamento do PC1.

O PC1 havia mencionado que o objetivo do referido ATPC era trabalhar o conceito de competências junto aos docentes, e para tanto fez uso de uma “aula expositiva”, questionando os professores sobre um texto e articulando o texto às competências previstas no currículo, no entanto, não se observa a promoção de condições para que os docentes expressem de forma oral ou prática a compreensão do conceito de competência.

Em direção ao que preconiza o documento de orientação da SEE/CGEB (2016), que reafirma o foco no desenvolvimento das competências e habilidades previstas no Currículo do Estado de São Paulo, o PC1 procura

salientar a importância de o professor ler as orientações apresentadas no caderno do professor antes de trabalhar com o caderno do aluno.

Ao final do ATPC, o PC1 mencionou a continuidade do trabalho com competências na semana seguinte.

Fundamentado nos registros de observação da ATPC, o PC1 iniciou com apresentação de slides, mencionando o Grupo I de competências e destaca que tudo no currículo vai começar pela competência de observar, depois a competência de realizar seguida pela competência de compreender. Nesse momento, inicia a leitura de um material de orientação da SEE, que explica o conceito de competência: *A competência implica uma visão ou compreensão da inteligência humana que se realiza ou compreende no nível em que o faz como estrutura de conjunto, são vários aspectos cognitivos em jogo, saber inferir, atribuir sentido, articular partes do todo, excluir, comparar, identificar, tomar decisões, reconhecer, fazer correspondências...* Depois da leitura retoma a argumentação destacando que competência não está apenas relacionado a identificar, realizar e compreender, diz que é preciso trabalhar também a questão afetiva, mencionando que o SARESP trabalha as de Português e Matemática, e sobre as outras disciplinas apresenta o seguinte discurso aos docentes:

“...porém, as outras disciplinas além de trabalhar com o desenvolvimento das mesmas habilidades prevista em Português e Matemática, ela também pode desenvolver essas dimensões da competência, por exemplo a do lado afetivo...porque como que eu penso no aluno diante de um problema sem ter a competência da atenção, tem possibilidade de resolver aquele a problema com profundidade, não tem...concentração, manter o foco, não ser impulsivo, um aluno diante de uma situação de avaliação, você sabe o que acontece, ele não tem paciência, ele não consegue...o fato de sentar para resolver uma prova é um caos ...é coisa de outro mundo, então até isso a gente precisa ir trabalhando o aluno e o currículo prevê esses momentos que os componentes curriculares proporcionam o

desenvolvimento dessas competências, por meio das habilidades.
(PC1, ATPC2)

Em seguida fala sobre uma situação de aprendizagem de Filosofia (área de atuação do PC1), da 3ª série do EM, Volume 1 – Situação de Aprendizagem 1 “O preconceito em relação à Filosofia”, por meio da qual, explica como é possível explorar um texto partindo inicialmente da habilidade de identificar as palavras e termos que o aluno não conhece, realizando uma exploração dos elementos apresentados nele. Destaca que essa identificação prévia é importante para sair do senso comum e só depois partir para uma análise mais profunda do texto. Observa-se nesse ATPC, a reincidência de uma atuação focada nas orientações apresentadas nos materiais de orientação da CGEB, pautada nos conceitos de competências e habilidades previstas nos cadernos dos professores e nas avaliações promovidas pelo governo. O PC1, faz uso de uma explanação oral, e questiona os professores sobre o assunto trabalhado, porém, não são colocadas condições nas quais os docentes possam expor suas estratégias de ensino de forma que o PC1 pudesse provocar discussões e coletar evidências da forma de trabalho dos professores para o desenvolvimento de habilidades, obtendo assim informações para orientações mais direcionadas às dificuldades identificadas.

Na sequência da coleta de dados houve a tentativa de uma agenda com o PC1 para uma devolutiva dos ATPC observados e orientações para planejamento do próximo, no entanto não foi possível devido a indisponibilidade de tempo, ocasionada por outras atividades previstas no calendário escolar (reunião de pais, conselho de classe).

O terceiro ATPC, é iniciado com um texto do caderno de Filosofia do EM, por meio do qual PC1 mostra que além de Português, os demais componentes curriculares apresentam atividades de reconstrução de sentido e interpretação de texto e cita a Plataforma Currículo +⁸ como um recurso a ser explorado pelos professores. O PC1 inicia uma leitura de um texto do Fernando Pessoa, “O Aniversário”, e durante a leitura faz indagações aos docentes sobre termos e palavras desconhecidos. Ele comenta sobre o nível de dificuldade do texto e destaca a importância da realização de uma provocação inicial antes da leitura. Faz indagações sobre as competências e conteúdos trabalhados nesse tipo de texto e apresenta possibilidades de usá-lo como base para uma avaliação contínua por meio da exploração do vocábulo e análise, diz que é possível ir percebendo o nível de conhecimento do aluno em relação ao texto por meio dessas estratégias. Sugere que os professores coloquem na ata de conselho o resultado da avaliação que fazem da sala em relação ao desenvolvimento das habilidades trabalhadas com esse tipo de texto, como por exemplo inferir informações.

O PC1 continua com sua exposição oral sobre o processo de compreensão leitora:

“...quais seriam os procedimentos básicos para que ele consiga desenvolver essa compreensão leitora, então recuperação de informações, quando é implícito eu vou tentar fazer o alunos, ou vamos

⁸ Lançada em fevereiro de 2014, a iniciativa Currículo+ desdobra-se a partir de uma plataforma online de conteúdos digitais (vídeos, videoaulas, jogos, animações, simuladores e infográficos), articulados com o Currículo do Estado de São Paulo e disponibilizados por meio de um processo de curadoria realizado por uma equipe composta por Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico de diversas Diretorias de Ensino da Rede, representantes de todos os níveis de ensino e disciplinas do Currículo. Visa incentivar a utilização da tecnologia como recurso pedagógico articulado ao Currículo do Estado de São Paulo para inspirar práticas inovadoras em sala de aula a fim de promover maior motivação, engajamento e participação dos alunos com o processo educativo, visando, prioritariamente, o desenvolvimento da aprendizagem. (SEE/SP)

exercitá-lo para que ele consiga fazer essa inferência, se não está claro o que eu que é preciso fazer, como trazer à tona aqui que está escondido então eu o aluno precisa inferir, tirar conclusões, e essas conclusões nem sempre são certas, como nós são suposições, são hipóteses isso é importante que o aluno faça, qualquer produção de conhecimento ela inicia com a elaboração dessas hipóteses para depois no final do texto ou com uma pesquisa do próprio autor, até mesmo um comentário que alguém fez desse texto a gente vai descobrir se aquilo que eu levantei, se aquela hipótese que eu levantei sobre um possível significado realmente é aquilo... então ele começa do mais simples vou começar trabalhar o que está claro o que está evidente ...Então a partir do momento que o aluno consegue localizar aquilo que está claro que está explícito ele vai partir para aquilo que está implícito escondido e aí ele vai proceder a análise.”(PC1, ATPC 3)

A professora de Química relata que nas situações de aprendizagem que têm início com texto ela utiliza o mesmo procedimento.

Uma professora de Português disse que esse processo de compreensão leitora está atrelado à prática individual do aluno e que não adianta ensinar “n” estratégias a ele, dando dicas sobre o caminho que deve fazer...a professora de Matemática sobrepõe a fala da colega dizendo que considera importante o aluno vivenciar pelo menos algumas situações. Já a professora de Química diz que não é questão de treino e sim de proporcionar estratégias de ensino.

Já a professora de Português ressalta que o aluno tem que adquirir o hábito, senão não adianta passar estratégias se o aluno não faz. Com isso o PC1 intervém dizendo que essa prática que se acredita que o aluno não tem deve ser proporcionada na escola. A professora de Português responde:

“Só que por outro lado ele não pode depender só da gente, se você pega o trabalho de pesquisa ele lê fragmentos do que ele procura ...é assim ele vai pegando... o ideal dessa habilidade que nós queremos que eles atinjam é individual exige esforço individual, porque nós aqui professores nós temos por conta de outro sistema educacional que nós tivemos que obrigava a gente a ler, nós temos essa facilidade, é simples para a gente ler um jornal...” (Professora de Português)

O PC1 apresenta mais um exemplo de análise textual e diz que é preciso considerar que aquele modelo ideal de aluno do passado não existe mais, e se ficarem se preocupando com o que os alunos não irão fazer, também não realizarão nada.

Constata-se no conjunto dos três ATPC apresentados, a preocupação por parte do PC1 em transmitir aos docentes as orientações provenientes da SEE/SP para o trabalho com as competências e habilidades, no entanto, não se observa a busca por evidências da efetivação de práticas de ensino dos docentes na implementação de tais estratégias no seu fazer pedagógico.

4.5.3. Fase 3 – Observação de aula

Na sequência das atividades da coleta de dados, conforme previsto em cronograma foi realizado acompanhamento da ação do PC1 na observação de uma aula. A aula observada era de Português, no 1º ano do EM a qual transcorre da seguinte forma: a professora solicita aos alunos que façam uma cópia de um texto de um determinado livro didático e enquanto os alunos copiam, ela conversa com alguns que estão sentados próximo a sua mesa sobre assuntos paralelos ao contexto escolar. No decorrer da aula a professora permanece sentada e os alunos levam os cadernos para ela “vistar” o término da tarefa. Ao final da aula, quando pesquisadora e o PC1 se retiram da sala, ele demonstra decepção com o que foi observado.

Na Etapa 2 dessa fase foi agendada uma entrevista com foco na referida observação. Durante a entrevista o PC1 foi questionado sobre o instrumento que utilizou para registro do acompanhamento da aula e ele

mencionou que utiliza um modelo disponibilizado pela CGEB (Anexo 2), que apresenta os indicadores a serem observados. Em seguida a pesquisadora questiona sobre a aula observada e o PC1 realiza a leitura da descrição da aula:

“Adentramos na sala de aula 8 minutos após o sinal de retorno do intervalo. A professora estava terminando de organizar os alunos. A atividade desenvolvida foi uma cópia de texto explicativo sobre humanismo. Durante a realização da mesma os alunos recorriam a professora para tirar dúvidas. Alguns alunos já haviam terminado as atividades e estavam debruçados sobre a mesa, parecendo dormir, outros conversavam sobre assuntos variados. Os recursos utilizados foram cadernos e livro didático. A professora permaneceu sentada a maior parte da aula. Conforme os alunos iam terminando a cópia do texto levavam para a professora visar e era atribuído ponto pela cópia, houve assuntos paralelos entre alunos e professora. Foi permitido que durante a cópia, os alunos ouvissem músicas com fone de ouvido.”
(PC1, Obs. da aula)

O PC1 diz que essa foi a primeira vez que observou aula dessa professora e menciona que deveria ter conversado com a professora antes, olhado seu diário para conhecer seus registros e qual a situação de aprendizagem que a turma estava com o intuito de verificar se a aula observada condiz com o que prevê o currículo. Nesse sentido, ele relata necessidade de fazer esse levantamento antes de conversar com professora. Quando questionado sobre a estratégia de ensino da aula observada o PC1, apresenta total decepção com o trabalho realizado pela professora:

“...porque é um tipo de aula que, por meio de reflexões teóricas, já falamos que esse tipo de aula não dá mais certo para o aluno que aprende de forma diferente hoje, isso nós debatemos muito em ATPC e segundo o próprio material que tem uma sequência didática, é...uma sequência didática que permite o desenvolvimento do currículo e das habilidades ali constantes, é...não teve, em nenhum momento ali. Eu não percebi que ela estivesse dando continuidade, eu não percebi nenhuma das etapas da sequência didática que tanto a gente bate em cima, em planejamento, em replanejamento, durante as ATPCs...”
(PC1, Obs. da aula)

A fala do PC1 representa sua indignação diante da estratégia da professora na aula acompanhada, especialmente por ter trabalhado com

orientações sobre exploração textual nos últimos três ATPC. Considera que o texto copiado pelos alunos poderia ter sido explorado de diversas formas, incluindo, questionamentos e esquemas, menos, por meio de uma cópia, e completa dizendo que o que viu gerou frustração.

Diante do exposto, ele foi questionado sobre as contribuições da observação de aula para sua prática como coordenador, e disse que contribui muito porque o material que orienta a observação se relaciona com as orientações que recebe e permite conhecer as necessidades e perceber que as reflexões realizadas nos ATPC e planejamento não estão surtindo efeito (mencionando a aula observada).

A partir das orientações provenientes da SEE, por meio das OT e materiais de orientação, o PC1 coloca que tem muito claro que o objetivo da observação da sala de aula não é punir ou fiscalizar o professor e sim ajudar contribuindo para que a situação de aprendizagem e sequência didática, sejam compreendidas por eles contribuindo para a prática pedagógica. No entanto, destaca que tem muitos afazeres que não permitem que ele realize essa tarefa com eficiência:

“...eu percebo que a formação continuada do professor cujo a observação de aula é um instrumento e que a cada dia que passa eu fico mais ansioso, no sentido de que, gente como é pobre, como está sendo pobre a minha contribuição porque me encham a mesa de coisas de problemas da escola que eu não vejo o porquê que eu estou envolvido nisso. Eu queria estar envolvido só na formação do professor, porque é muita coisa pra se fazer e quando você deixa de dar um feedback para o professor como tem que ser feito você está frustrando a observação de sala de aula.”(PC1, Obs. de aula)

A SEE/SP dispõe sobre a importância dessa atribuição do PC, no documento Orientador de Observação de Sala de Aula:

A observação de sala de aula é uma excelente estratégia na formação dos professores na escola, já que ela pode contribuir para possibilitar ao professor uma reflexão da sua prática e buscar novas possibilidades de intervenções para a melhoria do ensino, da gestão da sala de aula, de estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem. A sala de aula é um *lócus* estratégico de observação para que dela surjam as reais necessidades de formação continuada dos professores. (SÃO PAULO, 2016)

Considerando a relevância da observação de aula para o desempenho da função do professor coordenador, optou-se por retomar esse assunto em uma nova entrevista com a finalidade de aprofundar a discussão em torno desse tema, propondo estratégias de devolutiva de aulas observadas junto aos docentes e sugerindo uma abordagem diferente nos ATPC.

Constatando que as contingências criadas até o momento pelo PC1, não se consolidaram nos resultados esperados na observação de aula, para a devolutiva foram sugeridas as seguintes estratégias:

- Dar a professora a oportunidade de falar sobre a aula, indagar sobre o porquê da estratégia adotada.
- Perguntar se aquela aula estava prevista na sequência do planejamento dela, independentemente de estar situado no currículo ou não.
- A ideia é dar a voz à professora, fazer questionamentos diretos, como: quais as habilidades trabalhadas naquela aula? Quais os objetivos da aula? E o que ela queria que os alunos aprendessem?
- Em qual parte do planejamento se situa aquela estratégia ou aquele texto, em uma sequência ou em uma temática maior...o que ela esperava que os alunos teriam que fazer para demonstrarem que adquiriram tal habilidade?

O PC1, admitiu que não conduziria a conversa com a professora dessa forma, disse que ficaria mais na comparação do que foi a aula em relação

ao currículo sem se preocupar com a intencionalidade dela naquela aula. Com isso posto, ele foi orientado explorar a intencionalidade, o que ela queria com aquela aula fazendo-a pensar sobre a estratégia utilizada. Em relação ao ATPC, foi sugerida a seguinte abordagem:

- Dedicar 40 minutos para sua orientação e o restante do tempo poderia trabalhar com os professores dos diferentes componentes curriculares no ATPC; a ideia possuir mais elementos sobre a forma de agir dos professores para subsidiar a ação interventiva.
- Perguntar para o professor o que ele faria para desenvolver determinada habilidade, oferecendo espaço para discutirem sobre suas próprias práticas.
- Utilizar informações da Plataforma Foco Aprendizagem para embasar as discussões.

Visto que, não foram observadas incidências das orientações do PC1 na aula de Língua Portuguesa e nos poucos momentos de observação de aula imposta pelas condições de trabalho do mesmo, as orientações objetivaram dar uma visão mais detalhada das estratégias dos professores oportunizando ações interventivas baseadas em evidências.

Considerando que o PC1 não realizou a devolutiva junto a professora de Língua Portuguesa, não foi possível obter a medida da ação interventiva supracitada, pois, ele deixou a função de coordenador, retomando a função de professor de Filosofia na mesma escola.

Devido a mudança de função do sujeito dessa pesquisa, optou-se por dar continuidade ao estudo acompanhando a sua ação em sala de aula com o objetivo de verificar as incidências do trabalho com as habilidades previstas no material do PSPFE. O quadro a seguir apresenta a síntese das aulas observadas.

Quadro 4 - Descrição das aulas do PC1 na função docente.

DESCRIÇÃO SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 Filosofia: Capitalismo - 1º/EM.	AULAS	DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS
<p>Conteúdos e temas: trabalho e modos de produção; o modo de produção capitalista; burguesia e proletariado; a força de trabalho como mercadoria especial; a mais-valia; a ideologia e o Estado.</p> <p>Competências e habilidades: relacionar informações representadas de diferentes formas e conhecimentos disponíveis em diferentes situações para construir argumentação consistente; compreender mais ampla e profundamente a lógica de funcionamento da sociedade capitalista, refletindo criticamente sobre esse modo de produção à luz de algumas categorias segundo Marx; apropriar-se crítica e rigorosamente do conteúdo estudado, fazendo dele instrumento para a reflexão sobre a própria realidade.</p> <p>Sugestão de estratégias: levantamento das opiniões dos alunos (senso comum) sobre aspectos do capitalismo; discussão em grupos das questões levantadas nas aulas; leitura sistemática e problematizadora de textos e elaboração escrita do próprio pensamento; pesquisa bibliográfica complementar.</p> <p>Sugestão de recursos: discussão em sala de aula; bibliografia complementar.</p> <p>Sugestão de avaliação: recomenda-se que sejam avaliados: o domínio do conteúdo (conceitos, ideias, raciocínios etc.) estudado; a capacidade de expressão clara, fluente, coerente, coesa, bem articulada e consistente (bem fundamentada, buscando superar o senso comum); e o efetivo envolvimento nas atividades propostas. Como instrumentos de avaliação, recomendam-se: dissertações individuais; provas dissertativas e reflexivas; verificação das atividades do Caderno do Aluno; participação em sala; outros recursos que o professor julgar pertinentes.</p>	Aula 1	<p>- No início da aula fala sobre a situação de aprendizagem que será iniciada, no entanto não menciona as habilidades que deverão ser desenvolvidas naquela sequência didática, ou seja, não deixa explícito para os alunos o que deverão saber ao final do trabalho com a sequência.</p> <p>- O professor realiza exploração oral do texto, questionando os alunos e explica termos e palavras desconhecidas pelos alunos.</p> <p>-No decorrer, apenas alguns alunos participam da aula e ficam atentos às explicações.</p>
	Aula 2	<p>-Na aula 2, o professor faz uma retomada da aula anterior e prossegue solicitando que os alunos leiam um texto da sequência didática 4, no caderno do aluno. Durante a leitura faz interrupções para explicar conceitos, palavras e termos desconhecidos.</p> <p>- Questiona os alunos e faz comparações com o dia-a-dia dos alunos.</p> <p>- Durante a aula surge uma situação problema envolvendo o conceito de “mais valia” de Marx, o professor coloca o problema na lousa e questiona os alunos buscando a resolução do mesmo, no entanto, não procura verificar se os alunos compreenderam a situação problema.</p> <p>- Apenas alguns alunos participam da aula, os outros de ocupam com conversas paralelas.</p>
	Aula 3	<p>- Nessa aula, o professor inicia dizendo que irão estudar o último tópico sobre o assunto e fechar a compreensão sobre capitalismo de acordo com o pensamento de Marx.</p> <p>- Segue explicando o conteúdo e questionando os alunos sobre os assuntos abordados. Os alunos que participam da aula são os mesmos que participaram das anteriores e os outros permanecem realizando atividades paralelas a aula.</p> <p>- Finaliza solicitando que os alunos façam as atividades que fica no final da sequência didática para serem corrigidas na próxima aula.</p>

Fonte: Autora

O Quadro 4 expõe uma síntese das aulas de Filosofia, observadas no 1º ano do Ensino Médio. Constata-se que o professor não segue totalmente as orientações apresentadas na situação de aprendizagem. Explora os termos desconhecidos presentes nos textos de forma expositiva e não se observa evidências de estratégias que proporcione aos alunos o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao Grupo 3 de competências que envolvem habilidades como: aplicar relações ou conhecimentos fatos e princípios, avaliar, criticar, analisar e julgar, explicar causas e efeitos, apresentar conclusões, levantar suposições, fazer prognósticos, entre outras (SÃO PAULO, 2010).

Pode-se verificar nas três aulas observadas as mesmas estratégias de ensino, sempre com foco no desenvolvimento de habilidades como: observar, identificar, reconhecer, indicar, apontar, localizar, descrever, discriminar, constatar (FINI, 2010). Ou seja, não são oferecidas situações de ensino que favoreçam o aprofundamento do tema apresentado na situação de aprendizagem.

Constata-se que, a proposta da Situação de Aprendizagem 4 apresentada no caderno do professor se mostra com orientações insuficientes para que o professor em questão desenvolva estratégias compatíveis com todas as habilidades propostas:

...eu sinto que deixei pouco espaço para o debate ou pra, para mais produção do aluno, para mais intervenção do aluno, eu achei que ainda ficou muito expositiva eu não sei se não consegui naquela situação de aprendizagem...ficou muito expositiva, talvez eu pudesse ter trabalhado o texto de forma diferente mais dinâmico, mais lúdico, não sei, eu senti que faltou um pouquinho isso. (PC1, entrevista fase 3)

Há que se considerar que as OT e outros cursos oferecidos pela SEE/SP, devem suprir as lacunas do material do PSPFE, fornecendo ao PC subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se aproximem do desenvolvimento de habilidades.

Nesse sentido, o professor foi questionado sobre a influência dos conhecimentos adquiridos na função de professor coordenador na forma como conduziu as aulas:

A importância de ter uma sequência didática clara...A coordenação me ajudou a prestar atenção na habilidade a ser trabalhada a ser desenvolvida, se aquele tema vai realmente desenvolver aquela habilidade. A preocupação em fazer a análise do texto trabalhando a esquematização na lousa, as palavras chaves, eu acho que isso é muito importante, tentar deixar o mais claro possível para o aluno. (PC1, entrevista Fase 3)

O professor destacou que ter passado pela função de professor coordenador possibilitou o contato com as diferentes disciplinas do currículo, avaliações e passou a entender a importância do trabalho com as habilidades no desenvolvimento de suas aulas.

Fica evidente no relato do PC1, o reconhecimento da importância do trabalho com foco nas habilidades no desenvolvimento das situações de aprendizagem e sua preocupação em realizar um trabalho baseado nas diretrizes do PSPFE. No entanto, acompanhar sua ação em sala de aula, considerando que passou pela função de professor coordenador, nos mostra que ainda faltam repertórios profissionais relacionados aos procedimentos didáticos para o desenvolvimento das habilidades preconizadas no currículo.

Ou seja, a condição de estar na função de professor coordenador, em contato direto com as diretrizes da SEE/SP e OT não garantiram a ele os repertórios necessários sobre avaliação da aprendizagem e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades.

4.5.4. Fase 4: Discussões – Estudo de Caso 1

Este estudo de caso mostrou que as OT, documentos de orientação da SSE/SP, os resultados do SARESP e das AAP se consolidam como os elementos norteadores do trabalho do PC. Com isso observa em sua prática o desdobramento de tais orientações nas interações com os professores. Fica evidente que o PC1 atende às solicitações, no entanto, não se constata a eficácia desse modelo para o trabalho com o desenvolvimento das habilidades preconizadas nas matrizes de referências das avaliações.

Por meio das observações dos ATPC, aulas e entrevistas fica claro que o sujeito desse estudo não foi exposto a condições formativas que ampliassem seu repertório de habilidades em relação às atividades que compete à função de professor coordenador. A Resolução SE - 88, de 19-12-2007, diz que os professores coordenadores devem atuar por meio de intervenções na prática docentes incentivando-os a diversificarem as práticas de aprendizagem. Faltam evidências em seus relatos e de que o mesmo tenha recebido formações nesse sentido. Na perspectiva do que propõe a resolução supracitada, evidenciou-se uma lacuna entre o que a SSE/SP espera do professor coordenador e o que ele realmente apresenta como condições formativas e de interações com os professores.

Cabe ressaltar que o PC1 se mostra favorável ao material didático e as AAP, por considerar que ajudam a organizar o ensino. Diz que as AAP fornecem subsídios para um trabalho focado nas dificuldades dos alunos. Ou seja, não se trata de resistência ao PSPFE, por parte do PC, ou falta de empenho no desenvolvimento de suas atribuições, e sim na forma que essa política se desdobra para subsidiar o trabalho do mesmo.

A oportunidade de acompanhar o trabalho do sujeito dessa pesquisa na função de Professor Coordenador e na função docente, mostrou os impactos que os documentos orientadores do PSPFE, SARESP têm no desdobramento em sala de aula. O foco no trabalho com as habilidades de interpretação de texto nas aulas de Filosofia, se constituem como elemento principal nas estratégias do professor, assim como nas orientações dos ATPC. A condição de todos os professores trabalharem com habilidades do SARESP, reforça a prioridade dada aos resultados dessa avaliação nos processos de ensino. Isso demonstra as contingências criadas pela SSE/SP, junto aos PC na implementação do PSPFE.

Pode-se se dizer que o PC1 apresenta repertórios teóricos consistentes com conteúdos expostos nas matrizes curriculares de avaliação, bem como aqueles apresentados nos documentos de orientação, no entanto, não apresenta em sua prática mediadora estratégias que criem condições de aprendizagem aos professores de forma que ele possa entender as dificuldades dos professores e, a partir desse diagnóstico, promover condições que favoreça a apropriação das orientações apresentadas no caderno do professor de forma que possam ser evidenciadas em suas aulas.

5. ESTUDO DE CASO: PROFESSOR COORDENADOR 2

5.1. Procedimento da Fase 1

Na Fase 1, foi utilizado roteiro de entrevistas (Apêndice 2), constituído em três etapas. Na Etapa 1, as questões versavam sobre as experiências formativas dos professores participantes, em especial, indagando sobre as atividades de formação direta e indiretamente relacionadas com as avaliações externas em larga escala. A Etapa 2 indagava sobre as características dos planejamentos das situações de interação de cada PC com os professores da escola, ou seja, quais eram as ações de mediação planejadas por cada PC diante de pautas definidas pelo trabalho com temas relacionados com as avaliações externas, como por exemplo, o ensino e as avaliações das habilidades prioritárias do currículo. Já a Etapa 3, apresentava questões com o objetivo de obter caracterizações, pelos professores coordenadores, dos resultados já obtidos com as atividades de mediação planejadas e executadas.

O objetivo da Fase 1, Etapas 1, 2 e 3, foi o de investigar e o de caracterizar as ações do Professor Coordenador Pedagógico (PC) no planejamento de atividades direta e indiretamente relacionadas com o exercício da função de mediar o contato dos professores com dimensões das avaliações externas em larga escala, considerando as prioridades concedidas no cenário atual para diretrizes do PSPFE, as AAP e o SARESP.

5.2. Procedimento da Fase 2

A Etapa 1, da Fase 2, apresentou como objetivo a definição do cronograma de ATPC com temas relacionados com os resultados das AAP, do SARESP e com o PSPFE.

Na Etapa 2, foi realizado levantamento dos documentos oficiais da SEE/SP que versam sobre atuação do coordenador pedagógico frente ao PSPFE e aos resultados das AAP e SARESP. Fizeram parte desse estudo a Resolução SE - 88, de 19-12-2007, documentos orientadores da CGEB/SEE sobre ATPC, observação de aula, sequências didáticas, matriz de avaliação processual, matrizes de avaliação e relatórios pedagógicos do SARESP. Também foi realizada uma exploração na Plataforma Foco Aprendizagem com o apoio da PC. Em seguida foi realizada a primeira observação de ATPC.

Na Etapa 3, dessa fase, foram realizadas as transcrições dos áudios da Etapa 2 e uma entrevista com o objetivo de discutir os resultados do trabalho proposto no ATPC.

5.3. Procedimentos da Fase 3

Os procedimentos dessa fase consistiram na observação do segundo ATPC, na análise de registros de observação de aula (pautas preenchidas de aulas observadas pela PC) e discussão dos dados levantados por meio de entrevistas.

5.4. Procedimentos da Fase 4

Com o objetivo de discutir os impactos dos resultados das AAP, do SARESP e das ações promovidas pela SEE/SP para o desenvolvimento da proposta do PSPFE foram realizadas discussões por meio de entrevistas.

Nessa fase, também foi realizada a consolidação e análise dos dados coletados com a PC2.

5.5. Resultados: descrição e análise

5.5.1. Fase 1 – Caracterização da trajetória profissional do Professor Coordenador 2

Seguindo o delineamento proposto nesse estudo de caso, a PC2 foi submetida a entrevistas de caráter semiestruturado (Apêndice 2), que compôs a coleta de dados da Fase 1, Etapas 1, 2 e 3, com o intuito de conhecer e descrever as atividades formativas e caracterizar as formas de planejamento, bem como a forma de medidas de efetividade do trabalho do PC conforme descrição a seguir.

Quanto à Etapa 1 do roteiro de entrevistas da Fase 1, a PC2 diferenciou duas perspectivas de formação. Na primeira perspectiva teríamos um conjunto de orientações voltadas ao operacional, à logística de aplicação das provas, mais centrada no SARESP. Mencionou que, apesar do planejamento da Secretaria de Educação estipular o Dia do SARESP, na realidade, há a preocupação contínua, durante todo o ano letivo, com as habilidades que se mostram em defasagem, sendo que geralmente as formações sobre este assunto são genéricas e reforçam a necessidade de atenção para tais habilidades, mas de modo mais difuso.

Diferentemente, a PC2 mencionou, como segunda perspectiva, que as orientações relacionadas com as AAP, priorizam os trabalhos com as habilidades. Saliou que com a implantação da Plataforma Foco Aprendizagem, as orientações se concentraram na inserção dos dados provenientes das AAP para a construção dos mapas de habilidades e estratégias de utilização dos dados provenientes das aplicações dessas avaliações.

Neste contexto, relatou que as formações derivadas das ações dos PCNP não apresentam temas específicos, pois os mesmos discutem com os professores coordenadores pedagógicos das escolas sobre as necessidades de aprendizagens diretamente extraídas da digitação dos dados das AAP da escola.

Em termos de formação, a PC2 destacou também que os cursos e os conteúdos ofertados pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) mostram-se pertinentes e relevantes, no entanto, afirma que a efetividade formativa de tais iniciativas é comprometida pela falta de tutoria de acompanhamento e de propostas de implantação dos conteúdos ministrados.

Na realidade, em termos da prioridade da formação explorada na Parte 1 do roteiro, a PC2 relatou que o ponto principal é a necessidade de, após os contatos presenciais e virtuais com iniciativas da Secretaria de Educação e da Diretoria de Ensino, os coordenadores pedagógicos transformarem (esmiuçarem, adaptarem, ajustarem) as diretrizes e orientações nos trabalhos com os demais professores da unidade escolar do coordenador. Ou seja, como parcela da formação indagada na Parte 1 do roteiro, ainda há a necessidade de

o professor coordenador transformar, traduzir as orientações para os professores.

Ao reconhecer esta demanda adicional de transformação e de adaptação das orientações para efetuar as atividades de mediação como coordenadora, a PC2 disse ter sido bem-sucedida ao compartilhar a experiência de formação com outro professor (no caso, a professora de Língua Portuguesa da mesma escola, pois favoreceu o planejamento posterior das ações na ATPC. Salientou, em acréscimo, que a falta de materiais impressos para as atividades com os professores, bem como a necessidade de fracionar os períodos de formação com o atendimento de uma demanda mais informativa (recados e avisos), limitam o alcance das propostas de adaptação das orientações recebidas em ações nos ATPC.

Segundo a PC2, comparativamente com a falta de articulação e de eixos orientadores que existia antes de 2008, a proposta de implantação de uma base curricular comum do PSPFE foi oportuna e necessária. Considerando as ações do gestor, tal implantação permitiu a discussão sobre metas específicas em termos de necessidades de aprendizagens dos alunos nas diferentes disciplinas.

Atualmente, o professor coordenador dispõe de bases mais uniformes e contínuas (processuais) para discutir sobre os objetivos das estratégias adotadas pelos professores, para relacionar os conteúdos com as atividades propostas, tendo como foco consensos sobre as aprendizagens esperadas.

Com base nas formações recebidas, disse ter bem claro, atualmente, a necessidade de orientar os professores de que, para a obtenção das expectativas de aprendizagem previstas são necessários trabalhos conceituais antes da utilização dos cadernos de atividades (Caderno do Aluno). Assim, a PC2 destacou a importância, como também as dificuldades para, na gestão como coordenadora, fazer os professores entenderem que expor os alunos às atividades previstas para evidenciar a aquisição das habilidades deve ser o final da sequência didática, ou seja, deve ser precedido pelo “trabalho conceitual”.

Em termos dos planejamentos adotados nas atividades de mediação com os professores, ou seja, o tema da etapa 2 do roteiro, a PC2 relatou duas ações bem pontuais. Como primeira ação, disse que orienta cada professor para que o mesmo entre em contato com os resultados da turma pela qual é responsável e para que, fundamentado nos dados, elabore um plano de ação para intervenções com as habilidades com as maiores defasagens.

Neste ponto, os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática devem retomar o trabalho de modo mais direto, pois a relação entre conteúdos e habilidades em defasagens é explícita, enquanto que os professores responsáveis pelas demais disciplinas ainda dependem de análises adicionais para as adequações das habilidades em defasagem em relação aos conteúdos mais específicos das respectivas áreas de conhecimento.

Como segunda ação, a PC2 disse que, ao definir a turma a ser observada, ela faz todo o levantamento inicial da situação atual daquela turma, ou seja, as notas, as principais justificativas para aquelas notas, os problemas

principais daquela turma. Considera estas informações para definir um plano de atividades com o respectivo professor responsável pela turma e define em comum acordo sobre a data para a realização das observações.

Diante de tais condições, a PC2 relatou que, de modo predominante, as interações observadas são diferentes daquilo que se apresenta como o cotidiano da turma. Ou seja, a PC2 reconhece que, mediante este conjunto de ações prévias, há um relativo artificialismo nas interações que ocorrem por ocasião da presença dela como observadora. Dito em outros termos, os professores se preparam “para a visita”. Disse que, inclusive, tal suspeita de artificialismo nas interações entre professor e alunos por ocasião da presença do professor coordenador como observador é objeto de discussão nas devolutivas com os professores.

Sobre a Etapa 3 do roteiro, a PC2 mencionou que os resultados de suas intervenções como mediadora nas atividades nos ATPC são avaliados mediante a consideração das observações que ela realiza das aulas e da evolução das notas dos alunos, das médias dos alunos e dos portfólios dos alunos.

5.5.2. Fase 2 – ATPC com foco nas habilidades

No primeiro ATPC acompanhado pela pesquisadora, a PC2 entrega a pauta aos presentes (Anexo 3), e realiza a retomada do texto estudado no ATPC anterior, “*Entre o saber e o fazer*”, de Déborah Oushana, que trata do tema sobre competências e habilidades, a partir do qual eles deveriam realizar uma

atividade preenchendo uma tabela com as informações apresentadas no Quadro 5, na qual foram colocadas respostas dos professores para ilustrar a discussão.

Quadro 5 - Amostra das respostas da atividade proposta em ATPC.

O que você já conhecia?	O que foi acrescentado?	O que é preciso aprofundar
Professor A – Que substituíram o conteudismo...	Professora B - Para mim que foi acrescentado...são o cinco eixos cognitivos do ENEM, a questão de dominar linguagem, compreender fenômenos...até que a gente trabalha mas eu não tinha ciência que esses eram os eixos do ENEM...	Professor C- O estudo das competências e habilidades...

Fonte: Autora

Com a atividade em mãos os docentes respondiam aos questionamentos da PC2, os quais estavam diretamente relacionados aos itens solicitados na atividade, conforme exposto no Quadro 5. Nas interações com os professores, a PC2 deixa explícita a importância do trabalho com as habilidades independente do conteúdo ou material utilizado:

...pra gente tomar a decisão de mudar, de sair da apostila e ir para o livro didático eu preciso saber claramente quais habilidades que aquela situação de aprendizagem está pedindo, por quê? Porque se eu não seguir à risca eu acabo trabalhando conteúdo e não as habilidades e competências e aí quando chega uma avaliação como a AAP o SARESP e até o ENEM ele até aprendeu o conteúdo, mas ele não aprendeu aquela determinada habilidade que está sendo cobrada... (PC2)

A fala da PC2 sugere a insuficiência das OT presenciadas pela PC2 junto à SEE/SP, no que se refere aos procedimentos de ensino diretamente vinculados ao desenvolvimento de habilidades. Isso porque não é possível que o aluno tenha aprendido o conteúdo de forma isolada. Tal aprendizagem pressupõe também habilidade. O que ocorre, nesse caso é que as estratégias de ensino estão ficando restritas a produzir medidas (evidências) de habilidades

referentes ao Grupo 1 de habilidades ou de esquemas presentativos, o qual envolve essencialmente competências responsáveis pela reprodução de conhecimentos já construídos para o reconhecimento de fatos ou de representações de problemas comuns, ou seja, refere-se a operações mentais de repetição por semelhança ou diferença e realiza principalmente operações por correspondência aos dados observáveis. (SÃO PAULO, 2009)

A PC2 continua dizendo que possui apenas uma cópia impressa da matriz curricular de cada disciplina e que apesar de estar disponível para *download* na Plataforma Foco Aprendizagem, pensa que cada professor deva ter o documento em mãos para nortear o seu trabalho.

Diz que acredita que cada professor conheça as situações de aprendizagem, no que se refere ao tema, o assunto, no entanto, ressalta que o que precisa ficar mais claro em cada situação de aprendizagem é a habilidade que está sendo cobrada e sugere o uso do caderno do professor como referencial para o desenvolvimento do trabalho com o os alunos.

Encerra a discussão da atividade dizendo que conforme exposto pelos docentes, eles deverão aprofundar os eixos cognitivos, as habilidades e competências de cada situação de aprendizagem e solicita que os docentes estudem cada situação de aprendizagem antes de utilizarem o caderno do aluno.

A maneira que a PC2 realiza a solicitação supracitada não deixa explícito aos professores o que espera que eles façam, ela não descreve as ações que espera que realizem para que desenvolvam repertórios relacionados

às habilidades e competências presentes nas situações de aprendizagem. Isso mostra uma lacuna nas orientações no que se refere ao trato com as habilidades.

Continua o trabalho apresentando os resultados da Plataforma Foco Aprendizagem, na qual explora as informações sobre os resultados das AAP de forma detalhada e os professores apresentam interesse e interação entre si e com a PC2, falando sobre as habilidades em que os alunos apresentam maiores dificuldades. Ela lembra os docentes, que antes realizarem a primeira aplicação da AAP do ano foi elaborado um plano de ação olhando o mapa das habilidades a partir dos resultados do Saresp e ressalta que naquele contexto não tinham o diagnóstico por sala como os apresentados na Plataforma Foco Aprendizagem, dizendo que com essas informações fica mais fácil focar nas dificuldades dos alunos nos próximos planos de ação.

...como uma das estratégias de apoio a sua implementação, a SEE-SP disponibiliza a plataforma Foco Aprendizagem que reúne dados das escolas, resultados do Saresp, materiais de apoio ao professor e protocolos de acompanhamento da gestão pedagógica e de sala de aula. Assim, espera-se que, ao longo de 2016, os gestores tenham os insumos para planejar, os instrumentos para acompanhar a implementação do currículo e as aprendizagens dos alunos de forma que, seja possível também replanejar as ações de acordo com os resultados. (SEE/CGEB, 2016, p.5)

Após a apresentação dos dados de todos os anos e turmas e disciplinas avaliadas (Português e Matemática), a PC2 entrega uma atividade com as habilidades que apresentaram menor desempenho nas AAP, para os professores responsáveis por Português e Matemática dizendo que eles seriam os líderes dos grupos de trabalho. Os grupos foram compostos por professores de todas as disciplinas. Com isso orienta os professores sobre o desenvolvimento das atividades e acompanha o trabalho passando pelos grupos

e os docentes discutem como trabalhar as habilidades de Matemática nas diferentes disciplinas.

Na atividade, os docentes analisaram a questão na qual os alunos apresentaram baixo desempenho, registrando o processo de resolução em seguida elencaram as habilidades necessárias para realização das mesmas. Além disso deveriam escrever um plano de ação para trabalhar a habilidade com menor desempenho em suas respectivas disciplinas. No ATPC da semana seguinte deveriam socializar o resultado da atividade. Na sequência a PC2 finaliza com a leitura de um ofício da DRE sobre as AAP.

Conforme os dados apresentados, a PC2 realiza seu trabalho de acordo com as orientações provenientes do documento orientador da CGEB/SP (2014), que propõe diretrizes sobre os conteúdos e orientações a serem discutidos nos momentos de ATPC:

A partir dos relatórios do rendimento, elaborar com os professores regentes e os professores de apoio um plano de intervenção e acompanhamento, a fim de suprir as defasagens na aprendizagem, encaminhando-os para a recuperação e reforço, se necessário; Elaboração de gráficos bimestrais, por disciplina, dos alunos matriculados, evadidos e transferidos para controle do fluxo; (SÃO PAULO, 2014)

Na Etapa 2, foi realizada uma entrevista com o objetivo de discutir com a PC2 sobre (a) os resultados os resultados das atividades efetuadas nas ATPC e se a PC2 conseguiu obter medidas dos resultados de suas orientações e (b) a percepção de PC2 quanto às incidências das avaliações em larga escala (AAP e SARESP) e o currículo do estado de São Paulo nas atividades por ela propostas em ATPC.

A PC2 disse que foi a primeira vez que realizou o tipo de atividade proposta no ATPC sobre as habilidades e considerou que a reação dos docentes foi muito boa, por se tratar de uma atividade prática e permitir a troca de informação entre os pares e mencionou que todos os professores entregaram os planos de ação correspondentes às suas disciplinas. (Anexo 4)

A PC2 acompanhou a implementação de alguns dos planos de ação entregues por meio de observação de aulas, no entanto, não avaliou a eficácia dessas ações. Relatou, apenas, que acompanhou algumas aulas e percebe que quando o professor prepara a aula com foco nas habilidades e segue o que foi proposto e considera que há muito mais envolvimento da turma e em relação as aulas observadas destaca:

...o professor seguiu uma linha de trabalho mais detalhada ... então ele não para ... ele não deixa o aluno ocioso ... ele quer cumprir aquele cronograma que ele fez para as duas aulas ou para uma aula. Então acaba transcorrendo assim, entendeu então eu gosto eu acho que o acompanhamento é efetivo e mostra isso para o professor porque depois eu comparo com ele uma aula que eu não estou com a que eu estou, não é só a minha presença eu falo, tenta fazer isso quando eu não estou lá seguir à risca o seu plano de aula. (PC2)

Nesse sentido, a PC2 mostra aos docentes, por meio de suas intervenções, a importância do planejamento e a execução do mesmo para que os objetivos propostos sejam atingidos e considera que dessa forma as observações de aula têm consequências na prática dos mesmos. No entanto, reafirma que ainda existe muito a fazer, porque no cotidiano, quando não está observando a aula formalmente, ainda observa a falta de implementação do que propõe as orientações dos cadernos do professor ou do próprio planejamento.

Constata-se que as mudanças de comportamento dos professores parecem estar relacionadas com a presença da PC2 nas aulas, ou seja, os efeitos de suas orientações não são efetivos o suficiente, a ponto de promover mudança de estratégias permanentes no dia a dia da sala de aula.

Contudo, questiona o porquê alguns professores trabalharem com habilidades apenas quando a PC2 está presente. Indaga: será que realmente eles reconhecem os benefícios de uma prática pedagógica com foco no desenvolvimento das mesmas? Ou apenas reproduzem uma orientação para mostrar que estão atendendo o que a PC2 solicita? A apropriação do trabalho com habilidades é efetiva?

Esses questionamentos serão retomados nas discussões finais desse estudo.

Sobre as avaliações, expõe que os professores devem equiparar o nível da qualidade das suas provas ao das avaliações externas promovendo aos alunos a exposição a situações semelhantes as propostas nas mesmas. Diz que ainda é preciso realizar um trabalho de conscientização junto aos alunos sobre a importância das AAP, pois as provas executadas pelos professores, tanto quanto o SARESP, eles já reconhecem como importantes, mas as AAP ainda não. A PC2 relatou que quando as AAP chegam na escola, ela procura realizar um trabalho de orientação junto aos professores para que eles possam se conscientizar do que será cobrado na prova, fala sobre a composição dos itens, inclusive sobre a composição das alternativas, dos distratores (não utiliza o termo distratores), destaca que a grade de correção é um material muito rico para o trabalho junto aos professores.

5.5.3. Fase 3 – Orientações da PC2 aos professores

O segundo ATPC, que estava previsto no cronograma foi disponibilizado para os professores concluírem atividades pendentes e organizarem os materiais para Conselho de Classe.

No terceiro ATPC acompanhado, a PC2 retoma o assunto dos tipos de avaliação (formativa e somativa), e diz que no momento iriam analisar os resultados das AAP na Plataforma Foco Aprendizagem e pensar nas formas de utilizar os dados provenientes das informações que foram imputadas na mesma dizendo aos professores:

...como a gente já viu desde que a plataforma inaugurou, tem tanto dados individuais dos alunos, assim como da sala e da escola, ou só de Português ou só de Matemática e até quais são os alunos que não atingiram aquela habilidade. Na questão que nós vamos analisar 71% da classe acertou, e nem por isso é uma habilidade que eu não preciso analisar primeiro porque é uma habilidade que um professor de História, no caso aqui ele vai usar no terceiro bimestre e ainda existe 25% aproximadamente de alunos que não atingiram essa habilidade e ai ele pode focar metade do trabalho que ele vai realizar numa parte e a outra metade na outra e sabendo desses dados ele pode separar esses grupos...ou seja planejar aquilo que ele vai fazer para poder trabalhar e não é necessariamente uma habilidade que a sala não atingiu ... é que geralmente a gente tá trabalhando com as três habilidades de menor desempenho, mas eu não preciso sempre fazer isso...porquê de repente os 25% são sempre os mesmos que não atingem...eu preciso olhar o gráfico lá também individual, qualquer pessoa tem acesso não é só professor de Português e Matemática...se alguém perdeu a senha pode pegar lá comigo que e tenho anotado....(PC2)

As recomendações da SEE/SP para o trabalho com a AAP, prescreve que ela é fundamentada no Currículo do Estado de São Paulo e propõe o acompanhamento da aprendizagem das turmas e alunos, de forma individualizada, tendo caráter diagnóstico. Apresenta como objetivo, o apoio às unidades escolares e aos docentes na elaboração de estratégias adequadas, a partir da análise de seus resultados, de forma que possa contribuir efetivamente

para melhoria da aprendizagem e desempenho dos alunos, especialmente nas ações de recuperação contínua. (São Paulo, 2016)

Vale ressaltar que as habilidades que compõe essas avaliações, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, têm como base a Matriz de Avaliação Processual, disponibilizada à rede de ensino no ano de 2016. Nesse contexto, a AAP apresenta habilidades que apontam para o desenvolvimento das competências leitora, escritora e de conhecimentos matemáticos avaliadas no SARESP.

Para ilustrar suas orientações, a PC2 apresentou, por meio de slides um estudo de caso, com estratégia de ensino de um professor de História que realizou uma atividade a partir de habilidade que apresentou desempenho de 75% na Plataforma Foco Aprendizagem. A habilidade era “reconhecer argumentos”.

Para explicar como o docente procedeu, a PC2 abriu a Plataforma Foco Aprendizagem e apresentou de forma detalhada como ele identificou nas suas turmas os 25% dos alunos que não atingiram a habilidade em questão, com a finalidade de planejar ações mais pontuais nas intervenções com eles.

Nesse contexto, observa-se incidências das orientações da SEE/CGEB, presentes no Documento Orientador- Planejamento 2016, o qual aponta que as AAP devem subsidiar o planejamento de ações para a aprendizagem das habilidades ainda não consolidadas por meio da elaboração e execução de planos que apoiem o professor no desenvolvimento do Currículo

em sala de aula, utilizando a Plataforma Foco Aprendizagem como recurso para esse trabalho. (São Paulo, 2016)

Durante a apresentação do estudo de caso os docentes interagem falando sobre as dificuldades dos alunos em entender textos com linguagem mais elaborada e citam exemplos de trabalhos realizados sobre a habilidade em questão. A PC2 destaca que a Plataforma não serve apenas para identificar quem acertou e quem errou, e sim para entender o porquê o aluno está errando.

A PC2 mostra na Plataforma Foco Aprendizagem os resultados os resultados das questões por distratores, sinalizando quantos e quais alunos marcaram determinada alternativa, o que favorece um olhar mais preciso em relação às necessidades de aprendizagem dos alunos. Ou seja, os distratores sugerem quais as dificuldades dos alunos na habilidade avaliada em determinado item.

Ela aponta aos professores a necessidade de uma análise detalhada dos resultados, com foco nas habilidades em que a turma apresentou menor desempenho, mas, sem esquecer de voltar o olhar para o desempenho de cada aluno. Nesse ATPC, a PC2 mostra por meio dos exemplos do estudo de caso supracitado, que todas as disciplinas podem trabalhar as habilidades “cobradas” nas avaliações em larga escala, sem deixar de contemplar os conteúdos de seu planejamento.

Considerando que apenas a apresentação dos resultados das AAP não garante que haverá um movimento por parte dos docentes para o desenvolvimento de estratégias que reflitam o desenvolvimento das habilidades

em defasagem, há que considerar, a relevância da mediação da PC2 quando apresenta exemplos de estratégias didáticas para esse trabalho, permitindo que os professores expressem suas dificuldades e compartilhem suas práticas. Ela proporciona aos professores condições de discussão coletiva das orientações de forma prática e interativa, promovendo atividades em grupo e debates em torno do tema abordado.

Conforme relato da PC, outra estratégia importante para o acompanhamento e formação dos professores é a observação de aula. Portanto, além das observações de aulas citadas anteriormente nesse estudo, na sequência da coleta de dados estava prevista uma agenda para acompanhamento e gravação de observações de aula que seriam efetuadas pela PC2. No entanto, ela preferiu que a pesquisadora não estivesse presente para não interferir na ação dos docentes. Sendo assim, se dispôs a gravar as aulas que seriam por ela observadas.

Após a transcrição dos áudios a PC2 foi exposta a entrevistas para discutir os registros e o Protocolos de Acompanhamento das aulas.

O Protocolo de Acompanhamento é um instrumento de apoio para subsidiar a ação de observação de aula, por meio de eixos norteadores, com a finalidade de auxiliar a equipe gestora da escola. Este formulário atende aos principais eixos norteadores da formação docente, sendo, portanto, um documento que irá subsidiar a escola no seu planejamento formativo. (SÃO PAULO, 2016)

De acordo com documento orientador da SEE/CGEB (2016), esse protocolo pode ser adaptado pela equipe gestora da escola em conjunto com os professores com foco em suas principais necessidades, mas, desde que todos os pontos sejam contemplados.

A reunião com a PC2 foi baseada na transcrição dos áudios das aulas observadas e dos protocolos de acompanhamento preenchidos por ela. Foram observadas três aulas, sendo uma de História e duas de Artes.

De acordo com protocolo de observação da PC2 (ANEXO 5) e a transcrição do áudio da aula de História no 9º ano, a qual apresentava como tema “A Ditadura Militar”, foi possível constatar que a professora apresentou estratégias de aula expositiva por meio de slides, vídeo e questionamentos aos alunos. De acordo com a PC2, essa professora apresenta em sua prática poucas ações que representem um trabalho focado no desenvolvimento de habilidades.

Em relação a aula de Artes, a PC2 apresenta o seguinte relato:

A professora de Artes trabalha com o currículo do estado, mas ela está sempre com imagens, ela está sempre com máquina fotográfica, com o celular, então, ela pega aquela habilidade e explora ela de diferentes maneiras...ela trabalha com o que tem sempre realizando um trabalho focado com os temas e habilidades do caderno. Só que ela explora de diferentes maneiras, então a gente percebe nesse sentido a preocupação do professor estar trabalhando as habilidades...

Além disso, ela destaca que a professora de Artes vai além do que está prescrito no Caderno do Professor, relata que esse fato pode estar relacionado com a formação inicial da mesma, o qual oferece subsídios para o desenvolvimento de estratégias diferenciadas.

Antes das observações, a PC2 relatou que conversou com as professoras que teriam suas aulas observadas e solicitou um documento para cada uma delas com as descrições das sequências didáticas que seriam desenvolvidas.

Diante dos dados, é possível constatar que as orientações da SSE/SP são seguidas pela PC2, por meio do planejamento, preenchimento do protocolo de acompanhamento realização da observação e devolutiva ao professor.

De acordo com a PC2:

A observação ocorre a partir daquilo que foi estabelecido no planejamento do professor e é em cima disso que eu vou observar. Ele me entrega o planejamento da aula antes. Eu nunca vou de supetão e até pergunto quando o professor quer que eu vá. É claro que antes disso eu observo, as notas, os problemas enfrentados pela sala...então ocorre que no dia que eu vou observar a aula está tudo ótimo, e na maioria das vezes não é assim. Então na hora do *feedback* a gente conversa sobre o porquê de todas as aulas não acontecerem daquela maneira...todos os professores se preparam. Eu nunca cheguei em uma sala em que o professor tivesse dando qualquer coisa, uma cópia de livro, e aí será que é assim todas vezes? (PC2, entrevista fase 1)

O fato dos professores não conservarem esse comportamento sustentaria alguma relação com a maneira como a PC2 realiza a sua mediação? Ou seria falta de domínio técnico dos professores para o trabalho com habilidades?

A PC destaca a dificuldade que os professores têm para trabalhar com habilidades, porque considera que isso requer domínio do conteúdo e estudo do material disponibilizado a eles, o qual apresenta as estratégias necessárias para o desenvolvimento das aulas.

5.5.4. Fase 4 – Discussões: Estudo de Caso 2

A Etapa 1 da Fase 4, apresentou como objetivo discutir os impactos das orientações da SSE/SP sobre o PSPFE e o Saesp na atuação do PC2.

Para tanto foi realizada uma entrevista de caráter semiestruturado para discutir sobre os temas relacionados. Os resultados dessa entrevista estão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 6 - Resultados da entrevista da Fase 4 com o PC2.

Tema	Impactos na atuação do PC2
Programa São Paulo Faz Escola	<p>- Sobre os materiais didáticos (Cadernos do aluno e do professor), reafirma que são bons e que oferecem subsídios para que os professores trabalhem as habilidades avaliadas nas AAP e Saresp.</p> <p>No entanto, apresenta os seguintes pontos como elementos que podem ser considerados impactantes na aprendizagem dos alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- A falta de hábito de estudos dos alunos; 2- As defasagens na aprendizagem dos alunos, trazidas do EF I; 3- a dificuldade dos professores em trabalhar com habilidades; 4 – a falta de professores atuando em suas áreas de formação; 5- o grande número de aulas que o professor tem por semana; <p>Contudo, a PC2 diz:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>“...se ele é um professor que estuda, que lê o material, que lê as orientações pedagógicas que a gente apresenta, tem o currículo do estado e todas as habilidades e na hora de preparar a aula ele se baseia no caderno do professor com todas aquelas orientações e depois complementa com o caderno do aluno, não tem como. Eu que não sou professora de Matemática, por exemplo, que tenho uma dificuldade imensa nessa disciplina, quando eu pego uma situação dessa de aprendizagem para analisar eu consigo ver, quando eu vou observar uma aula...á vezes eu não domino o conceito, mas, o como fazer...”</i> (PC2, entrevista Fase 4)</p> <p>Com isso posto, reafirma que os Cadernos dos Professores contribuem para a sua atuação e que são norteadores da prática docente.</p> <p>A PC2 afirma que a sua atuação a partir das diretrizes do PSPFE, tem apresentado resultados positivos e que os professores que seguem as suas orientações conseguem que os alunos tenham melhores resultados nas AAP.</p> <p><i>“A maneira com que uma professora que trabalhava aqui e que vestiu a camisa do projeto...eu tinha muitos alunos dela gabaritando as provas da AAP.</i></p>

	<p><i>Os alunos resolviam todas as questões, eu corrigia as provas. Surte efeito.” (PC2, entrevista Fase 4)</i></p> <p>- Sobre as formações oferecidas por meio do AVA assegura que contribui diretamente em sua atuação porque retira exemplos e orientações para o trabalho junto aos professores.</p>
Saesp	<p>- Considera o treino para o Saesp um condicionamento para realização da prova e diz que esse tipo de ação não contribui para o desenvolvimento das habilidades que são avaliadas e sim para entender o modelo de aplicação da prova.</p> <p>- Destaca que a forma como o IDESP é calculado desvaloriza o trabalho dos professores, devido a influência do fluxo sobre esse índice. Considera que esse fator tem um forte impacto na sua mediação junto aos professores, porque muitas vezes os professores gostariam de reprovar alguns alunos devido à necessidade de um tempo maior de aprendizagem e ela precisa intervir forçando a aprovação, devido ao impacto que reprova representa no desempenho da escola. Salienta que só faz isso porque, caso contrário, todo o trabalho desenvolvido pela equipe e a melhoria da aprendizagem dos outros alunos são desconsiderados:</p> <p><i>“Essa questão do fluxo no IDESP é um absurdo. Eu não acho justo, o IDESP tinha que ser a nota do aluno...” (PC2, entrevista da Fase 4)</i></p>

Fonte: Autora

A Etapa 2 dessa Fase, consistiu na consolidação e análise dos dados referentes ao Estudo de Caso 2, no qual constata-se a presença de um discurso favorável ao PSPFE no que se refere a organização do currículo e implementação das AAP.

A PC2 apresentou estratégias de mediação participativa e propõe um trabalho sistematizado nos ATPC e observação de aulas, demonstra autonomia para transpor as orientações de forma articulada ao o dia a dia da sala de aula, seguindo as orientações recebidas nas OT e prescritas nos documentos norteadores da SEE/CGEB.

Vale ressaltar que apesar dos esforços da PC2 em direção à implementação do PSPFE, no desdobramento das orientações provenientes da SEE/SP, estes não são suficientes para que ela tenha ações efetivas no trato com as habilidades previstas no currículo e avaliadas no Saresp e AAP. Constata-se a necessidade de repertórios formativos para o trato com as habilidades. Fica evidente o discurso voltado para o trabalho com as habilidades, no entanto, ela diz que a maioria dos professores trabalham de acordo com suas orientações, apenas, quando ela observa as aulas.

Outras evidências são os Protocolos de observação de aula, nos quais a PC2 não registrou medidas de habilidades trabalhadas em suas observações, e também não menciona orientações aos professores com foco nas habilidades (Anexo 6). Portanto, pode-se constatar que os comportamentos dos professores não refletem a efetividade de suas orientações.

No que se refere aos mecanismos de avaliação da aprendizagem, o Saresp e as AAP, a PC2 considera que norteiam o fazer pedagógico na escola, no entanto, destaca que as AAP têm apresentado maior relevância por apresentarem informações de fácil compreensão e com maior frequência, consolidando-se como uma ferramenta de apoio para os PC utilizarem em suas ações de mediação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os principais resultados anteriormente descritos sugerem convergências que ampliam posicionamentos anteriores assinalados na literatura acerca das restrições de impactos da política pública educacional do Estado de São Paulo para a Educação Básica em termos da atuação profissional de gestores e de professores nas suas respectivas unidades escolares. Cabe destacar, todavia, que a ampliação proporcionada pelos principais resultados deste estudo apresenta-se sob condições metodológicas distintas daquelas predominantes na literatura pertinente.

Diante das condições metodológicas adotadas neste estudo, com conjuntos planejados de interações entre a pesquisadora e cada Professor Coordenador (PC) envolvendo entrevistas, pesquisas bibliográficas, acompanhamento de ATPC, acompanhamento de atividades de observação de aulas (PC1), de transcrição de registros de observação de aulas (PC2) e de discussões baseadas em registros de observação, foram constatadas evidências que convergem em assinalar insuficiências formativas da SEE/SP no desenvolvimento de repertórios profissionais da docência para os PCs no que tange (I) às atividades de mediação do contato dos professores das unidades escolares com dados de avaliações externas (AAP, SARESP) e (II) ao ensino e à avaliação das habilidades que definem as aprendizagens preconizadas em diferentes componentes curriculares.

Neste trabalho, os dois professores coordenadores participantes, com formações básicas distintas, prescindiram de definições ou propostas de repertório básico do professor coordenador que pudessem amparar ou subsidiar

as ações de mediação necessárias ao exercício efetivo da função em termos do ensino por habilidades e da utilização dos resultados das avaliações externas.

Constata-se que normas e orientações genéricas não são suficientes para atender às necessidades formativas dos PCs. Uma política pública educacional como o PSPFE precisa considerar em sua forma de implantação e acompanhamento, mecanismos de orientação e formação que sustentem, não apenas o cumprimento de um currículo amparado pelas avaliações externas, mas, principalmente, ações voltadas para atender a diversidade da formação básica dos PC. Ou seja, não são as OT que irão garantir que os repertórios ou as ações dos PCNP que irão subsidiar o trabalho de mediação pedagógica deste profissional junto aos professores. Sabe-se que a trajetória de formação dos PC não pode ser uniformizada por meio de orientações pontuais ou qualquer outra ação formativa, mas, eles devem ter clareza de suas atribuições e receber os subsídios necessários para executá-las.

Mas, quais são as atribuições do Professor Coordenador da rede estadual de São Paulo?

Uma das limitações das resoluções, citadas nesse estudo, é a falta de especificação das ações que constituem essas atribuições. Os documentos oficiais não apresentam quais as atividades deverão ser executadas pelo Professor Coordenador. Os documentos cumprem a função institucional de outorga de atribuições, no entanto, da forma em que estão descritas não define o que deve fazer o Professor Coordenador.

Deste modo, a especificação das características dos repertórios profissionais da docência que definem as atribuições do PC, em consonância com a legislação em vigor, dependerá das ações de (ou em) outras instâncias.

Admite-se necessário transformar as atribuições em efetivas formas de atuação. As atribuições, de modo complementar, devem ser divulgadas por meio da especificação (descrição) das ações que as definem, ou seja, devem prescrever o que faz quem coordena. Pois, sem essa especificação, o PC acaba assumindo o papel de reproduzidor de orientações provenientes da SEE/SP, realizando o desdobramento de orientações, o que empobrece a atuação desse profissional, em particular, nos contextos de atuação priorizados neste trabalho, a saber, a conversão dos dados das avaliações em informação diagnóstica e o desenvolvimento de repertórios de ensino e de avaliação das habilidades.

O Currículo do Estado de São Paulo parece apresentar estratégias de ensino e de avaliação de competências como se todos os envolvidos no processo compartilhassem de uma mesma compreensão do conceito de competência ou, de modo mais efetivo, como se todos os envolvidos dispusessem de recursos para transformar conhecimentos sobre o conceito de competência em formas de ação.

Em acréscimo, cumpre destacar as restrições de investimentos por parte da SEE/SP em formações exclusivas para os professores coordenadores com foco no seu papel de mediador pedagógico capazes de fornecer subsídios para ações interventivas na escola no trabalho com as habilidades como processo de ensino e de aprendizagem e não apenas como produto.

Diante da recorrente solicitação de investimentos na formação em serviço dos professores coordenadores, o presente estudo, de modo fundamentado em evidências, salienta a necessidade de uma importante distinção: os investimentos em formações exclusivas para PC, em termos dos órgãos oficiais competentes, pressupõem duas condições anteriores de suma relevância e reiteradamente advogada pela Análise do Comportamento.

A primeira condição consiste na existência de conhecimentos que definem efetivamente quais as ações que os professores coordenadores devem emitir para garantir as mediações, promovendo interações efetivas, dos professores com os dados de avaliação, bem como as ações dos professores coordenadores das quais dependeriam os repertórios de ensino de habilidades. A não explicitação de tais conhecimentos parece invalidar a alocação de recursos, os gastos em logísticas de formação presencial e à distância justamente pela fragilidade e vulnerabilidade do conhecimento em si que, em última instância, justificaria ações dispendiosas.

A segunda condição, igualmente relevante, define-se por outra modalidade de conhecimento: saber, de modo fundamentado, em como transformar (traduzir) o conhecimento da condição anterior em modos de ação, respeitando as necessárias gradações de complexidade envolvidas nos processos de aprendizagem profissional, bem como as distintas trajetórias de formação dos atores principais: gestores e professores.

Em suma, os dados explicitados neste estudo, sob as condições metodológicas adotadas, salientaram, de modo robusto, não apenas a carência

e insuficiência das condições formativas, mas também a necessidade de programas de investigação que efetivamente concentrem ênfase no desenvolvimento das modalidades de conhecimento especificadas nas duas condições descritas.

Ressalta-se, portanto, a necessidade de estudos futuros que se voltem para a estruturação de modelo de formação para os professores coordenadores com o objetivo de superar o modelo atual, o qual desconsidera o papel de mediador pedagógico desse profissional.

Há que se superar a visão ingênua do PSPFE, a qual acredita que prescrições advindas de documentos orientadores e OT pontuais são suficientes para que o professor coordenador desempenhe sua função assegurando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. As evidências vinculadas à metodologia empregada neste estudo convergiram em salientar a insuficiência de documentos prescritivos e de ferramentas de apoio à gestão pedagógica, destacando, em contrapartida, a urgente necessidade de delineamento e de execução de modelos de formação devidamente fundamentados em diagnósticos dos repertórios profissionais da docência exigidos e correspondentes às respectivas atribuições do professor coordenador.

Não se pode desconsiderar que o professor coordenador é um professor que saí do contexto de sala de aula e assume a responsabilidade de fazer a gestão pedagógica de toda a escola e que, portanto, precisa receber subsídios para que possa desenvolver as suas atribuições de forma efetiva.

Mas, o que falta ao professor coordenador para que desenvolva repertórios formativos que possam subsidiar uma prática eficaz articulando teoria e prática a realidade escolar? Há que se elucidar essa e outras questões relacionadas a formação de fato desse profissional com foco na sua profissionalização, vislumbrando a qualificação que possa ampliar a compreensão sobre o papel mediador do professor coordenador.

7.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCAS, P. H. **Implicações da progressão continuada e do Saesp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ALAVARSE, O; BRAVO, M.,H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013

BAUER, A. **Uso dos resultados do SARESP:** O papel da avaliação nas políticas de formação docente. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP, 2006.

BAUER, A. **Uso dos resultados do SARESP:** A visão dos níveis centrais. *Estudos em Avaliação Educacional.* São Paulo, v. 19, n. 41, p. 483-498, set. /Dez.2008.

BIJOU, Sidney. **O que a psicologia tem a oferecer à educação:** agora! *Revista Brasileira de Análise do Comportamento / Brazilian Journal of Behavior Analysis*, 2006, VOL. 2, N°. 2, 287-296. Disponível em: <http://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/818/1152>. Acesso em: 03/03/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes conceituais e operacionais para a avaliação na educação básica:** Subsídios. Brasília: Documento pdf. Maio, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa.** Ago 2006, v.36, n.128, p.377-401.

CATANIA, A.C. **Aprendizagem:** comportamento, linguagem e cognição. Tradução de Deisy de Souza et al. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

CATANZARO, F.O. **O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. 126 p. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.

COORÊA, S.; FERRI, C. Coordenação pedagógica: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática. **Revista entre Ideias**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2016

DEL PRETTE, Z. A. P., & DEL PRETTE, A. (2008). **Habilidades sociais educativas**. Acesso em 13/09/2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08.pdf>.

DOMINGUES, I. **O horário de trabalho coletivo e a (re)construção da profissionalidade docente**. 2004, 182 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2004.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação continua do docente na escola**. 2009, 235 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**. Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo- Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n.9, p.7-17. 2009.

FERNANDES, M.J.S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. 2004. Dissertação de Mestrado., UNESP, Araraquara.

FERNANDES, M.J.S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**. vol.38, nº.4 São Paulo, Out/Dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400002. Acesso em 02/02/2017.

FONTANIVE, N. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: Limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, vol. 21, n. 78, p. 83-100, 2013.

GESQUI, L.C. A gestão escolar refém dos resultados das avaliações externas em larga escala. **Revista de Ciências Humanas – Educação** - Frederico Westphalen v. 15, n. 25, Dez. 2014.

GIMENES, NELSON; SILVA, VANDRÉ; P.M.; L.P.; M.M.G. Além da prova brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.

HENKLAIN, M.H.O.; CARMO, J.S. Contribuições da Análise do Comportamento a educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.149 p.704-723 maio/ago.2013.

KUBO, O.; BOTOMÉ, S.P. **Ensino-aprendizagem**: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação*, Curitiba, n. 5, p. 123-132, 2001.

LOPES, J.J. ; PERALTA, D.A. Formação de professores e Análise do Comportamento: Caracterização de Necessidades Formativas para a Docência em Matemática na Educação Básica. **Trends in Psychology / Temas em Psicologia**. 2015, Vol. 23, nº 1, 69-81.

MACHADO, C. Impactos da Avaliação Externa nas Políticas de Gestão Educativa. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**- Volume 11, p. 41-55, Nº1, 2013.

MARQUES, M.,A.,R.,B.; DAVID, A (org.). **As interfaces da profissão docente**: Formação, Trabalho, Práticas, Currículo e Avaliação. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012.

PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HÜBNER, M. M, MARINOTTI, M (org.). **Análise do Comportamento para a educação**: contribuições recentes. Santo André: ESETec, Editores associados, 2004.

PERRENOUD, P; et al. **As competências necessárias para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Atmed, 2007.

RAMOS, G.P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: avaliação e política pública**. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016.

REDE DO SABER. **Programa São Paulo Faz Escola**. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>. Acesso em 01/07/2016.

SÃO PAULO . **Secretaria de Estado da Educação. Lei complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985**. Estatuto do Magistério. São Paulo, 1985.

SÃO PAULO (Estado). Secretária da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação SARESP: documento básico**. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretária da Educação. **Resolução se nº 3, de 18 de janeiro de 2013**.

SÃO PAULO (Estado). Secretária da Educação. **Relatório Pedagógico SARESP**. São Paulo: SEE; FDE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO. Comunicado SE 1, de 4 de março de 2015. **Diretrizes Norteadoras da política Educacional do Estado de São Paulo 2015 - 2018**.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO. **Documento orientador SEE/CGE: Planejamento 2016**.

SKINNER, B.F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo:E.P.U., Editora Pedagógica e Universitária. 1972 (Trabalho original publicado em 1968).

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

SOARES, S. **Avaliação Educacional como instrumento pedagógico**. Trabalho e Sociedade, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 23-25, ago. 2002.

SORDI, M.R.L.; SILVA, M.M. **Avaliação institucional no ensino fundamental: o orientador pedagógico como articulador do coletivo escolar**. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. V.2, n.2, p. 47-58, 2009.

SOUSA, M. **Avaliação externa e a intervenção no currículo escolar**. Anais II Congresso Nacional de Formação de Professores/XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. UNESP, SP., p. 10163-10-169, 2013.

TOURINHO, E. Z. Estudos conceituais na análise do comportamento. **Temas em Psicologia da SBP**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 213-222, 1999.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de professores**: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: Educ, 2000.

ZANOTTO, M. L. B. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In: HUBNER, M. M. C. (Org); MARINOTTI, M. (Org). **Análise do comportamento para a educação**: contribuições recentes. 1 ed. São Paulo: ESETEC, 2004, p. 33-47.

APÊNDICE 1



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,
Eu, Laura Regina Paniagua Justino, mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências – UNESP, campus Bauru, sob a orientação do professor Dr^o. Jair Lopes Júnior, convido você a participar da pesquisa intitulada: "Desenvolvimento de repertórios profissionais do professor coordenador no âmbito do Programa São Paulo Faz Escola, das Avaliações de Aprendizagem em Processo e do Saresp".

A pesquisa pretende fortalecer relações de colaboração entre a escola pública estadual de Educação Básica e a universidade pública estadual. De modo mais específico, a pesquisa tem como objetivo identificar e discutir sobre as incidências dos resultados do SARESP⁹ e das orientações correspondentes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na atuação profissional dos professores desta unidade escolar, com ênfase nas ações do Professor Coordenador (PC) voltadas para a promoção da mediação do contato dos professores com tais informações.

A participação nesta pesquisa consistirá na realização de entrevistas com a pesquisadora sobre: a) as atividades de mediação já efetuadas pela coordenação pedagógica desta escola antes da realização desta pesquisa; b) planejamentos de atividades de mediação elaborados com base em discussões com a pesquisadora; c) registros de atividades de mediação previamente planejadas com o professor coordenador.

Com o objetivo de tornar mais rápido e preciso os registros das interações (pesquisadora-professor coordenador e professores da escola-professor coordenador) solicitamos a sua autorização para efetuarmos gravações em

⁹ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

áudio dos encontros (entrevistas e situações de interação entre o professor coordenador e os professores da escola). Todas as atividades previstas com o professor coordenador (entrevistas e discussões sobre os registros das interações dos professores da escola com o professor coordenador) serão devidamente programadas com antecedência e com o consentimento da direção da escola, do professor coordenador e dos professores participantes das reuniões nas quais haverá previsão de registro em áudio.

As transcrições das interações estarão à disposição do professor coordenador para acréscimos e correções. Todos os registros serão tratados de forma sigilosa, anônima e confidencial, isto é, sem que seja possível a identificação do professor coordenador, da escola bem como dos demais professores participantes.

Você foi selecionado por atuar como professor coordenador, em uma instituição estadual que utiliza os instrumentos pedagógicos que são objetos dessa pesquisa.

Cabe observar que sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa ou desistência não implicará quaisquer prejuízos ou ônus na sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Todas as atividades previstas serão efetuadas nas dependências da escola, em local designado pela gestão da escola, programadas com a devida antecedência, com autorização dos profissionais envolvidos e de acordo com a disponibilidade previamente informada.

Você receberá uma via deste termo, na qual constam o telefone e o endereço da pesquisadora responsável pela entrevista. Fico à disposição para esclarecer dúvidas e fornecer esclarecimentos estimados necessários.

Grata por sua colaboração,

Laura Regina Paniagua Justino
Rua Rodrigues Alves,187 – Vila Contente - CEP: 18680-130- Lençóis Paulista –SP.
Fone: (14) 981278115 – endereço eletrônico: lauraregina.p@gmail.com

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____
RG _____, residente
à _____,
declaro que, após a leitura deste Termo e com a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, entendi os objetivos, riscos, benefícios e a confidencialidade de minha participação na pesquisa intitulada “Desenvolvimento de repertórios profissionais do professor coordenador no âmbito do Programa São Paulo Faz Escola, das Avaliações de Aprendizagem em Processo e do Saesp”, e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências – Campus de Bauru – UNESP, localizada à Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01, Bairro Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru, SP, fone: (14) 3103-6077 ou 3103-6174, e-mail: pospsi@fc.unesp.br.

Bauru, ____ de _____ de 2016

Assinatura do participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Eu, Laura Regina Paniagua Justino, mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências – UNESP, campus Bauru, sob a orientação do professor Dr^o. Jair Lopes Júnior, convido você a participar da pesquisa intitulada: "Desenvolvimento de repertórios profissionais do professor coordenador no âmbito do Programa São Paulo Faz Escola, das Avaliações de Aprendizagem em Processo e do Saresp".

A pesquisa pretende fortalecer relações de colaboração entre a escola pública estadual de Educação Básica e a universidade pública estadual. De modo mais específico, a pesquisa tem como objetivo identificar e discutir sobre as incidências dos resultados do SARESP¹⁰ e das orientações correspondentes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na atuação profissional dos professores desta unidade escolar, com ênfase nas ações do Professor Coordenador (PC) voltadas para a promoção da mediação do contato dos professores com tais informações.

A participação do professor coordenador e professores nesta pesquisa consistirá na realização de entrevistas com a pesquisadora sobre: a) as atividades de mediação já efetuadas pela coordenação pedagógica desta escola antes da realização desta pesquisa; b) planejamentos de atividades de mediação elaborados com base em discussões com a pesquisadora; c) registros de atividades de mediação previamente planejadas com o professor coordenador.

Com o objetivo de tornar mais rápido e preciso os registros das interações (pesquisadora-professor coordenador e professores da escola-professor coordenador) solicitamos a sua autorização para efetuarmos gravações em

¹⁰ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

áudio dos encontros (entrevistas e situações de interação entre o professor coordenador e os professores da escola). Todas as atividades previstas com o professor coordenador (entrevistas e discussões sobre os registros das interações dos professores da escola com o professor coordenador) serão devidamente programadas com antecedência e com o consentimento da direção da escola, do professor coordenador e dos professores participantes das reuniões nas quais haverá previsão de registro em áudio.

As transcrições das interações estarão à disposição do professor coordenador para acréscimos e correções. Todos os registros serão tratados de forma sigilosa, anônima e confidencial, isto é, sem que seja possível a identificação do diretor, do professor coordenador, da escola, bem como dos demais professores participantes.

A escola em que atua como diretor foi selecionada por ser uma instituição estadual que utiliza os instrumentos pedagógicos que são objetos dessa pesquisa.

Cabe observar que a autorização para realização da pesquisa não é obrigatória e a qualquer momento você poderá retirar seu consentimento. A sua recusa ou desistência não implicará quaisquer prejuízos ou ônus na sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Todas as atividades previstas serão efetuadas nas dependências da escola, em local designado pela gestão da escola, programadas com a devida antecedência, com autorização dos profissionais envolvidos e de acordo com a disponibilidade previamente informada.

Você receberá uma via deste termo, na qual constam o telefone e o endereço da pesquisadora responsável pela entrevista. Fico à disposição para esclarecer dúvidas e fornecer esclarecimentos estimados necessários.

Grata por sua colaboração,

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____
RG _____, residente
à _____,
declaro que, após a leitura deste Termo e com a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, entendi os objetivos, riscos, benefícios e a confidencialidade de minha participação na pesquisa intitulada “Desenvolvimento de repertórios profissionais do professor coordenador no âmbito do Programa São Paulo Faz Escola, das Avaliações de Aprendizagem em Processo e do Saesp”, e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências – Campus de Bauru – UNESP, localizada à Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01, Bairro Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru, SP, fone: (14) 3103-6077 ou 3103-6174, e-mail: pospsi@fc.unesp.br.

Bauru, ____ de _____ de 2016

Assinatura do participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Eu, Laura Regina Paniagua Justino, mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências – UNESP, campus Bauru, sob a orientação do professor Dr^o. Jair Lopes Júnior, convido você a participar da pesquisa intitulada: "Desenvolvimento de repertórios profissionais do professor coordenador no âmbito do Programa São Paulo Faz Escola, das Avaliações de Aprendizagem em Processo e do Saresp".

A pesquisa pretende fortalecer relações de colaboração entre a escola pública estadual de Educação Básica e a universidade pública estadual. De modo mais específico, a pesquisa tem como objetivo identificar e discutir sobre as incidências dos resultados do SARESP¹¹, das Avaliações de Aprendizagem em Processo e das orientações correspondentes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na atuação profissional dos professores desta unidade escolar, com ênfase nas ações do Professor Coordenador (PC) voltadas para a promoção da mediação do contato dos professores com tais informações.

A participação nesta pesquisa consistirá na participação: a) nas atividades de mediação realizadas pela coordenação pedagógica durante a realização desta pesquisa nas observações de aulas; b) participação nas atividades de mediação do coordenador durante os horários de trabalhos pedagógicos.

Com o objetivo de tornar mais rápido e preciso os registros das interações (pesquisadora-professor coordenador e professores da escola), solicitamos a sua autorização para efetuarmos gravações em áudio dos encontros (situações de interação entre o professor coordenador e os professores da escola).

¹¹ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

Todas as atividades previstas com o professor coordenador (entrevistas e discussões sobre os registros das interações dos professores da escola com o professor coordenador) serão devidamente programadas com antecedência e com o consentimento da direção da escola, do professor coordenador e dos professores participantes das observações e reuniões nas quais haverá previsão de registro em áudio.

As transcrições das interações estarão à disposição dos envolvidos para acréscimos e correções. Todos os registros serão tratados de forma sigilosa, anônima e confidencial, isto é, sem que seja possível a identificação do professor coordenador, da escola bem como dos demais professores participantes.

Você foi selecionado (a) por atuar como professor da Educação Básica, em uma instituição estadual que utiliza os recursos pedagógicos que são objetos dessa pesquisa.

Cabe observar que sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa ou desistência não implicará quaisquer prejuízos ou ônus na sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Todas as atividades previstas serão efetuadas nas dependências da escola, em local designado pela gestão da escola, programadas com a devida antecedência, com autorização dos profissionais envolvidos e de acordo com a disponibilidade previamente informada.

Você receberá uma via deste termo, na qual constam o telefone e o endereço da pesquisadora responsável pela entrevista. Fico à disposição para esclarecer dúvidas e fornecer esclarecimentos estimados necessários.

Grata por sua colaboração,

Laura Regina Paniagua Justino
Rua Rodrigues Alves, 187 – Vila Contente - CEP: 18680-130- Lençóis Paulista –SP.
Fone: (14) 981278115 – endereço eletrônico: lauraregina.p@gmail.com

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____
RG _____, residente
à _____,
declaro que, após a leitura deste Termo e com a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, entendi os objetivos, riscos, benefícios e a confidencialidade de minha participação na pesquisa intitulada “Desenvolvimento de repertórios profissionais do professor coordenador no âmbito do Programa São Paulo Faz Escola, das Avaliações de Aprendizagem em Processo e do Saesp”, e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências – Campus de Bauru – UNESP, localizada à Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01, Bairro Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru, SP, fone: (14) 3103-6077 ou 3103-6174, e-mail: pospsi@fc.unesp.br.

Bauru, ____ de _____ de 2016

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE 2

Fase 1 - Roteiro de entrevista – Professor Coordenador

(ENTREVISTAS COM GRAVAÇÃO EM ÁUDIO)

- 1) Fale pouco sobre sua formação? Qual sua área?
- 2) Como chegou ao cargo de professor coordenador? Há quanto tempo é coordenador? E nesta instituição, há quanto tempo exerce esta função?
- 3) Você passou por formação específica para ser coordenador pedagógico?
- 4) Você passou por atividades de formação com foco no Programa São Paulo Faz Escola e nas avaliações externas de desempenho escolar como as Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) e o SARESP? Fale sobre estas atividades formativas?
 - a) Cite o nome da atividade/curso/oficina que participou?
 - b) Qual foi o órgão responsável por estas atividades?
 - c) Em qual ano?
 - d) E qual a duração destas atividades/cursos/oficinas?
- 5) O que você destacaria como pontos positivos nestas ações de formação, para a promoção do contato dos professores com o PSPFE e com a AAP e o SARESP? Justifique.
- 6) E o que você destacaria como pontos negativos nestas ações de formação e que dificultaram as atividades para a promoção do contato dos professores com o PSPFE e com a AAP e o SARESP? Justifique.

ANEXO 1

foco
aprendizagem

Saiu com sucesso.

ACESSAR



foco aprendizagem

Escola Estadual [REDACTED] Olá, [REDACTED]

RESULTADOS > MICRO DADOS > AAP > DESEMPENHO POR ALUNO

VOLTAR AAP - Acertos por Aluno ANÁLISE DE QUESTÕES

FILTRAR POR 6º Ano EF-II Todas as Turmas Língua Portuguesa 3º bimestre Todas as habilidades

PARTICIPAÇÃO	TOTAL CONSOLIDADO	83% 98% 73% 96% 69% 83% 75% 85% 85% 94% 85% 75%											
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
NOME	ACERTOS	MÉDIA	FÁCIL	MÉDIA	FÁCIL	DIFÍCIL	MÉDIA	DIFÍCIL	MÉDIA	DIFÍCIL	FÁCIL	DIFÍCIL	DIFÍCIL
		Adriana	4	A ✗	A ✓	A ✗	D ✓	A ✗	B ✗	A ✓	A ✗	B ✗	D ✗
Amanda	10	D ✓	A ✓	B ✓	D ✓	B ✓	C ✓	B ✗	D ✓	C ✓	C ✓	B ✓	D ✗
Alisson	11	D ✓	A ✓	B ✓	D ✓	B ✓	C ✓	B ✗	D ✓	C ✓	C ✓	B ✓	A ✓
Denis	11	D ✓	A ✓	B ✓	D ✓	B ✓	C ✓	D ✗	D ✓	C ✓	C ✓	B ✓	A ✓
José	10	D ✓	A ✓	B ✓	D ✓	A ✗	C ✓	A ✓	D ✓	D ✗	C ✓	B ✓	A ✓
Renata	12	D ✓	A ✓	B ✓	D ✓	B ✓	C ✓	A ✓	D ✓	C ✓	C ✓	B ✓	A ✓

ANEXO 2

PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO DE SALA DE AULA		
DIRETORIA DE ENSINO		ESCOLA
Professor(a)		
Disciplina	Ano/Série/Turma	Data da Observação
Observador(a)		Cargo/Função
Objetivos da aula:		

1. Aspectos organizacionais	Indicadores	Sim/Não
1.1 Otimização do Tempo	A aula tem início nos primeiros 5 minutos e os atrasos, caso ocorram, são administrados.	
	A aula é realizada mediante ritmo estimulante e adequado ao nível de dificuldade proposto.	
	O professor evita a ocorrência de interrupções em sala de aula, não desperdiçando o tempo de ensino e de aprendizagem.	
	O professor usa tom de voz adequado e atenta-se a todos os alunos.	
	O professor permite ausências dos alunos (ir ao banheiro ou tomar água) de forma coerente.	
	O ritmo de instrução é ajustado para atender aos alunos que aprendem com maior ou menor facilidade.	
	Os alunos que não terminam as atividades durante a aula recebem orientação especial, para que se mantenham no ritmo da turma.	
1.2 Otimização do Espaço	O ambiente mantém-se organizado.	
	A disposição dos alunos está adequada à aula.	
	O professor usa critérios coerentes de agrupamento dos alunos.	
	O professor circula pela sala de aula.	
	Os professores utilizam espaços escolares além da sala de aula:	
	Biblioteca/Sala de Leitura.	
	Quadra.	
Laboratório de ciências.		
Sala do Acesso Escola.		
Sala multimídia.		
2. Aspectos pedagógicos	Indicadores	Sim/Não
2.1 Utilização do Currículo Oficial	Verificar se o professor:	
	Usa o Caderno do Professor para o planejamento das aulas.	
	Aplica as Situações de Aprendizagem propostas no Caderno do Professor.	
	Utiliza o Caderno do Aluno como orientação para lição de casa.	
	Utiliza o Caderno do Aluno como registro em sala de	

	aula.	
	O professor utiliza outros materiais para o planejamento das aulas para desenvolvimento do Currículo Oficial:	
	Livro didático	
	Outros recursos pessoais (revistas, jornais etc.)	
	Recursos digitais – Currículo +	
	Recursos digitais – Lousa digital	
	Verificar se o professor:	
2.2 Processos e estratégias de ensino-aprendizagem	Demonstra conhecimento do material e domínio do conteúdo.	
	Informa aos alunos sobre os objetivos da aula e as atividades a serem realizadas.	
	Considera os conhecimentos prévios dos alunos no desenvolvimento dos conteúdos.	
	Promove contextualização entre o conteúdo e as vivências do aluno.	
	Apresenta explicações claras sobre as atividades e situações de aprendizagem	
	Acompanha o desenvolvimento das atividades de forma interativa.	
	Propõe a aplicação das habilidades desenvolvidas na sala de aula em outros contextos.	
	Adequa a linguagem à informação ou explicação quando não compreendida pelos alunos.	
	Oferece atividades para reforço da aprendizagem.	
	Propicia atividades diversificadas que garantam que a recuperação contínua aconteça de forma satisfatória.	
	Estimula e dá clareza ao aluno da importância de se fazer atividades em casa para a sua aprendizagem.	
	Propõe atividades de apoio aos alunos com diferentes níveis de aprendizagem, diversificando estratégias para atender as necessidades destes alunos.	
	Apresenta devolutivas construtivas aos alunos.	
	Faz síntese dos assuntos da aula ao final.	
Trabalha em conjunto com o professor auxiliar, na proposição e realização de ações docentes que respondam às necessidades dos alunos.		
Registra o progresso do aluno em Ficha individual durante o processo de recuperação.		
3. Relação Professor/aluno	Indicadores	Sim/Não
	O professor reforça e valoriza as intervenções dos alunos.	
	O professor realiza mediação de conflitos de forma positiva.	
	Percebe-se atitudes de respeito mútuo entre professor e alunos.	
	Percebe-se atitudes de respeito mútuo entre aluno e aluno.	
	O professor propicia oportunidades de trabalho cooperativo entre os alunos.	
	O professor passa aos alunos orientações precisas, promovendo concentração e autonomia.	
	O professor favorece a participação do aluno com atividades de oralidade.	

ANEXO 3



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE BAURURU
E. E. PROF. [REDACTED]

ATPC – 06/06/2016

OBJETIVO GERAL:

- ✓ Utilizar resultados da AAP (AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO – 11ª EDIÇÃO) – 1º bimestre, para redirecionar as práticas de gestão de pedagógica, a fim de garantir avanços na aprendizagem dos alunos;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Apresentar dados da plataforma Foco aprendizagem;
 - ✓ Promover articulação de materiais/ recursos que estão a
 - ✓ Subsidiar a construção do Plano de Ação, a partir da análise de habilidades em defasagem de aprendizagem;
1. **LEITURA INICIAL:** Leitura compartilhada do texto

Entre o saber e o fazer – Deborah Cuchana – PUBLICADO NA REVISTA EDUCAÇÃO ONLINE

Apesar da difusão do termo competências e habilidades, colocá-lo em prática na sala de aula ainda é um desafio para muitos professores

Com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, o sistema educacional brasileiro começou a ganhar novos contornos. O chamado "contadismo" saiu de cena para dar lugar aos conceitos de competências e habilidades. A ideia trazida por eles era simples: contextualizar os conteúdos dados em salas de aula de forma que os alunos aplicassem os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano fora da escola. As competências e habilidades embasaram não só a matriz do Saeb, como a das outras avaliações que vieram a seguir, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Como indicou a reportagem "Vazio Conceitual" (edição 175), duas décadas depois, ambos os termos não se consolidaram no ambiente escolar. Para Mônica Waldhelm, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), um dos motivos que justificam tal ausência é a falta de clareza da própria matriz do Enem, que liga conteúdos disciplinares a competências e habilidades, agravando a compreensão e aplicação desses conceitos. "Embora muitas escolas e professores afirmem que seus currículos e planos de ensino têm como eixo a construção de competências, constata-se que ainda há muita confusão em torno deste conceito", explica a educadora.

Para compreender melhor, a matriz do Enem é composta por cinco eixos cognitivos - dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas - que podem ser considerados competências de ordem mais geral, já que se aplicam a contextos diversos. Para cada área de conhecimento são determinadas algumas competências que se desdobram em diferentes habilidades. "Matemática e suas Tecnologias", por exemplo, exige sete competências e 30 habilidades distintas. "O que distingue uma competência de uma habilidade, grosso modo, é que a primeira é de caráter geral, enquanto a segunda relaciona-se mais diretamente a uma situação específica", esclarece Mônica.

Segundo a educadora, podemos exemplificar da seguinte forma: a competência de construir argumentação é exigida e mobilizada em diversas situações. Dependendo da área, ela utilizará conceitos específicos. Para argumentar com propriedade contra ou a favor do direito ao aborto em casos de fetos anencefálicos, por exemplo, é preciso dominar minimamente conceitos de anatomia, legislação e bioética. "O limite conceitual entre o saber e o saber-fazer é tênue e contextual. O mais importante é perceber que não se constroem competências no vazio conceitual, mas também nenhum conceito por si só faz alguém desenvolver uma competência", diz. Articular competências, habilidades e conteúdos exige investimento na formação continuada docente e a troca de experiências com colegas

2. **ESTUDO DO TEXTO:** PREENCHA O QUADRO ABAIXO COM AS INFORMAÇÕES QUE SE PEDE (DUPLA)

O QUE VOCE JA CONHECIA?	O QUE FOI ACRESCENTADO?	O QUE E PRECISO APROFUNDAR?

3. **SOCIALIZAÇÃO DA IDEIAS:**
4. **PROJEÇÃO DOS RESULTADOS DA 11ª AAP – DISCUSSÃO E ANOTAÇÕES**
5. **ATIVIDADE EM GRUPO PARA ANÁLISE DE HABILIDADES NÃO ADQUIRIDAS**
 - ✓ Em grupo de 4 professores, análise a questão e responda deixando todo o processo de resolução registrado;
 - ✓ Elencar as habilidades necessárias para resolver detalhadamente registrando;
 - ✓ Socialização do passo a passo da resolução;
 - ✓ **PRODUTO FINAL:**
 - ANALISE OS GRUPOS QUE CADA HABILIDADE ENCONTRADA NA RESOLUÇÃO PERTENCE E SEPARE NO QUADRO ABAIXO, DESCREVENDO A HABILIDADE.

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3

AVISOS:

- ✓ Terça – feira – 07/06/2016 – Todas as salas estarão realizando a OBMEP;
- ✓ Festa junina – Colaboração dos professores – 1k de salsicha + 1 refrigerante + 5,0 reais; Berandete encarregada de receber;
- ✓ Ofício 146/2016 – Palestras em parceria com o Conselho Regional de Farmácia;
- ✓ Trabalhos para a aluna Ana Beatriz – 8º ano A – fez cirurgia;
- ✓ Novo Calendário escolar;
- ✓ Grande Desafio Unicamp
- ✓ Escolha do livro Didático

HABILIDADES DO GRUPO I

- Observar para levantar dados, descobrir informações nos objetos, acontecimentos, situações etc. e suas representações.
- Identificar, reconhecer, indicar, apontar, dentre diversos objetos, aquele que corresponde a um conceito ou a uma descrição.
- Identificar uma descrição que corresponde a um conceito ou às características típicas de objetos, da fala, de diferentes tipos de texto.
- Localizar um objeto, descrevendo sua posição ou interpretando a descrição de sua localização, ou localizar uma informação em um texto.
- Descrever objetos, situações, fenômenos, acontecimentos etc. e interpretar as descrições correspondentes.
- Discriminar, estabelecer diferenciações entre objetos, situações e fenômenos com diferentes níveis de semelhança.
- Constatar alguma relação entre aspectos observáveis do objeto, semelhanças e diferenças, constâncias em situações, fenômenos, palavras, tipos de texto etc.
- Representar graficamente (por gestos, palavras, objetos, desenhos, gráficos etc.) os objetos, situações, sequências, fenômenos, acontecimentos etc.
- Representar quantidades por meio de estratégias pessoais, de números e de palavras.

HABILIDADES DO GRUPO II

- Classificar – organizar (separando) objetos, fatos, fenômenos, acontecimentos e suas representações, de acordo com um critério único, incluindo subclasses em classes de maior extensão.
- Seriar – organizar objetos de acordo com suas diferenças, incluindo as relações de transitividade.
- Ordenar objetos, fatos, acontecimentos, representações, de acordo com um critério.
- Conservar algumas propriedades de objetos, figuras etc. quando o todo se modifica.
- Compor e decompor figuras, objetos, palavras, fenômenos ou acontecimentos em seus fatores, elementos ou fases etc.
- Fazer antecipações sobre o resultado de experiências, sobre a continuidade de acontecimentos e sobre o produto de experiências.
- Calcular por estimativa a grandeza ou a quantidade de objetos, o resultado de operações aritméticas etc.
- Medir, utilizando procedimentos pessoais ou convencionais.
- Interpretar, explicar o sentido que têm para nós acontecimentos, resultados de experiências, dados, gráficos, tabelas, figuras, desenhos, mapas, textos, descrições, poemas etc. e apreender este sentido para utilizá-lo na solução de problemas.

HABILIDADES DO GRUPO III

- Analisar objetos, fatos, acontecimentos, situações, com base em princípios, padrões e valores.
- Aplicar relações já estabelecidas anteriormente ou conhecimentos já construídos a contextos e situações diferentes; aplicar fatos e princípios a novas situações, para tomar decisões, solucionar problemas, fazer prognósticos etc.
- Avaliar, isto é, emitir julgamentos de valor referentes a acontecimentos, decisões, situações, grandezas, objetos, textos etc.
- Criticar, analisar e julgar, com base em padrões e valores, opiniões, textos, situações, resultados de experiências, soluções para situações-problema, diferentes posições assumidas diante de uma situação etc.
- Explicar causas e efeitos de uma determinada sequência de acontecimentos.
- Apresentar conclusões a respeito de ideias, textos, acontecimentos, situações etc.
- Levantar suposições sobre as causas e efeitos de fenômenos, acontecimentos etc.
- Fazer prognósticos com base em dados já obtidos sobre transformações em objetos, situações, acontecimentos, fenômenos etc.
- Fazer generalizações (indutivas) a partir de leis ou de relações descobertas ou estabelecidas em situações diferentes, isto é, estender de alguns para todos os casos semelhantes.
- Fazer generalizações (construtivas) fundamentadas ou referentes às operações do sujeito, com produção de novas formas e de novos conteúdos.
- Justificar acontecimentos, resultados de experiências, opiniões, interpretações, decisões etc.

ANEXO 4

Habilidades de Língua Portuguesa 9º Ano	Em qual situação de aprendizagem de sua disciplina é possível desenvolver a habilidade?	Essa situação de aprendizagem precisa ser adaptada/ampliada, para contemplar o desenvolvimento da habilidade de língua portuguesa? Como?	Quando?
<ul style="list-style-type: none"> Identificar a finalidade de um texto, seu gênero e assunto principal; Inferir opiniões ou conceitos pressupostos ou subentendidos em um texto. 	<p>Situação de Aprendizagem 4 Os principais blocos econômicos supranacionais</p> <p>Identificar as ideias principais resultantes da leitura e interpretação de textos, bem como da participação em discussões em grupo; organizar, sistematizar e sintetizar informações; relacionar conceitos; estabelecer relações; fazer comparações com base em diferentes escalas geográficas; ler e interpretar mapas; desenvolver habilidades relativas à participação coletiva.</p>	Não	27/04 a 13/05
<ul style="list-style-type: none"> Localizar um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em um texto argumentativo. Distinguir um fato da opinião pressuposta ou subentendida em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontinuos de um texto. 	<p>Situação de Aprendizagem A Organização das Nações Unidas (ONU)</p> <p>Compreender o significado histórico da Organização das Nações Unidas, considerando as relações assimétricas de poder que a caracterizam, bem como analisar criticamente suas principais propostas de melhoria da qualidade de vida da população mundial.</p>	Não	A partir de 08/05

Habilidades de Língua Portuguesa 7º Ano	Em qual situação de aprendizagem de sua disciplina é possível desenvolver a habilidade?	Essa situação de aprendizagem precisa ser adaptada/ampliada, para contemplar o desenvolvimento da habilidade de língua portuguesa? Como?	Quando?
<p>Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros escritos não literários: propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, instruções para jogos, textos informativos de interesse curricular, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, artigos de divulgação, relatórios, documentos, definições, notícias, folhetos de informação, indicações escritas em embalagens, cartas-resposta, ilustrações ou tabelas.</p> <p>Distinguir um fato da opinião explícita enunciada em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto.</p>	<p>Situação de Aprendizagem 5 Agrupamento Regional das Unidades Federativas</p> <p>Esta Situação de Aprendizagem visa estimular os alunos a criar sua própria divisão regional do país, fundamentada em análise estatística e estudos cartográficos. Para isso, serão consideradas duas tabelas baseadas no Datasus e no Censo Demográfico 2010, do IBGE. Extrair e analisar informações a partir de mapas e tabelas.</p>	<p>Sim, pois na sequência das atividades, os alunos deverão comparar as representações cartográficas, compará-las, para que elaborem hipóteses com relação à qualidade de vida nas unidades federativas/regiões.</p>	<p>Entre 23 a 31/05</p>
<p>Distinguir um fato da opinião explícita enunciada em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto.</p>	<p>Situação de Aprendizagem 6 Regionalização no tempo e no espaço</p> <p>Contextualizar as diferentes propostas de regionalização do Brasil, inferindo e julgando pontos de vista de interesse geográfico.</p>	<p>Não, pois as atividades serão realizadas com utilização dos mapas.</p>	<p>Entre 06 e 07/06</p>

Habilidades de Língua Portuguesa 1º Ano	Em qual situação de aprendizagem de sua disciplina é possível desenvolver a habilidade?	Essa situação de aprendizagem precisa ser adaptada/ampliada, para contemplar o desenvolvimento da habilidade de língua portuguesa? Como?	Quando?
<ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas no texto, com o objetivo de solucionar um problema proposto. • Localizar um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em um texto argumentativo. 	<p>Situação de Aprendizagem 3 Geopolítica: O papel dos estados unidos e a nova "desordem" mundial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expor e discutir ideias por meio de exposição oral; • Leitura e interpretação de textos e das ideias resultantes da participação nas discussões coletivas em sala; • Relacionar conceitos; • Expressar o pensamento pela redação de textos. 	<p>Não</p>	<p>Previsão para 24/05</p>

ANEXO 5

3º Bimestre

EE PROF.º [REDACTED]
COORDENADOR EM SALA DE AULA

DATA: 04/10/2016
PROFESSOR (A): SÉRIE/ ANO: [REDACTED]
FOCO DE OBSERVAÇÃO DA COORDENADORA:

- > Metodologia de Ensino
- > Didática
- > Currículo Oficial

1- Área do Conhecimento / Conteúdo trabalhado pelo Professor (a) durante a visita:
Área: Humanas -
Didática Militar

2- Atividades Propostas pelo Professor (a):
-> Aula expositiva interativa através de power point -

3-Estratégias Didáticas utilizadas pelo Professor (a):
-> vídeos
-> imagens
-> textos
-> Data Show

4-Material utilizado pelo Professor (a):
Data Show

5- Interesse e Participação dos Alunos:
-> A sala estava prestada atenção, com destaque para alguns alunos que participaram mais.

DEVOLUTIVA DA COORDENADORA PARA O PROFESSOR (A)
-> Durante a aula foi muito mais ativa com a didática e estratégias utilizadas, muito mais alunos estavam participando. Também destaque a retomada constante de conteúdos trabalhados anteriormente e a participação dos alunos.
-> O vídeo de Sandro Karnal "usado" no início como "provocação" para introduzir o conteúdo e o fechamento do tema foram muito apropriados.

Sugestão: Alguns alunos que estão no fundo da sala continuam se despendendo, mesmo que as suas perguntas e solicitações sejam dirigidas a eles aleatoriamente para que aos poucos eles percebam o empolamento da atenção e participem na aula.

Atividades:

Obs As atividades desenvolvidas pela professora, estão no documento em anexo

04/10/16

ANEXO 6

11º Bimestre

EE PROF. [REDACTED]
COORDENADOR EM SALA DE AULA

DATA: 31/03/2016 - 01/04/2016
PROFESSOR (A): SÉRIE/ ANO: 6º ano C - [REDACTED]
FOCO DE OBSERVAÇÃO DA COORDENADORA

→ Metodologia

→ Participação dos alunos na aula

→ Aprendizagem

→ Interação aluno - professor

1- Área do Conhecimento / Conteúdo trabalhado pelo Professor (a) durante a visita:

→ Humanas = Geografia

Relação Cidade x Campo = Campo X Cidade

2- Atividades Propostas pelo Professor (a):

→ leitura compartilhada e silenciosa

→ interpretação de textos e imagens

→

3- Estratégias Didáticas utilizadas pelo Professor (a):

→ Aula expositiva

→ leitura

→ análise de imagem

4- Material utilizado pelo Professor (a):

→ livro - apostila do aluno

→ texto - imagens

5- Interesse e Participação dos Alunos: 6º C = Sala que apresenta dificuldades - mas no geral, todos participaram

DEVOLUTIVA DA COORDENADORA PARA O PROFESSOR (A)

→ A atividade proposta foi bem selecionada e o desenvolvimento bem conduzido

Sugestão: trabalhar com vocabulário escrito das palavras e conceitos desconhecidos (dicionário).

→ Conduzi a leitura pela professora na 1ª vez e auxiliá-los os alunos a que far

Os termos desmontados - Atender o aluno Wesley e Kailane mais de perto, se possível. Sugerir algum aluno + avançado para trabalhar em dupla com eles.

* Aula bem conduzida

* Atividades de acordo com o nível da sala

* Interação professor x aluno (OK)

01/04/2016

COORDENADORA

PROFESSOR (A)

EE PROF. [REDACTED]
COORDENADOR EM SALA DE AULA

DATA: 12/08/2016

PROFESSOR (A): SÉRIE/ ANO: [REDACTED]

FOCO DE OBSERVAÇÃO DA COORDENADORA:

→ Metodologia

currículo Oficial

Didática

Prática de leitura e escrita

1- Área do Conhecimento / Conteúdo trabalhado pelo Professor (a) durante a visita:

Área: Humanas

Tema: Índia

Título: Falta de mulher na Índia

2- Atividades Propostas pelo Professor (a):

* Leitura com parti lhada

* Atividades na apostila do aluno

3- Estratégias Didáticas utilizadas pelo Professor (a):

→ Leitura

Escuta

Análise de imagens

4- Material utilizado pelo Professor (a):

* Folio

5- Interesse e Participação dos Alunos:

→ A sala estava participativa - interagindo com a professora e a leitura do texto

DEVOLUTIVA DA COORDENADORA PARA O PROFESSOR (A)

→ A sala estava fazendo um trabalho relacionado com as atividades de planejamento - "Leitura e escrita", apresentando o conteúdo do bimestre e as atividades de cada um do aluno. A sugestão para a professora é, na hora da leitura e da participação oral, solicitar também aqueles alunos que são dispersos para estarem envolvidos na aula.