

RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a), o texto completo deste trabalho será disponibilizado somente a partir de 20/04/2018.

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.

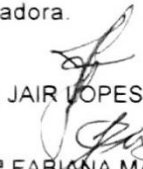
Orientador: Jair Lopes Junior

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 SEE/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:

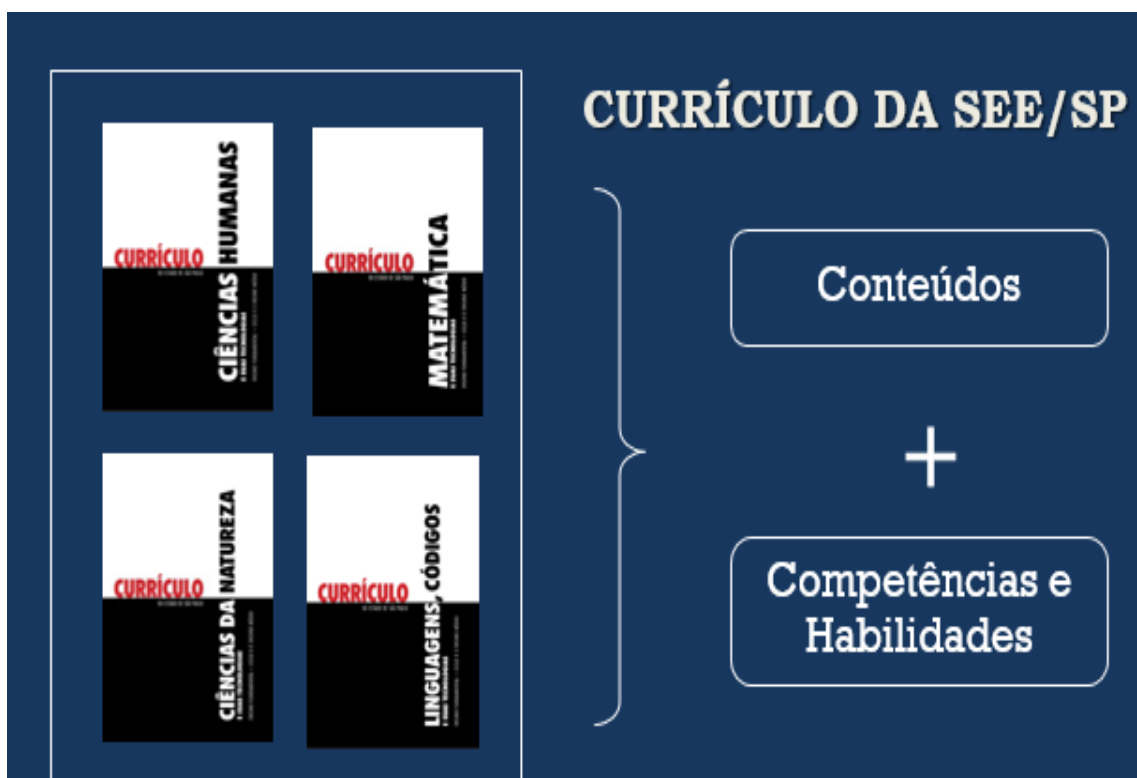
A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. Ratifica-se, portanto, que qualidade da educação é um conceito 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.

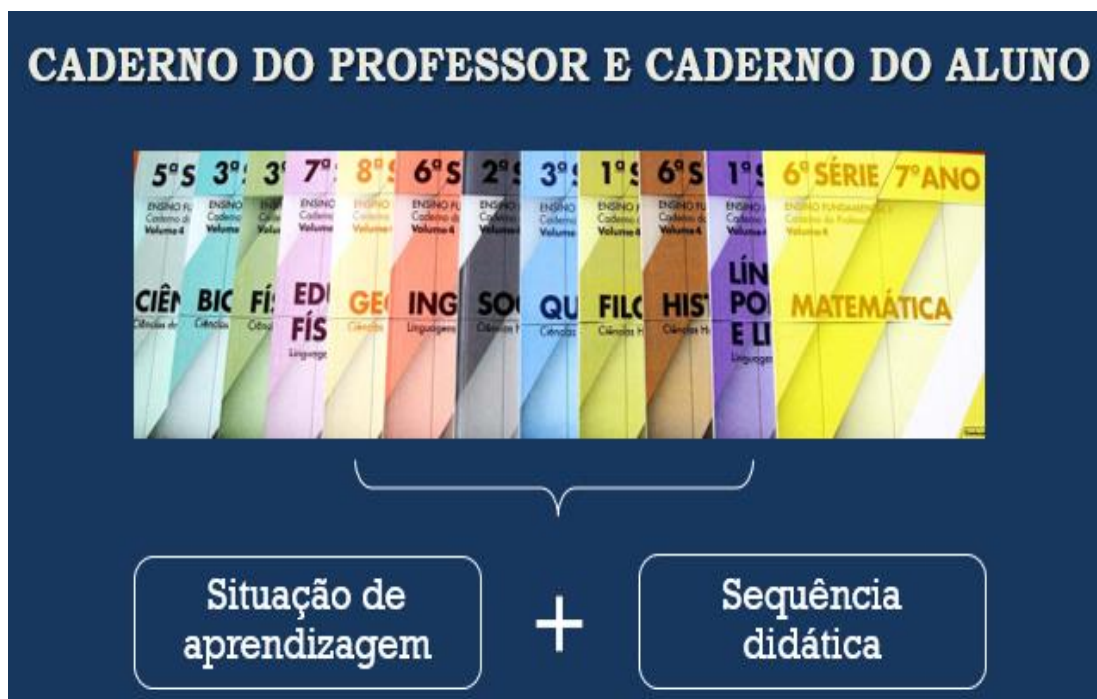
Isto posto, tornou-se responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, por meio de documentos norteadores para o trabalho do professor em sala de aula com o objetivo de garantir uma base comum de conhecimento e competências para professores e alunos, apresentados nos quadros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

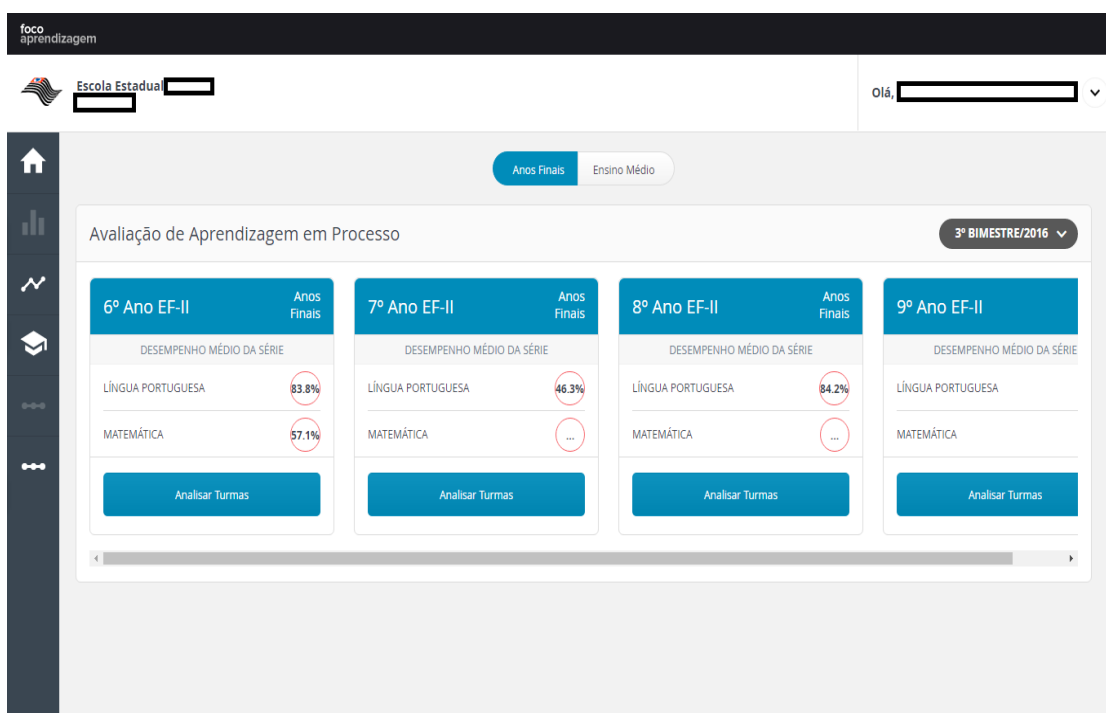
A análise estatística das provas se dá por meio da TCT (Teoria Clássica de Testes), que oferece informações sobre os respondentes e sobre as questões em relação aos seguintes elementos:

- 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.

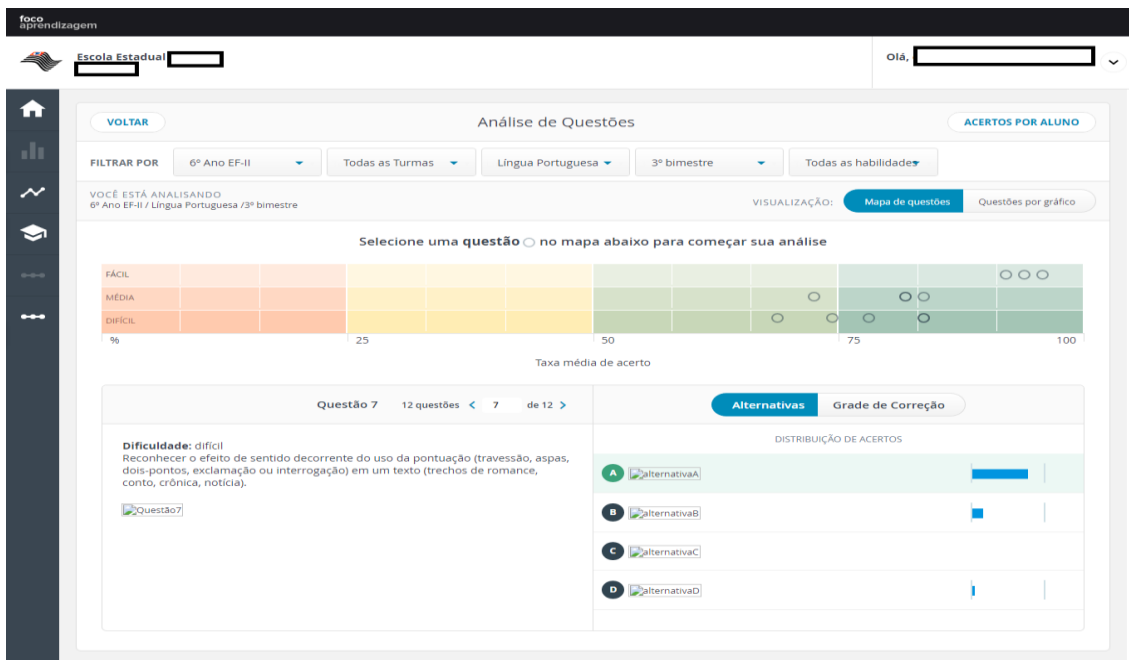
Essas informações fornecem subsídios para elaboração dos gráficos e relatórios que dão suporte às análises pedagógicas, além de possibilitarem aferir a qualidade das questões em relação as respostas dos alunos. Esses dados são disponibilizados às escolas por meio da Plataforma Foco aprendizagem, conforme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

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



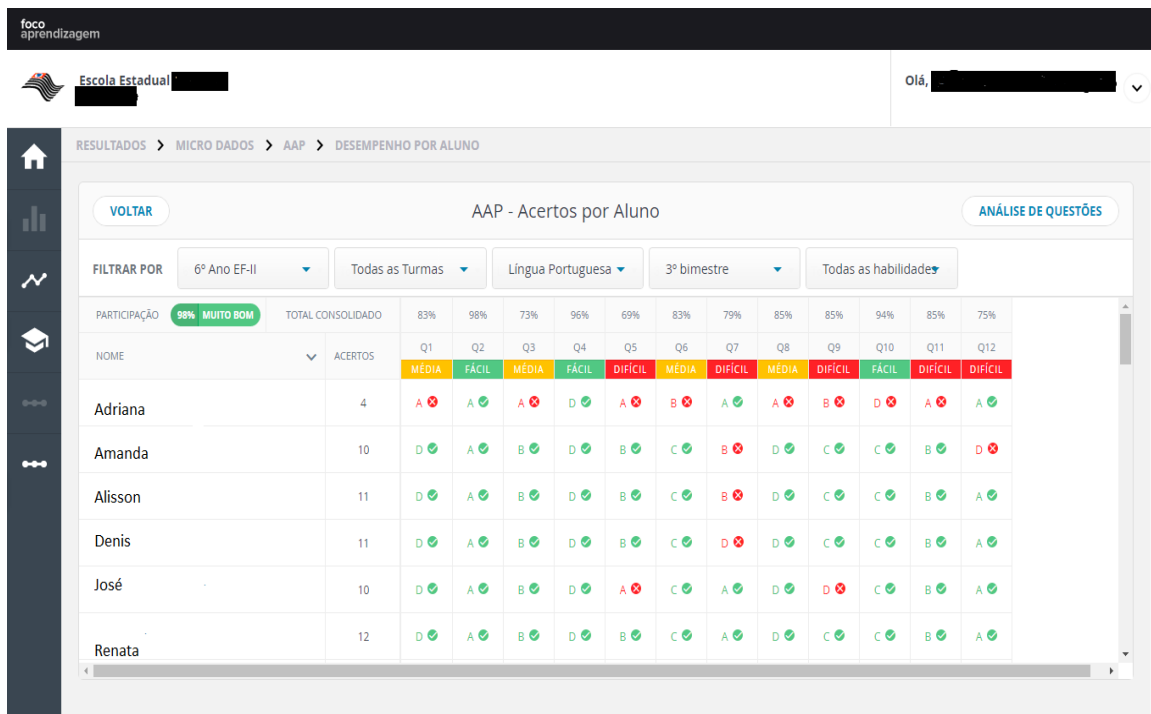
Fonte: SEE/SP – Plataforma Foco Aprendizagem

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.

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.

Contata-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 contínua 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.