

## REPERTÓRIOS PROFISSIONAIS DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA

Jair Lopes Júnior<sup>1</sup>; Laura Regina Paniagua Justino<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Professor Doutor, docente credenciado junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, área de concentração Desenvolvimento e Aprendizagem e junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, área de concentração em Ensino de Ciências Faculdade de Ciências - UNESP-Bauru - email: jlopesjr@fc.unesp.br; <sup>2</sup>Especialista em Gestão Educacional - Faculdade Pitágoras Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem Faculdade de Ciências - UNESP-Bauru - email: lauraregina.p@gmail.com

### RESUMO

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. A coleta de dados foi realizada por meio de observação in loco da mediação do PC em situações de ATPC, observação de aulas e entrevistas com roteiros semiestruturados. Os dados obtidos em interações com o Professor Coordenador, bem como aqueles derivados de estudos de documentos oficiais da SSE/SP e de bibliografia relacionada, convergiram em evidenciar que as orientações e a formação recebida 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.

### 1. INTRODUÇÃO

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. Apesar de a função do PC estar prevista no quadro do magistério do estado de São Paulo desde 1974, 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).

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 IDESP<sup>1</sup>.

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.

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, 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. 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.

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 Saresp; entre outras ações. (PAES; RAMOS, 2014).

O que se observa, atualmente, nos documentos orientadores da CGEB são orientações ao professor coordenador que objetivam o desdobramento de orientações da SEE/SP, que são pautadas nos resultados do Saresp 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 Saresp, apresentando como meio

---

<sup>1</sup> 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).

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.

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.

Para elucidar essa discussão o presente estudo apresentou os seguintes objetivos:

- 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 e os resultados das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) e do Saesp em atividades previstas para tal formação;

- 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;

## 2. DESENVOLVIMENTO

Participou deste estudo uma Professora Coordenadora (PC), lotada em uma escola estadual na região central do interior do Estado de São Paulo. Um gravador digital foi utilizado no registro das entrevistas realizadas com a PC, bem como na gravação das demais interações entre professor coordenador com os demais professores, conforme descrito a seguir. O procedimento delineado para a construção do corpo empírico dessa pesquisa (coleta de dados) foi de caráter exploratório, o participante foi exposto a entrevistas e observações de suas interações junto aos docentes em situações de ATPC<sup>2</sup> e de observações de aula, conforme exposto no quadro a seguir:

**Quadro 2 - Fases e Etapas do procedimento do corpo empírico do estudo com o PC**

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.

<sup>2</sup>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)

Fase 2	Etapa 1	Entrevista	Definição de cronograma dos ATPC com foco no PSPFE, 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 Saresp. Transcrição de áudio.
	Etapa 2	Registros Levantamento bibliográfico	Consolidação e análise de dados do estudo de caso da PC..

Fonte: Autora

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

## 2.1 RESULTADOS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Nas interações com os professores em ATPC, a PC 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... (PC)

A fala da PC sugere a insuficiência das OT presenciadas 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 (Saresp) 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 maneira que a PC realiza a ação 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. Contudo a PC 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 PC sobre (a) os resultados os resultados das atividades efetuadas nas ATPC e se a ela conseguiu obter medidas dos resultados de suas orientações e (b) a percepção de PC 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 PC 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. 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, considera que há muito mais envolvimento da turma. Nesse sentido, a PC 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 PC 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 PC 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 PC solicita? A apropriação do trabalho com habilidades é efetiva?

A PC 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 destaca que a grade de correção é um material muito rico para o trabalho junto aos professores.

No ATPC subsequente, a PC 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.

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 compõem 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.

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

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.

A PC 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 PC em direção à implementação do PSPFE, no desdobramento das orientações provenientes da SEE/SP, estes não 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 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. No que se refere aos mecanismos de avaliação da aprendizagem, o Saresp e as AAP, a PC 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.

### **3. 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.

Contata-se que normas e orientações genéricas não são suficientes para atender às necessidades formativas do PC. 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 reprodutor 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, pressupõe duas condições anteriores de suma relevância e reiteradamente advogada pela Análise do Comportamento.

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 pedagógica desse profissional.



Não se pode desconsiderar que o professor coordenador é um professor que sai 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.

## REFERÊNCIAS

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.

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.

CORRÊA, 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.

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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400002). Acesso em 02/02/2017.

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.

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.

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.

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

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

## ABSTRACT

This study aimed to investigate, in the context of the implementation of the São Paulo Faz Escola Program (PSPFE), the Process Learning Analyzes (AAP) and the Saresp, guidelines and materials available at the State of São Paulo Department of Education (SEE) . / SP) and the Teaching Board, were constituted in instructional competences for teacher training in the area of mediation of higher education focused on teaching and evaluation of pre-licensed girls. The aim was to elucidate the meanings of public policies in the work of the Coordinating teacher, raising their daily actions in face of the requirements imposed in the official documents of the SEE / SP, related directly to this function. The data collection was performed through the in loco observation of PC mediation in several instances of ATPC,

with the observation of classes and interviews with semistructured scripts. The data appeared in interactions with the Coordinating Professor, as well as the basic studies of SSE / SP documents and the interrelated bibliography, converged on evidence of qualifications and were alerted to insufficient teaching of career modes teachers, that is, the teaching repertoires aimed at the previous competences are not curricula and can be evaluated in a wide scale (Saresp and AAP), in the State of São Paulo.

**Keywords:** Coordinator Teacher. Programa São Paulo Faz Escola. Saresp. Formative Repertoires.