

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

SÍLVIA CRISTINA SIMÕES BERNARDINO DA SILVA AGOSTINHO

**A atuação do Professor Coordenador Pedagógico de Área do
Conhecimento e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral
da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo**

Sílvia Cristina Simões Bernardino da Silva Agostinho

**A atuação do Professor Coordenador Pedagógico de Área do
Conhecimento e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral
da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre (a) em Educação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional

Orientanda: Sílvia Cristina S. B. S. Agostinho

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Maria Falsarella

FICHA CATALOGRÁFICA

A221a Agostinho, Sílvia Cristina Simões Bernardino da Silva

A atuação do professor coordenador pedagógico de área do conhecimento e seus desdobramentos no programa de ensino integral da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo/Sílvia Cristina Simões Bernardino da Silva Agostinho. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2017.

129f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Falsarella

1. Educação integral. 2. Coordenação pedagógica. 3. Coordenação pedagógica de área do conhecimento. 4. Formação continuada.

I.Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AGOSTINHO, S.C.S.B.S. **A atuação do Professor Coordenador Pedagógico de Área do Conhecimento e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo**. 2017. 129 fs. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

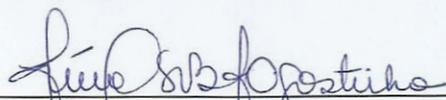
ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Sílvia Cristina Simões Bernardino da Silva Agostinho

TÍTULO DO TRABALHO: A atuação do Professor Coordenador Pedagógico de Área do Conhecimento e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2017.

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



Sílvia Cristina Simões Bernardino da Silva Agostinho

Rua: Capitão José Verdi, 42-90 – Alto Rio Preto – São José do Rio Preto - SP

silviacristinaagostinho43@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: SILVIA CRISTINA SIMÕES BERNARDINO DA SILVA AGOSTINHO

TÍTULO DO TRABALHO: "A atuação do Professor Coordenador Pedagógico de Área do Conhecimento e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo"

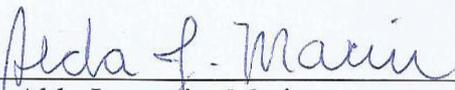
Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito



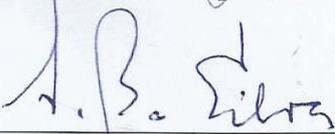
Prof. Dra. Ana Maria Falsarella (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovada () Reprovada



Prof. Dra. Alda Junqueira Marin
Universidade de Araraquara – UNIARA

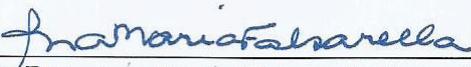
(X) Aprovada () Reprovada



Prof. Dra. Inayá Bittencourt e Silva
Universidade de Araraquara - UNIARA

(X) Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 18 / 08 / 2017



Prof. Dra. Ana Maria Falsarella (orientadora)

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Profa. Dra. Ana Maria Falsarella, pelo acolhimento, o olhar atento, pelos ensinamentos, pela competência com que sempre me orientou, pelas demonstrações de confiança no meu trabalho, pela compreensão nos momentos difíceis, enfim por tudo que vivenciamos nestes dois anos de curso, que foram extremamente relevantes para minha formação profissional e para o resultado deste trabalho.

À Prof^a Dr^a Alda Junqueira Marin e à Prof^a Dr^a Inayá Bittencourt e Silva, pela atenção dispensada a meu trabalho e pelas valiosas contribuições em minhas Bancas de Qualificação e de Defesa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara - UNIARA.

Às escolas e aos docentes participantes que permitiram e aceitaram participar das entrevistas e contribuir com dados relevantes para a pesquisa.

Ao meu esposo Jefferson e às minhas filhas Amanda e Giovanna, com os quais tenho compartilhado os desafios e vitórias da vida, especialmente a realização deste trabalho, pelo carinho, incentivo, compreensão em todos os momentos e reconhecimento.

Aos meus colegas de trabalho, pelo incentivo, confiança, apoio e amizade.

Aos meus familiares que mesmo distantes torceram pelo meu sucesso.

E sobretudo a Deus, por me conceder sabedoria.

A atuação do Professor Coordenador Pedagógico de Área do Conhecimento e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo

Resumo

A presente pesquisa traz reflexões e estudos sobre a atuação do Professor Coordenador de Área do Conhecimento (PCA) e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral (PEI), da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE-SP), e focaliza o ensino médio. A investigação se justifica pela relevância do aprofundamento de estudos sobre o assunto, tendo em vista a novidade da função no sistema público estadual de ensino de São Paulo. Partiu-se das seguintes indagações: a) Como o PCA lida com a formação dos pares, sendo, ao mesmo tempo, docente da área? b) O desempenho dessa função subsidia a prática docente com relação à melhora da aprendizagem dos alunos? De que forma? Nesse sentido, favorecer o entendimento sobre a atuação do PCA em escolas vinculadas ao PEI e sua contribuição para a aprendizagem dos alunos, considerando seu desdobramento simultâneo em orientador, formador e docente, tornou-se o **objetivo geral** do trabalho. São **objetivos específicos**: evidenciar o perfil idealizado pela secretaria do coordenador pedagógico de área do conhecimento pela secretaria do estado da educação, considerando-se que ele é também professor; Analisar e comparar o perfil que emerge da pesquisa de campo sobre a percepção, no qual se apresenta a função de PCA, no PEI, articulado ao atual nas escolas públicas; evidenciar a relação pedagógica e sua formação como PCA com o PCG e/ou equipe gestora. Para alcançar os objetivos, optou-se por um **desenho metodológico** que tem por características: a) estudo de caráter qualitativo, a partir da coleta de dados realizada em escola(s) estaduais de ensino médio vinculadas ao PEI, por meio de entrevistas com PCA em exercício e gestores de escolas; b) complementação com exploração documental e legal; c) análise dos dados coletados em campo, organizados em categorias. Os principais autores que serviram de apoio a nossos estudos, tanto de campo quanto documentais foram Hutmacher (1999), Nóvoa (2001, 2007), Huberman (1992), Ball (2005), Tardif (2002), Dubar (2005), Garcia (2009), o que não excluiu a possibilidade de adoção de outras produções acadêmicas que se mostraram importantes no decorrer do trabalho. A partir da pesquisa realizada, concluímos que a presença do professor coordenador de área do conhecimento é relevante no Programa de Ensino Integral, que sua atuação está inserida num contexto que demanda formação para que sua atuação como formador dos docentes em relação ao currículo (seu foco de trabalho), possa se efetivar sob um olhar voltado às inovações pedagógicas no cotidiano escolar, sobressaindo-se neste cenário os desafios que a função de coordenação apresenta.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Coordenação Pedagógica de Área do Conhecimento; Programa de Ensino Integral; Formação Docente Continuada; Educação Integral e Escola de Tempo Integral.

The work of Professor Pedagogical Coordinator Knowledge Area and its consequences on Integral Education Program of the State Department of Education of São Paulo

Abstract

The present research brings reflections and studies on the performance of the Coordinating Professor of Knowledge Area (PCA) and its developments in the Program of Integral Education, the State Secretary of Education of São Paulo, and focuses on teaching medium. The investigation is justified by the relevance of the deepening of studies on the subject, considering the novelty of the function in the state public system of education of São Paulo. The following questions emerged: a) How does the (PCA) deal with peer education while at the same time teaching in the area? b) Does the performance of this function subsidize the teaching practice regarding the improvement of student learning? In what way? In this sense, favoring the understanding of the performance of the PCA in schools linked to the PEI and its contribution to the students' learning, considering its simultaneous development as a tutor, teacher and teacher, has become the general objective of the work. Specific objectives are: to show the profile idealized by the secretary of the pedagogical coordinator of the area of knowledge by the secretary of the state of education, considering that he is also a teacher; To analyze and compare the profile that emerges from field research on perception, which presents the PCA function in the PEI, articulated with the current one in public schools; evidencing the pedagogical relationship and its formation as PCA with the PCG and / or management team. In order to reach the objectives, a methodological design was chosen, which has the following characteristics: a) qualitative study, based on the data collection performed in state secondary school (s) linked to the PEI, through interviews with PCA In-service and school managers; b) complementation with documentary and legal exploration; c) analysis of data collected in the field, organized into categories. The main authors that supported our studies, both in the field and documentaries, were Hutmacher (1999), Nóvoa (2001, 2007), Huberman (1992), Ball (2005), Tardif (2002), Dubar (2009), which did not exclude the possibility of adopting other academic productions that were important in the course of the work. Based on the research carried out, we conclude that the presence of the knowledge coordinating teacher is relevant in the integral education program, that its work is inserted in a context that requires training so that its role as teacher trainer in relation to the curriculum (its focus of work) can be carried out under a perspective aimed at pedagogical innovations in the daily school life, highlighting in this setting the challenges that the coordination function presents.

Keywords: Pedagogical Coordination; Pedagogical Coordination of Knowledge Area; Integral Education Program; Continuing Teacher Training; Integral Education and Integral School.

Lista de Abreviações e Siglas

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEESP	Conselho Estadual da Educação de São Paulo
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CGRH	Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
CIMA	Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
CISE	Coordenadoria de infraestrutura e Serviços Escolares
COFI	Coordenadoria de Orçamento de Finanças
CONDEPHATT	Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Artístico Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo
CONPRESP	Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo
CP	Coordenador Pedagógico
DEs	Diretorias de Ensino
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ETECs	Escolas Técnica
ETI	Escola de Tempo Integral
FAPERP	Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão
FDE	Fundação de Desenvolvimento da Educação
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PC	Professor Coordenador
PCA	Professor Coordenador de Área
PCG	Professor Coordenador Geral
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PEB	Professor de Educação Básica
PEI	Programa de Ensino Integral

PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
SDECTI	Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEE	Secretaria Estadual da Educação
SP	São Paulo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNILAGO	União das Faculdades dos Grandes Lagos

Lista de Figuras

Figura 1 – Brasil por regiões e estados	43
Figura 2 – Cidade de São Paulo	45
Figura 3 – Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo	45
Figura 4 – Organograma atual de trabalho da SEE – SP	46
Figura 5 – Diretorias de ensino de todo o estado de São Paulo	47
Figura 6 - Alinhamentos do Programa Ensino Integral	64

Lista de Quadros

Quadro nº 1 - Organização do Ensino Médio oficial no estado de São Paulo.....	42
Quadro nº 2 – Brasil: Número de estados e municípios por região	44
Quadro nº 3 – Atividades e espaços de atuação dos profissionais que atuam nas escolas do PEI.....	65
Quadro nº4 - Eixo - Acesso à função: síntese dos dados coletados.....	79
Quadro nº 5 - Eixo – Formação profissional: síntese dos dados coletados.....	82
Quadro nº 6 - Eixo – Práticas pedagógicas: síntese dos dados coletados.....	86
Quadro Nº 7 - Eixo – Dificuldades/desafios da função: síntese dos dados coletados .	87

SUMÁRIO

Introdução	13
Justificativa	15
Questões de pesquisa.....	17
Hipótese	17
Objetivos	18
Geral	18
Específicos	18
Capítulo 1. Revisão da Literatura e Referencial teórico.....	21
1.1. Teses, dissertações e artigos	21
1.2. Referencial teórico	26
Capítulo 2. O contexto político organizacional da pesquisa	40
2.1. O estado de São Paulo	43
2.2. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	45
2.3. Educação Integral	50
2.4. Escola de tempo integral	51
2.5. Programa de Ensino Integral	55
2.6. A coordenação pedagógica na rede estadual de ensino de São Paulo: atribuições e papéis (PCP,PCG,PCA)	58
Capítulo 3. A pesquisa de campo: Apresentação e Análise	67
3.1. Desenho metodológico	67
3.2. Caracterização das escolas	72
3.3. O trabalho dos PCAs no contexto do PEI (SEE-SP)	79
3.3.1. Acesso à Função	79
3.3.2. Formação Profissional	82
3.3.3. Práticas Pedagógicas	87
3.3.4. Dificuldades e desafios da função	89
3.4. O olhar dos PCGs	90
3.5. O olhar dos Diretores	92
Considerações finais	94
Referências	98
Apêndices	
Apêndice 1 – Roteiro de entrevistas com PCAs	106
Apêndice 2 - Mapeamento das entrevistas – PCAs	108
Apêndice 3 – Roteiro de entrevistas com PCGs	119
Apêndice 4 – Mapeamento das entrevistas - PCGs	121
Apêndice 5 – Roteiro de entrevistas com Diretores	126
Apêndice 6 – Mapeamento das entrevistas – Diretores	127

Introdução

Início esse relato relembro o percurso que me fez estar em busca constante de aprender. Concluí o curso de Licenciatura em Letras, com Habilitação em Língua Estrangeira Moderna – Inglês pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de São José do Rio Preto, em 1997.

Desde então, não consegui parar de estudar. Fiz Complementação Pedagógica e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Literatura Comparada e, na sequência, em Psicopedagogia, na Unesp, em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão (Faperp) de São José do Rio Preto-SP.

Logo que concluí a graduação, prestei o concurso para professora de Inglês na rede pública estadual e fiz a escolha do cargo em 1999. Trabalhei em três escolas e encontrei muitos problemas pedagógicos e administrativos. No entanto, observei que uma gestão atuante faz a diferença para uma educação significativa e com grandes perspectivas.

Ao entrar para a rede pública do Estado eu sabia dos desafios que encontraria em função do cenário habitual de constantes mudanças, tanto por parte do sistema educacional público brasileiro, quanto por parte do contexto social e, nesse sentido, tive a percepção de que, em algumas circunstâncias, professores e alunos não dão à escola o valor que ela merece.

Desde o início de minha escolaridade sempre frequentei escola pública, e gostaria de contribuir para a conquista de mais qualidade na educação pública estadual.

Assumi o cargo de Professor de Educação Básica (PEB II) em uma escola na cidade de Olímpia (interior de São Paulo) e consegui remoção para São José do Rio Preto pela política de união de cônjuges; desde então, foram 16 anos até 2015, quando iniciei o curso de mestrado.

Nesse percurso, participei de alguns processos de escolha de Professor Coordenador, sem muito sucesso, até que, em 2011, houve a proposta de participar de uma seleção para trabalhar como professora de Inglês em um novo modelo de ensino - Ensino Integral -, que seria implantado pela Secretaria Estadual da Educação (SEE/SP) em 2012.

Tendo sido aprovada, fui designada para a função de professora em uma unidade escolar diferente da qual sou lotada, sendo que em fevereiro de 2012, assumi a função de coordenadora de área, escolhida pelos pares da área a que pertencço - Códigos e

Linguagens – função que exerço até a presente data, conforme os fundamentos legais próprios da Secretaria de Estado da Educação relacionados ao Programa de Ensino Integral.

Inicialmente foi difícil entender quais seriam as exatas atribuições de um professor coordenador de área, primeiramente por ser uma função até então inexistente na rede estadual e, também, porque no modelo de escola de Ensino Integral, essa é uma função exercida paralelamente à de professor: 16 horas são para as aulas em sala de aula e 24 horas para as atividades de coordenação.

Além do percurso na área pública, no ano de 2009 surgiu a oportunidade de substituir uma professora da área de Gestão Educacional em uma instituição particular de ensino superior - União das Faculdades dos Grandes Lagos (UNILAGO), em São José do Rio Preto, e lá fiquei até 2014, afastando-me, em 2015, para que pudesse fazer os estudos do mestrado.

Nessa instituição, trabalhei como coordenadora assistente do curso de Pedagogia e tive uma experiência ímpar na ocasião da visita de avaliadores do Ministério da Educação (MEC) e pude desenvolver ações para ajudar a elevar a nota do curso no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Como parte de minha formação continuada, entre os cursos oferecidos pela Secretaria Estadual da Educação em parcerias com Universidades Públicas, concluí em junho de 2015 uma especialização em coordenação pedagógica pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o que provocou ainda mais o meu desejo de pesquisar sobre a atuação dos coordenadores, tendo como objetivo uma busca de resultados e de respostas para além do aspecto quantitativo.

A opção por um projeto na área da educação, especificamente em coordenação pedagógica, se deve à intenção de estudar o trabalho da coordenação pedagógica de área do conhecimento na escola de ensino integral, por ser um novo modelo de ensino implantado em algumas escolas de educação básica da rede estadual a partir de 2012. O Programa de Ensino Integral (PEI) é parte integrante do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, que por sua vez delimita a política educacional vigente na rede de escolas estaduais de São Paulo. A equipe pedagógica de trabalho das escolas vinculadas ao PEI é composta pelo Diretor, Professor Coordenador Geral e Professores Coordenadores de Área, sendo que esta última função é novidade na rede.

Uma escola vinculada ao Programa de Ensino Integral, além do currículo disposto pela própria Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), apresenta novo direcionamento quanto às disciplinas ofertadas, ampliando as

oportunidades de aprendizagem aos alunos que a frequentam. Para tanto, o Programa elenca uma série de desafios voltados à busca pela qualidade de ensino nas escolas participantes, os quais serão melhor detalhados no decorrer do trabalho.

A reflexão desenvolvida nesta investigação se refere especificamente ao trabalho observado em duas escolas públicas no interior do Estado de São Paulo, tendo como foco principal o trabalho do coordenador pedagógico de área do conhecimento e a formação de sua identidade ao ser, concomitantemente, formador dos pares, fazendo parte da gestão da escola, e docente em sala de aula, e como isso repercute nas formas na organização do trabalho pedagógico da escola.

Justificativa

A partir dos estudos bibliográficos investigados na área de gestão educacional no cumprimento de créditos do mestrado, surgiu o interesse em aprofundar o estudo e propor ações que venham a contribuir para a organização do trabalho pedagógico no dia a dia da escola, especificamente no desenvolvimento das aulas por parte dos professores, entendendo-se tais contribuições como as advindas do trabalho do professor coordenador de área do conhecimento e como formas de refletir sobre algumas possíveis respostas relacionadas às práticas pedagógicas existentes entre docentes e coordenadores ainda não devidamente exploradas.

Lembramos ainda, os documentos legais que orientam e articulam todo o sistema educacional brasileiro, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988). Dentre eles destacamos: a Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009), que torna obrigatória a educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade.

Ressaltamos ainda o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que orienta os estados, o Distrito Federal e os municípios a adequarem seus sistemas às novas metas estipuladas no Plano, que tem periodicidade decenal. Apontamos, em especial, uma das metas estipuladas no PNE/2014 (BRASIL, 2014) que tem conexão com o estudo realizado nesta pesquisa: a ampliação da oferta da educação em tempo integral nos sistemas públicos de ensino. Nos termos do texto original, trata-se da meta nº 6, que prevê “a oferta em educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p.28).

Entendemos que garantir educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e de seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo, não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação. Assim, as orientações do Ministério da Educação (MEC) para a educação integral apontam que ela será o resultado daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades, que podem e devem contribuir para ampliar os tempos, as oportunidades e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. Assim, entendemos que os estudos desenvolvidos neste trabalho, embora não seja este o objetivo, possam de alguma forma contribuir para outros trabalhos voltados às possibilidades de concretização da meta nº 6 estipulada no plano PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014).

Vale destacar que na época da realização da coleta de dados em campo havia 297 escolas aderidas ao PEI, de um total de aproximadamente 5624 escolas vinculadas ao sistema de ensino estadual, de acordo com dados da SEE-SP (SÃO PAULO, 2016b). A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas estaduais de ensino médio, integradas ao Programa de Ensino Integral da SEE-SP. Foram realizadas entrevistas com os coordenadores de área e com as equipes gestoras destas escolas. As entrevistas foram divididas e analisadas por eixos temáticos, possibilitando um mapeamento quanto ao acesso à função, formação inicial e/ou continuada, práticas pedagógicas existentes e desafios ou dificuldades encontradas na função. Tivemos em vista a articulação das análises ao Programa de Ensino Integral, à relevância da função do professor coordenador de área do conhecimento para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico das unidades escolares, à sua relação direta com o professor coordenador geral da escola visando a formação dos docentes, e principalmente, ao seu papel como agente da definição de sua própria identidade, concomitantemente como coordenador pedagógico e como docente.

Sintetizamos a seguir os motivos que nos levaram ao estudo deste assunto:

- a relevância do entendimento da identidade do coordenador pedagógico de área no âmbito da SEE-SP e o que e como ocorre a execução diária de suas funções;
- a importância da gestão das relações interpessoais entre os pares da área para a construção de um trabalho em equipe;

- o pressuposto do trabalho articulado entre as funções dentro da instituição escolar;
- a necessidade do incentivo à formação continuada dos educadores no interior da escola.

A partir dos motivos acima citados, decorreram as questões de pesquisa que apresentamos a seguir.

Questões de pesquisa

Como aspecto norteador do estudo, foram gerados os seguintes questionamentos:

- Quais seriam as inquietações dos PCA em ter como atribuição a formação dos pares e ser, ao mesmo tempo, um professor na própria área de liderança?
- Na visão da equipe gestora, a formação e o trabalho por área têm contribuído para a melhoria de resultados da aprendizagem discente? De que forma isso ocorre?

Dentre os questionamentos postos nesta investigação, vale ressaltar que há, especificamente, uma preocupação em verificar como se articula o exercício da função do coordenador com o processo de formação continuada docente na busca por um ensino de qualidade para os alunos que finalizam a educação básica na escola pública.

Hipótese

Para realizar as buscas requeridas pelo estudo, conforme detalhados nos capítulo 1, partimos da seguinte **hipótese**: uma escola que tem como propósito fundamental a qualidade de ensino – conforme citado por Hutmacher (1999) de que a qualidade educacional assume mudanças a serem enfrentadas diante das situações sociais e globais em relação às práticas escolares e o olhar dos educadores – possibilita oportunidades para a formação profissional continuada de seus educadores em busca de novos caminhos para os desafios em relação ao currículo e, por conseguinte, em relação ao ensino e à aprendizagem.

Considera, desse modo, as situações que ocorrem entre o planejar e o realizar ações desta formação, e apreende que a realização de um trabalho de coordenação pedagógica por área de conhecimento, associada e alinhada ao trabalho dos gestores das unidades escolares e às orientações do sistema estadual de ensino, pode favorecer o sucesso escolar do educando e o enriquecimento da prática profissional tão almejada da equipe escolar.

Sendo assim, considera que todas as ações cotidianas desenvolvidas pelo PCA propiciam exercícios de troca de experiência, diálogo e superação dos obstáculos, em que todos os envolvidos têm a parceria na formação e atuação e, progressivamente, assumem atitudes frente às situações conflitantes que possam interferir positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Objetivos

Haja vista a necessidade de se definir a identidade do professor coordenador pedagógico de área do conhecimento, seguem os objetivos propostos para a presente pesquisa.

Geral

O objetivo geral desta pesquisa é favorecer o entendimento sobre a atuação da coordenação pedagógica de área do conhecimento no Programa Ensino Integral (PEI), em escolas de nível médio da rede pública estadual de São Paulo, tendo em vista seu desdobramento simultâneo em orientador, formador e docente.

Específicos

- a) Evidenciar o perfil idealizado do Professor Coordenador Pedagógico de Área do Conhecimento (PCA) pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), considerando-se que ele gerencia as relações entre os pares da área para a construção de um trabalho em equipe e também exerce a docência;
- b) Analisar o perfil que emerge da pesquisa de campo sobre a percepção da função de PCA no PEI e compará-lo ao estabelecido pela SEE-SP;
- c) Evidenciar a relação pedagógica e formativa que se dá entre o PCA, o Professor Coordenador Pedagógico Geral (PCG) da escola e demais componentes da equipe gestora.
- d) Aprofundar o estudo e propor ações que contribuam para a organização do trabalho pedagógico no dia a dia da escola.

Na presente investigação nos propusemos apresentar e analisar a atuação da coordenação pedagógica de área de conhecimento e seus desdobramentos quanto às funções atribuídas aos profissionais que a exercem nas escolas vinculadas ao Programa de Ensino Integral (PEI) da Secretaria do Estado de São Paulo (SEE-SP). Justificamos a

opção pela nova função designada, criada no âmbito da SEE-SP, a de professor coordenador de área do conhecimento, como parte integrante de uma equipe de trabalho, junto a um programa desenvolvido a partir do ano de 2012, o Programa de Ensino Integral (PEI), função esta exercida pela própria pesquisadora.

Espera-se que a pesquisa possa contribuir para a realização da demarcação da atuação do PCA no Programa de Ensino Integral (PEI) da SEE-SP. Espera-se, além disso, que os participantes da pesquisa, ao relacionar a própria formação ao processo contínuo de formação dos pares de sua área de atuação, aos resultados do processo da aprendizagem e às reflexões que possibilitem mudanças de posturas tornem-se mais participativos, susceptíveis abertos a mudanças qualitativas diante das reflexões provocadas pelas questões das entrevistas realizadas nas unidades escolares.

A análise dos resultados poderá servir de base para que estudos continuem a ser realizados, especialmente vinculados às contribuições que visam acrescentar compromisso ao fortalecimento de um trabalho em equipe, justificando uma gestão participativa nas escolas públicas, possibilitando assim, aos educadores repensar suas práticas educativas, em busca do atendimento à demanda atual da profissão docente.

No primeiro capítulo é apresentada a revisão da literatura sobre o tema dissertado bem como os referenciais teóricos que fundamentam a análise.

No segundo capítulo, realizamos o percurso do contexto político organizacional da pesquisa que nos permitiram ampliar a discussão em torno dos desdobramentos e os entendimentos possíveis quanto à questão da educação integral, traçando seu histórico no Brasil, desde os idos da Escola Nova até a época da realização da pesquisa, possibilitando estudos da atuação do professor coordenador de área do conhecimento como formador dos pares e como docente. Ressaltamos, também, o contexto no qual se realiza a pesquisa, desde seus fundamentos legais quanto ao ensino de tempo integral e educação integral, priorizada no ensino médio, finalização da educação básica, a sua reorganização no Estado de São Paulo. Apresentamos a organização básica da secretaria estadual da educação do estado de São Paulo e como se apresenta a formação das funções de professor coordenador de área do conhecimento e o percurso de professor coordenador na rede estadual de ensino de São Paulo, suas atribuições e papéis até a presente pesquisa.

No terceiro capítulo, detalhamos sobre a metodologia utilizada na pesquisa, análises dos eixos realizadas a partir dos dados coletados das entrevistas e tivemos como principais sujeitos na análise os professores coordenadores de área do

conhecimento (PCA), os eixos são: acesso à função, formação profissional, práticas pedagógicas, desafios e dificuldades diante da função.

Apresentamos também o campo empírico através da caracterização das duas escolas estaduais onde as entrevistas foram realizadas. O trabalho dos PCAs no contexto do Programa de Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e os quadros-síntese dos dados coletados bem como suas análises. Ainda neste capítulo, apresentamos a análise sobre o “olhar” do professor coordenador geral (PCG) no PEI diante as suas atribuições de formador do PCA e dos professores e dos diretores frente ao programa de ensino integral da SEE-SP.

Concluimos o trabalho com as considerações finais, tecendo apreciações sobre a relação existente entre as atribuições de trabalho que são designadas ao PCA e o trabalho possível e efetivamente desenvolvido por ele frente aos desafios cotidianos. Anunciamos, outrossim, possibilidades de novas questões de pesquisa, haja vista a inovação, na Secretaria Estadual da Educação de São Paulo da função estudada.

CAPÍTULO 1. Revisão da Literatura e Referenciais Teóricos

1.1. Teses, dissertações e artigos

Tomando como base o levantamento bibliográfico realizado junto aos bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (*Anped*); da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (*Ibict*); da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*Capes*); da *Scientific Electronic Library Online* (*SciELO*), sites de revistas da área da educação, sites de eventos e de bibliotecas digitais de diversas universidades brasileiras e publicações impressas – livros e revistas (tais como, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Educação e Sociedade, Caderno Cedes, Cadernos de Pesquisa), foram encontrados e analisados alguns trabalhos, relacionados às expressões: Coordenação de Área do Conhecimento, Coordenação Pedagógica; Programa de Ensino Integral e Formação Docente Continuada.

O levantamento bibliográfico inicial nos levou à investigação de outras expressões, a saber: Educação Integral, Escola de Tempo/Ensino Integral e Qualidade do Ensino, interligadas às primeiras. Apelamos, outrossim, a outros autores para melhor compreender tais expressões, os quais são apresentados no capítulo 2 (Referenciais teóricos).

Tais estudos indicaram a escolha do foco principal a ser pesquisado, principalmente pela verificação de que não foram encontrados trabalhos sobre a coordenação de área do conhecimento no período de realização da pesquisa, entre os anos de 2015 e 2016.

Foram localizados na *SciElo* estudos que reforçam a importância de um olhar mais detalhado no que se refere às dimensões da **qualidade de ensino** e aos desafios da **formação continuada** dos docentes, haja vista a responsabilidade dos sistemas de ensino para com a capacitação profissional dos professores, como destaca Casassus (2002) ao tratar da questão qualidade na educação. Embora o autor afirme a importância de uma notória condução das variáveis de contexto em que os envolvidos estão inseridos, dentre eles os currículos, os métodos e os processos avaliativos, que podem gerar um possível padrão de neutralidade, e podem também potencializar os processos de superação ou de reforço de desigualdades relativos ao sistema escolar. Para Casassus (2002): “A qualidade da educação, como objetivo, tornou-se um conceito estratégico nas formulações de política educacional na grande maioria dos países. É, em torno da qualidade, que se estruturou o restante das políticas educacionais”. (CASASSUS,2002, p. 41)

Quanto aos estudos relacionados à **escola de ensino integral**, foi localizada na CAPES a dissertação de mestrado acadêmico de Necyk (2012), que se manifesta em relação à dimensão afetiva dessa modalidade de escola, por conta do tempo de permanência das crianças na mesma, e investiga os sentimentos e situações indutoras da aprendizagem. Para análise de sua pesquisa a autora utilizou como referencial teórico os estudos de Henri Wallon¹, por ter como prioridade a dimensão afetiva. A autora conclui que, houve uma grande distância entre o que foi proposto pelas Diretrizes Curriculares do Projeto e o que é vivenciado nas escolas, durante a pesquisa. As entrevistas sugeriram a necessidade de mudanças no Projeto, como: melhoria nas instalações, formação continuada para os professores, dedicação exclusiva destes à escola, melhorias na alimentação, valorização da relação professor-aluno, incentivo à realização de trabalhos em grupos, realização de atividades que, promovam o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e integração das atividades do currículo básico com as oficinas. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos docentes, os entrevistados continuavam esperançosos na melhoria do projeto de escola de tempo integral e esperavam que as escolas de tempo integral pesquisadas no trabalho pudessem efetivamente oferecer para as crianças participantes do projeto uma educação de qualidade.

Com relação à **coordenação pedagógica**, há a tese de doutorado de Coelho (2011), também localizada na CAPES, sobre as novas tendências em gestão escolar, a partir das teorias de gestão da inovação, que podem auxiliar no desenvolvimento do trabalho pedagógico acerca da inovação educativa e suas possibilidades de aplicação à organização escolar. Apresenta como objetivo central a ressignificação do trabalho prático dos gestores escolares a partir de teorias sobre inovação e indica processos facilitadores à inovação educativa. Aborda também correlações entre Gestão Escolar e Teoria Geral da Administração, aproximando conceitos e técnicas utilizados na Administração que podem ser passíveis de serem aplicados no contexto educacional. Sendo assim, este trabalho de pesquisa torna-se relevante para nosso próprio trabalho devido à aproximação e importância que dá à construção de ambientes escolares inovadores, a partir da modificação da visão e da prática de gestores escolares.

¹ WALLON, Henri. As origens do pensamento da criança. São Paulo: Manole, [1945], 1989.
WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, [1941], 2007
WALLON, Henri. A formação psicológica dos professores. In: WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, [1938] 1975, p. 355-366.

Ressaltamos ainda um dos trabalhos que apontou a importância da atuação do coordenador pedagógico frente à construção de um trabalho em equipe na formação continuada, cujo foco foi o compromisso político e social dos coordenadores pedagógicos da cidade de Mauá com a educação municipal, apresentado como dissertação de Mestrado, em 2012, por Adalberto Silva. A referida dissertação trouxe uma abordagem histórica sobre a coordenação pedagógica, a análise da função e da trajetória formativa, além da importância da formação continuada para o coordenador; contou também, com uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa que, por meio de entrevistas, aproximou-se do trabalho da coordenação pedagógica na construção do diálogo entre a equipe gestora e os caminhos da formação continuada, pré-requisito para a conquista de uma educação de qualidade.

Ainda em continuidade da busca por pesquisas que analisam a atuação do coordenador pedagógico, encontramos a dissertação de mestrado em Educação Escolar de Fernandes (2004), que se refere à problemática em torno do trabalho do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas. Foram analisadas as dificuldades e possibilidades de trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas da rede estadual de ensino. Relata sobre o processo histórico-legal relacionado à função, bem como os movimentos existentes de inovação pedagógica e reformas educacionais na década de 1990.

Sendo assim, serviu de motivação para a reflexão da pesquisa que propomos, devido à relação entre o professor coordenador pedagógico de área do conhecimento e os desafios vigentes a partir do período de sua implantação na rede estadual de ensino que se deu a partir de 2012. Tomamos como referências algumas dificuldades vivenciadas pelos Professores Coordenadores Pedagógicos² (PCPs) apontados na pesquisa de Fernandes (2004), com relação à rotina de um trabalho burocratizado frente à utilização da função na veiculação, defesa de projetos da SEE-SP, ou seja, entre o jogo do tecnicismo e a busca pela ressignificação do trabalho da coordenação pedagógica.

De fato, conforme atestam Fernandes (2004) e Silva (2012), a proposta de trabalho e de atuação do coordenador pedagógico são tidas como heranças de um contexto de práticas pedagógicas tecnicistas e, nesse sentido, necessitam de ressignificações na função.

2 Nomenclatura dada à função de Professor Coordenador Pedagógico (PCP) devido a legislação vigente

Na pesquisa realizada na revista *Educação & Realidade*, foi encontrado um artigo que faz referências aos estudos sobre a **educação integral e escola de tempo integral**. Foi realizada no âmbito da Universidade Federal de Goiás (UFG) pelas autoras Ferreira e Rees (2015). Elas fizeram uma análise sobre as concepções dos integrantes do corpo docente e administrativo de uma escola pública do município de Goiânia a respeito da educação integral e de tempo integral. O estudo qualitativo etnográfico aponta como resultados que a educação integral tem sido prejudicada devido às possíveis dificuldades de planejamento presentes nas escolas públicas locais.

De acordo com a pesquisadora Maurício (2009), há a seguinte combinação de pressupostos da educação integral:

1. A pessoa é um todo, logo, constrói-se integralmente, por meio de múltiplas linguagens, em várias atividades e circunstâncias, que devem ser asseguradas pela escola.
2. É necessário assegurar o desenvolvimento de todas as dimensões das crianças e dos jovens: as cognitivas, as afetivas, as físicas e as sociais. Isso implica reconhecer a indissociabilidade entre corpo e intelecto.
3. A escola deve assegurar aos estudantes a aquisição dos conhecimentos socialmente produzidos e que circulam na sociedade.
4. Formar integralmente exige organização curricular e espaços adequados para o desenvolvimento e a consolidação de conhecimentos, valores e hábitos.

Isto posto, a autora faz menção que as mudanças no interior da escola poderiam proporcionar não somente organização de tempo e espaço escolares, bem como, as condições adequadas de trabalho para as equipes pedagógicas e de gestão, a formação dos profissionais, a construção coletiva do projeto pedagógico da escola integral. Isso implica, também, no envolvimento de outras instâncias do sistema educacional, vinculadas a unidade escolar em questão. Em síntese, as experiências quanto à ampliação de tempo escolar, foram definidas como a necessidade de atender ao desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos e a necessidade de articular pessoas para que essa intenção seja realizada.

Destacamos ainda o que afirma Fernandes (2012), de que nas primeiras resoluções da SEE-SP, as atribuições eram difusas e pouco detalhadas, porém não eram poucas as tarefas solicitadas aos ocupantes da função, já que entre muitas atribuições, lhes cabiam assessorar direção da escola na articulação das ações pedagógicas/didáticas e subsidiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho.

Já as resoluções a partir do ano 2000, detalharam mais as atribuições do PC e as tornaram mais próximas dos objetivos propostos pela SEE-SP, passando assim a serem cobrados quanto ao acompanhamento dos projetos desenvolvidos pela escola e a serem avaliados anualmente pelo desempenho em suas funções. Passa a aumentar, de acordo com as últimas resoluções, o controle externo em relação à função.

Os estudos de Fernandes (2012) apontaram para uma intensificação no controle do trabalho docente por parte do PC, e até, um retrocesso na organização do trabalho docente e na gestão escolar da rede estadual. Cita que, ao ser apropriada pelas reformas educacionais, a coordenação pedagógica se distanciou do papel histórico e nuclear da função. Assim, a partir desses questionamentos e reflexões da práxis da função nos levou a traçar os objetivos dispostos neste estudo.

Foram encontrados ainda os trabalhos de Christov (2001), Clementi (2001) Franco (2001) e Souza (2001).

Christov (2001) em sua pesquisa teve como objetivo identificar e analisar os saberes necessários ao coordenador pedagógico em seu cotidiano nas escolas da rede estadual de São Paulo. Os saberes apontados, em sua pesquisa, pelos coordenadores foram analisados quanto à sua aproximação a diferentes campos do saber, quanto a algumas representações sociais a eles associadas. A autora constatou em sua pesquisa, a grande valorização dos saberes interpessoais para uma comunicação com os professores. Comunicação esta que deve aproximá-los dos saberes teóricos e pedagógicos interessantes ao ofício de ensinar. Conclui que o conhecimento elaborado a partir da sua investigação pode oferecer pistas para um diálogo entre a equipe escolar, que são fundamentais para o processo de educação continuada, apresentada em seu cotidiano. Semelhante a este diagnóstico realizado pela autora, Franco (2001) aborda em seu artigo sobre a importância do trabalho do professor coordenador de turma nas escolas públicas estaduais que ficam responsáveis por atividades das turmas ao qual coordenam. Aponta em seus estudos quanto à semelhança das funções do professor coordenador de turmas, das funções de professor coordenador pedagógico, que ainda não é valorizada por alguns docentes, sendo meramente desempenhada como atividade burocratizada e mecânica.

Souza (2001) ao apontar em seu texto sobre a necessidade de formação contínua do professor, sobre seus enfrentamentos enquanto coordenador pedagógico, nos lembra que formar um docente dentro da instituição na qual atua é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades a enfrentar no seu cotidiano.

Afirma em seus estudos que o coordenador pedagógico precisa refletir e traçar caminhos a possibilitar a construção de um grupo a desenvolver um trabalho pedagógico atuante rumo à superação de fragmentações, comuns nos ambientes escolares. Não basta uma somatória de pessoas para existir um grupo. Ao planejar seu trabalho, tomar os devidos cuidados com questões relativas às atividades docentes. A autora reforça que o trabalho de construção do grupo poderá propiciar uma ascensão a outros movimentos, e a cada nova estrutura de funcionamento as pessoas crescem no e pelo grupo, pela oportunidade de vivenciar diferentes papéis, de encarar e lidar com as diferenças, percebendo-se como igualdade e diferença, permitindo um movimento dialético constante da equipe de trabalho. Possibilitando vínculos a serem construídos, pautados pelo respeito ao outro, pelo reconhecimento das diferenças.

Nossas reflexões continuaram mediante a busca pelos desdobramentos esperados por parte da SEE-SP da função do PCA tanto em relação à formação dos docentes quanto em relação ao modo de efetivar na realidade escolar o cumprimento de um currículo formalizado pelo próprio sistema de ensino estadual. A apresentação do Programa de Ensino Integral dentro do sistema estadual de ensino de São Paulo é feita no capítulo 2, e também, uma investigação sobre o contexto político-educacional no percurso da atuação da coordenação pedagógica no Estado de São Paulo.

1.2. Referenciais Teóricos

Iniciamos a reflexão com um breve estudo sobre ao que se refere a expressão qualidade de ensino, já que foi uma das questões fundamentais a serem consideradas na concepção do programa do ensino integral pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. Por encontrarmos várias definições e redefinições sobre este conceito na literatura educacional, atentamos ao que nos reporta Hutmacher (1999) frente às mudanças sociais globais e suas repercussões na educação. Para o autor, o sentido que a qualidade assume frente às práticas escolares, nos dias de hoje, apresenta às instituições de ensino e até mesmo aos próprios alunos, muitos debates, lutas de interesses e poucas certezas quanto às finalidades dos sistemas de ensino e às políticas educacionais. Mesmo assim, ainda é possível avançar em mudanças qualitativas na medida em que os resultados dos avanços sejam a culminância de um trabalho coletivo, inserido num contexto educacional conciliador, eficaz e passível de convivência. Como afirma o autor:

O que se deve entender por uma qualidade neste contexto? Não se trata de renunciar à aquisição de conhecimentos pelos alunos. Todavia, é incontestável que atingiram os limites da lógica de adição, que contribui para a inflação enciclopedista das matérias de ensino. Para além disso, não é suficiente que a escola transmita conhecimentos, devendo também estimular o desenvolvimento de um conjunto de disposições e de atitudes, que não são novas, mas que apenas eram atingidas pelos melhores. Assim, o domínio operacional de várias línguas e linguagens é indispensável para todos, bem como um conjunto de capacidades que podemos considerar de ordem superior: saber aprender, pesquisar e encontrar a informação necessária a fim executar um ou mais tarefas, ser capaz de se distanciar de seus próprios saberes, saber analisar, sintetizar, concluir, compreender a relatividade dos saberes e das crenças, conservando no entanto uma identidade forte, comunicar com facilidade e eficácia, argumentar, negociar, cooperar, inventar, etc. (HUTMACHER, 1999, p. 48)

Hutmacher (1999) nos faz um alerta quanto ao olhar que educadores e sistemas de ensino devem ter em relação ao processo de aprendizagem, quanto à maneira como o conjunto escolar incita os alunos a desenvolver-se, construindo a sua relação com a realidade, o saber e a aprendizagem no quadro da vida e de experiência, relacionando-se com a escola que frequentam. Resumindo: metodologias diferenciadas e condizentes às demandas sociais são importantes, sem deixar de ter a devida atenção aos currículos oficiais propostos e aos currículos efetivamente desenvolvidos pelas escolas junto aos alunos.

Ressalta-nos ainda o mesmo autor, a importância de não regredirmos do ponto de vista quantitativo, já que mudanças quantitativas são importantes para se avaliar o progresso educacional e como os desafios relativos às mudanças das finalidades do ensino, das escolas e dos sistemas educacionais estão sendo superados.

Vale lembrar que os desafios em relação à qualidade do ensino diante da nova proposta de ensino feita pela SEE-SP por meio do Programa de Ensino Integral (PEI) são imensos, uma vez que as escolas já passaram por inúmeras experiências em busca de alcançar a melhora nos resultados do ensino e da aprendizagem, a maior parte delas abandonada depois de certo tempo.

Hutmacher (1999) esclarece que mudar as práticas não se limita a um único caminho, mas oferece possíveis caminhos em que todos possam, a partir de suas práticas educativas, buscar condições criativas próximas à realidade das escolas. Nos alerta ainda para a importância da reflexão sobre a estrutura pedagógica e sobre os programas que buscam a transformação da vida escolar, em especial, da sala de aula.

[...] as mudanças desejadas abrangiam nomeadamente as práticas de ensino, que tinham sido consideradas intangíveis durante muito tempo, na medida em que se supunha serem provenientes do domínio da pessoa, do temperamento ou da personalidade íntima e irreduzível. Nesta perspectiva, é preciso reconhecer

que as reformas de estrutura e de programas têm vindo a exercer uma pressão discreta sobre a maneira de conduzir a vida e o trabalho na sala de aula [...] (HUTMACHER, 1999, p. 52)

Acrescenta ainda para o olhar mais detalhado a essa renovação das práticas seja algo que não se decreta, uma vez que as práticas podem ser construídas, inventadas coletivamente, através de trocas, reflexões partilhadas, debates e críticas, encorajando uns aos outros na busca de mudanças pedagógicas qualitativas. Sendo assim, os estudos realizados por Hutmacher (1999) apontam que:

Ouve-se dizer que é preciso renovar a formação dos professores, mas, nos lugares em que ela se deu, segundo a opinião dos próprios interessados, parece não se ter verificado os resultados esperados, pelo menos no plano da renovação das práticas pedagógica. É evidente a necessidade de formação inicial e contínua dos professores, mas nas suas modalidades atuais ela parece incapaz de assegurar por si só as mudanças qualitativas esperadas. (HUTMACHER, 1999, p. 53)

Fortalecendo a busca de uma pesquisa que se relaciona a um cenário educacional intraescolar, tendo como foco o trabalho do coordenador pedagógico e a formação de sua identidade como formador e como docente, concomitantemente, as formas na organização do trabalho pedagógico da escola, podemos apontar situações universais envolvendo o ensino, as quais se aproximam muito quando tratamos de formação. Esclarecendo melhor, segundo Charlot (2005) o que podemos chamar de “universais da situação de ensino”:

“por situação de ensino” entendo aquela que vemos mais frequentemente: o professor trabalha em uma instituição, recebe um salário, tem colegas e deve respeitar um programa (um currículo) e dá aula para vários alunos, que são crianças e adolescentes. Por “universais”, entendo características que estão relacionadas à própria natureza da atividade e da situação de ensino, quaisquer que sejam, aliás, as especificidades sociais, culturais, institucionais dessa situação [...] (CHARLOT, 2005, p. 76)

Aponta também este autor a dialética a ser considerada entre exterioridade e interioridade influentes no ato de aprender e ensinar, destacando que qualquer que seja a época e sociedade, não há educação senão por e nessa dialética.

Isso posto, percebemos nos estudos desenvolvidos a importância da formação profissional docente, um dos enfoques abordados neste estudo, que esta envolve a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores, sendo grandes desafios postos ao professor ganhar maior visibilidade, reconhecer a complexidade da própria existência, deixar de lado valores individualistas e se tornar mais permeável ao outro e a mudanças, justapostos à busca de uma formação pessoal e

profissional, incluindo os pares nas soluções destes desafios que integram a profissão docente, cujo enfrentamento ocorre por anos de trabalho.

Neste sentido, Nóvoa (2008), em sua publicação como um dos textos apresentados na *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, organizado pelo Conselho da União Europeia, realizada em Lisboa em 2007, nos faz apontamentos da necessidade de repensar as políticas educativas, bem como os modos de organização do campo profissional docente. Seu texto apresenta três medidas para reflexão sobre a formação. Na primeira, diz que “é preciso passar a formação docente de professores para dentro da profissão”; na segunda afirma que “é preciso promover novos modelos de organização da profissão” e na terceira, não menos importante, diz que “é preciso reforçar a presença pessoal e pública dos professores”.

Huberman (1992) em seu artigo publicado no livro de Nóvoa (1992) intitulado “O ciclo da vida de professores” é considerado uma das referências no campo de análise sobre profissão de professor. Seu trabalho se desenvolve a partir da ideia de estruturar ciclo de vida profissional dos professores, na perspectiva clássica de carreira o que traz vantagens como permitir delimitar uma série de sequências, que atravessam, não só nas carreiras de indivíduos diferentes numa mesma profissão, como também carreiras em profissões diferentes.

O autor propõe uma sequência de fases, descrevendo as características de cada uma delas: entrada na carreira; estabilização; diversificação; questionamento; serenidade; e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações; desinvestimento.

A partir desta proposta Huberman (1992) criou uma sequência quanto ao ciclo da vida dos profissionais do ensino secundário, na época da pesquisa, utilizava esta nomenclatura para o atual ensino médio, procurando identificar, enquanto tendência central, o que caracterizava um percurso mais harmonioso e um percurso mais problemático.

O autor faz ainda uma série de considerações de ordem metodológica e epistemológica a respeito da utilização dessa sequência de fases, a partir da recuperação das histórias de vida dos professores. E aponta que num estudo deste tipo, os dados vêm das proposições dos indivíduos sobre os fatos, e não dos fatos em si, ou seja, é um estudo de percepções dos professores sobre o ciclo da vida profissional, um estudo das suas representações.

Tudo isto nos levou a refletir sobre a relevância dos estudos a respeito da formação e da atuação docente que investigam o cotidiano do professor e sobre a

necessidade de se ouvir os professores sobre os enfrentamentos de sua atuação com o ensino e a aprendizagem, bem como sobre como os coordenadores de área lidam com a formação de sua equipe, haja vista que são também exercem a docência e encontram-se igualmente em formação contínua profissional.

Para possibilitar a análise das nuances advindas da função do PCA na equipe gestora e seus desdobramentos, selecionamos alguns referenciais teóricos que possibilitaram a análise de eixos a partir das entrevistas realizadas junto à equipe gestora, contando com diretores, coordenadores gerais (PCG) e coordenadores de área (PCA), reforçando suas atuações na função e, sobretudo como docentes em formação.

Foram analisados também outros autores que fundamentam nossos estudos. Ball (2005) aponta elementos gerencialistas e performáticos, explicitados em medidas reguladoras e de controles atuantes às mudanças incluindo as de cunho político educacional, já que as mesmas nunca ocorrem por acaso e geram assim muitas inseguranças do ponto de vista do trabalho pedagógico, envolvendo também a coordenação pedagógica no todo.

Para justificar a importância de estudos na área de coordenação pedagógica e, propor reflexões para as possíveis demandas escolares, diante ao contexto, nos baseamos em Schön (1992) que aprofundou a concepção de formação do profissional reflexivo pelo processo de reflexão-na-ação. De acordo com o autor, este mecanismo se desenvolve em uma série de momentos, sutilmente combinados numa habilidosa prática. Na formação docente, existiria, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, refletiria sobre este fato, ou seja, pensaria sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procuraria compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformularia o problema suscitado pela situação. Num quarto momento, efetuariam uma experiência para testar a sua nova hipótese.

Sendo assim, na realização da reflexão sobre os procedimentos que envolvem o processo de ensino, aprendizagem e a formação docente, faz-se necessária a articulação entre o que foi aprendido, retomado e continuidade daquilo que ainda não se compreendeu ou mesmo não conseguiu êxito dentro do que se esperava realizar. Podemos considerar a formação de professores, não como um conceito unívoco, mas como afirma Marcelo Garcia (1999) que a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. A este modelo de professor há

necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente.

Ao realizarmos estudos sobre os saberes docentes e formação profissional, observamos alguns aspectos de suma importância a serem considerados na socialização da natureza e origem dos saberes docentes e como se constroem tais processos. O texto de autoria de Tardif (2002) inicia-se com uma citação de Marx, de que toda práxis social é de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador.

Na referência sobre o tempo, saberes e aprendizagem do trabalho no magistério, o autor trata essa questão de grande impacto na formação de professores. Ela traz o estudo que o saber do professor é plural e temporal, já que se adquire com uma história de vida e de uma carreira profissional, “uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (TARDIF, 2002, p. 57)

Justifica a ideia que a experiência modifica o jeito de ensinar, enfatizado pelo autor e ressalta ainda que a busca pelo desenvolvimento do saber profissional, iniciando pela trajetória pré-profissional associa tanto às fontes e lugares de aquisição, quanto aos seus momentos e fases de construção. Na citação a seguir, nos deixa claro que a trajetória pré-profissional tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados:

Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos, antes mesmo de começarem a trabalhar. Esta imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (TARDIF, 2002, p. 68)

Na segunda etapa, o autor chama a atenção para a trajetória profissional, caracterizada pela sua utilidade e desenvolvimento no âmbito da carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, inserindo também, as fases de mudanças.

De acordo com a relação existente entre a forma plural de entender os saberes docentes e a relação existente entre eles, segundo Tardif (2002), esta afirmação pode ser justificada por Gauthier (2006) que diz:

É muito pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que forma uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. (GAUTHIER et al, 2006, p. 28).

A existência de “reservatório” no qual o professor “se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino” é uma das teses defendidas pelo autor. No decorrer do seu texto, ele destaca que durante muito tempo, pesquisas que tinham como foco principal a compreensão dos motivos que faziam com que os alunos tivessem sucesso ou não na sua vida escolar, esqueceram-se de considerar o fazer dos professores em sala de aula. As causas do sucesso ou do insucesso foram durante décadas relacionadas a fatores externos à escola ou à sala de aula.

O autor aponta em seus estudos que uma das principais causas para esse esquecimento a respeito da ação decisiva do professor no processo de ensino, é o não reconhecimento da docência como uma profissão, dotada de características e saberes específicos, tornando-o responsável direto pelo resultado do seu fazer em sala de aula.

Aponta ainda que ensinar envolve ações que ultrapassam barreiras do senso comum, movimentam saberes que vão desde o conhecimento de conteúdos, ter talentos, bom senso, intuição, experiências e conhecimento de cultura.

Ainda de acordo com o autor, é importante considerar o saber pedagógico não somente no conhecimento de uma ciência, mas sim, considerar a situação real do professor em sala de aula. Confirmado abaixo:

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula (GAUTHIER et al, 2006, p. 27)

O autor reforça a existência de um saber efetivamente específico, que se refere à classe profissional dos professores, que é o saber da ação pedagógica, resultado da relação de complementação estabelecida entre os demais saberes do professor, que o direcionam a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula.

Em continuidade aos estudos sobre o processo de desenvolvimento profissional docente, já que há o objetivo de nossos estudos é analisar a formação profissional entre o coordenador pedagógico da área de conhecimento e o docente desta mesma área, buscamos no texto de Marcelo Garcia (2009) sobre *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*, em que enfatiza sobre a relação entre melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem com a importância de professores mais dedicados e comprometidos com a difícil tarefa de mediar com muita responsabilidade o ensino.

Sendo assim, reforça que a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se transmite. E existem algumas características ou constantes da identidade profissional docente que se repetem e que são, geralmente, independentes do contexto social ou cultural.

Procuramos entender como desenvolvimento profissional dos professores o enquadramento entre a procura da identidade profissional, como se definem docentes e aos outros. O autor cita a construção do *eu* profissional que evolui ao longo das carreiras, podendo muitas vezes ser influenciado por reformas e contextos políticos e integra um compromisso profissional individual ao contexto.

Ao pesquisar o texto de Marcelo Garcia (2009), percebemos que o autor dá ênfase sobre como são constantes os estudos no que se refere ao desenvolvimento profissional docente por pesquisadores nas últimas décadas. Com isso, nos permite configurar um panorama bastante atualizado no que diz respeito ao conhecimento acumulado sobre o processo de aprender a ensinar, tanto nos seus aspectos consensuais como nos mais discutíveis.

Ao considerar esse estudo sobre a nova função de professor coordenador de área e a real definição do que é formar o professor em seu desenvolvimento profissional, constatamos que, para o autor, o desenvolvimento “apresenta como uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 9)

A autora Jean Rudduck³, citada nos estudos de Marcelo Garcia (2009), sobre o desenvolvimento profissional do professor como “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (Rudduck, 1991, p. 129 apud MARCELO GARCIA, 2009, p. 9). Sob este ponto de vista, observa-se que o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.

³ RUDDUCK, Jean. **Innovation and Change**. Milton Keynes: Open University. 1991

Verificamos que as definições mais recentes, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola –, o que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, tornando-se assim um processo que vai se construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional em busca de evolução na formação da identidade profissional. Esta, podemos considerar, não ser algo que é fixo na sua construção, e sim flexível e paulatina em se desenvolver ao longo do tempo de trabalho docente.

Ainda segundo Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso, passível de muitos estudos já que seu foco principal busca assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Considerando alguns pontos que envolvem a sua busca pelo desenvolvimento profissional, dentre eles destaca-se a intersecção entre o contexto escolar, social, cultural e profissional docente, a importância do envolvimento dos saberes específicos, ilustrado como conteúdos, os procedimentos didáticos, metodológicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento e sua própria identidade profissional e a busca em conhecer os próprios alunos. Não menos importante, o uso das tecnologias que auxiliam no processo de ensinar e aprender.

Dubar (2005) realiza estudos sobre a construção das identidades sociais e profissionais. Ao se destacar o conceito de identidade docente, sua definição é uma tarefa considerada muito perigosa e complexa, de acordo com a sua variedade de significados atribuídos ao conceito. Dubar (2005) faz tentativas de superar as oposições teóricas entre identidades individuais e coletivas e apresenta suas categorias de análise a partir de várias observações.

Isto posto, para o autor, a identidade social resulta de uma articulação entre duas transações: 1) interna ao indivíduo; 2) externa, entre o indivíduo e os sistemas e instituições com os quais interage.

O autor aplica em sua análise tanto os processos culturais quanto as abordagens econômicas, buscando a operacionalização dos conceitos. A dualidade no social é o ponto de partida de Dubar (2005), sendo a identidade uma definição que compreende a identidade para si e a identidade para o outro, de forma indissociável.

Dessa forma, o autor chega ao conceito de identidade, como o “resultado, a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p.). As identidades e suas cisões

são, portanto, resultado das tensões e contradições do mundo social (ação instrumental/comunicativa, societário-comunitária, econômica/cultural, etc.) e não apenas dos mecanismos psíquicos dos indivíduos. Pensar numa dinâmica de construção das identidades profissionais numa instituição de ensino, é estar diante de um cenário social que exige do profissional pensar em várias áreas essenciais que possam configurar uma formação individual, coletiva dentro de uma trajetória sócio-profissional.

Dubar (2005) acrescenta uma intersecção de três temas abordados por ele: 1) a representação do trabalho por parte dos atores (mundo vivido do trabalho); 2) a evolução de emprego ou do desemprego (trajetória sócio-profissional); 3) a relação com a formação, que considera a identidade profissional como uma configuração com coerência entre a identidade atribuída e identidade construída no processo de atuação profissional.

As identidades sociais são, portanto, dinâmicas, enquanto construções sociais de individualidades, resultantes da interação entre trajetórias, sistemas de emprego, de trabalho e formação, em cada geração e em cada sociedade.

Em muitos casos, construir ou definir a identidade profissional no campo educacional é muitas vezes rever inclusive a atuação pedagógica desenvolvida aos sistemas de ensino, proporcionar a partir de muitos debates de especialistas mudanças que não só venham a modernizar o material pedagógico, mas também, possibilitar uma inovação a vida escolar tanto de quem ensina quanto de quem aprende.

Em continuidade a esta reflexão da busca da identidade profissional, referente ao que se espera do professor coordenador de área do conhecimento, e a partir de um perfil idealizado pelo sistema no qual está inserido, nos reportamos aos estudos de Ball (2005) que realiza uma análise sobre a cultura de gestão e desempenho como principais aspectos numa reforma educacional, cujo objetivo envolve a utilização de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder, as quais terminam por até sonegar o espaço à constituição da identidade profissional dos professores como prática ético-cultural. O autor ainda justifica que o profissionalismo, apesar de certas mudanças generalizadas na natureza ou nas possibilidades de nossa vida no “alto modernismo”, tem importantes características estruturais e organizacionais na relação específica entre o profissional e o seu trabalho.

Sendo assim, entendemos que o profissionalismo estudado por Dubar (2005) só tem significado dentro da moldura de uma racionalidade substantiva, e as tentativas de

redefinir o profissionalismo dentro de uma estrutura dominada pela racionalidade técnica tornam esse termo sem sentido.

Entretanto, Dubar (2005) alerta quanto ao entendimento real do termo profissionalismo, citado tanto por ele quanto por outros pesquisadores que realizaram estudos sobre o pré-profissionalismo, profissionalismo pós-moderno ou mesmo “novo profissionalismo”. Embora todas as definições citadas sejam importantes para o entendimento do termo, é preciso ter a certeza de qual significado daremos, pois parte da resignificação de profissionalismo nos textos gerenciais, ressaltamos aqui o nosso direcionamento, já que pesquisamos sobre a atuação de uma equipe de trabalho subordinada (gerenciada) a um sistema de ensino público, baseia-se na esperança de que o seu significado e a forma como é praticado são diferentes daquilo que significava e da forma como era praticado antes.

Ball (2005) nos incentiva que se quisermos ser capazes de falar sobre profissionalismo, precisamos ter certeza do significado que damos ao termo, assim parte da resignificação de profissionalismo em textos gerenciais, baseia-se na expectativa de que não vamos perceber que o seu significado e a forma como é praticado são diferentes daquilo que significava e da forma como era praticado antes. Dois pontos que representam essa diferença ao profissionalismo são: pós- profissionalismos se reduzem à obediência a regras geradas de forma exógena; e o segundo, relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (*performance*), no qual o que conta como prática profissional, resumindo-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. Os critérios de qualidade ou de boa prática são fechados e completos em contraste com a “necessidade de raciocínio moral e incerteza adequada”. Explica que ao cuidar de suas responsabilidades profissionais somente por seu desempenho, pode ocasionar ao simples julgamento se esse desempenho em estar “correto” ou “apropriado”, podendo somente submeter aos critérios de auditoria. E os resultados não serem transparentes e decorrentes de seus discursos sobre sua prática, não podendo representar a autenticidade destes.

Em continuidade aos conceitos estudados, Ball (2005) esclarece que “a performatividade vem a ser uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543).

No movimento educacional global, de acordo com o autor, há disputas localizadas para se obter o controle e introduzir mudanças na área a ser julgada e em seus valores. Sendo assim, reforça que a performatividade é controlada mediante a

publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados. Complementa ainda, que a subjetividade desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado nos moldes do setor empresarial.

De acordo com Ball (2005) paralelamente à performatividade, o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política do setor público. Tem sido o principal meio “pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas”. O gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva”. (BALL, 2005, p. 544). Há de se prestar atenção sobre a atuação do gerencialismo e o seu papel nas escolas, para que não se destrua os sistemas éticos-profissionais sendo substituídos por sistemas exclusivamente empresariais e competitivos, envolvendo assim, “processos de institucionalização e desinstitucionalização”. (BALL, 2005, p.544)

Recorremos a estes estudos de Ball (2005) por trazerem essa preocupação quanto às mudanças efetivadas na educação envolvendo uma política que apresenta a partir de um programa que busca contemplar a valorização do ensino e dos segmentos que são a sua base – educadores, os quadros de apoio escolar e administrativo, e especialmente, alunos que constituem a rede pública de ensino estadual. Há a preocupação de que uma mudança que não ocorra ‘de uma vez por todas’, apresentando-se de maneira maior ou menor, possa trazer consequências desastrosas a formação tanto dos educandos quanto dos educadores envolvidos.

Sendo assim, compartilhando os estudos de Ball (2005), as tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor, Isto é, “a formação e a reformação de capacidades e atributos do ‘eu’ (do professor)”. (BALL, 2005, p.545)

Há de se esclarecer que a reforma não muda apenas aquilo que fazemos, ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa ‘identidade social’. Ou seja, a reforma da educação é sobre ‘poderes que passaram a influenciar a existência subjetiva das pessoas e suas relações umas com as outras’. Assim, em cada tecnologia da política de reforma, chamados pelo autor, estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação.

Não podemos deixar de destacar que apesar de novos papéis e subjetividades produzidos a partir dessas reformas nas organizações educacionais, de acordo com o autor, sugere que a tarefa de gerenciar consiste em construir “uma configuração relativamente estável de elementos institucionais diferentes”. (BALL, 2005, p.546)

Para a análise geral das resoluções que definem a coordenação pedagógica recorreremos a trabalhos e pesquisas mais próximas à nossa realidade desenvolvidas em território nacional.

De acordo com Domingues (2014), diante das vicissitudes das condições de trabalho da coordenação pedagógica, essa atividade fica ancorada, em muitos casos, em profissionais sem habilitação específica e sem recursos adequados, podendo gerar uma noção difusa de coordenação pedagógica e uma diversidade de critérios para o exercício da função. A autora acrescenta ainda que o trabalho do coordenador pedagógico no século XXI, como gestor dos processos de formação, apresenta importância pela possibilidade de condução de uma reflexão que produza a consciência das identidades possíveis frente às discontinuidades da contemporaneidade, das determinações das políticas públicas e das necessidades educativas da comunidade a eles pertencentes.

Clementi (2001) em seu artigo traz alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador pedagógico. Ressalta que apesar de enfrentarem mudanças em diferentes tendências, nas últimas décadas as ações no cotidiano escolar devem ser revistas como possibilidades de reflexão conjunta com possibilidades de mudanças em relação a metodologias mais adequadas direcionadas a aprendizagem, considerando a diversidade encontrada no cotidiano escolar e o foco direcionado à aprendizagem dos alunos. Cita também na importância do coordenador em fazer a interlocução com os docentes, ajudando-os a amadurecer suas intuições, superar as contradições entre o que pensam e planejam. Reforça que acreditar no papel do coordenador como interlocutor não soluciona as contradições e conflitos enfrentados no espaço escolar. Apesar de saber que inúmeras tarefas – de ordem burocrática, organizacional, disciplinar – que em muitos casos dificultam sua dedicação ao trabalho de formação docente e o faz cair numa certa frustração pelo “mundo de vozes” que ouve, vê e que subentende, mas não consegue administrar.

Também recorreremos a textos de Christov (2001), Fernandes (2004), Franco (2001) e Souza (2001), já devidamente referenciados no levantamento bibliográfico sobre estudos acadêmicos (Introdução).

No capítulo 2, a seguir, tratamos dos entendimentos possíveis quanto à questão do contexto político organizacional que se insere a atual educação integral, traçando seu histórico no Brasil, até a época da realização desta pesquisa.

CAPÍTULO 2. O contexto político organizacional da pesquisa

Escola de Tempo Integral, conforme entendida pela SEE-SP, nos remete à ideia de uma educação integral apresentando modos de operacionalização distintos até o presente. Vale ressaltar que o dispositivo legal, Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, 1996) (BRASIL, 1996), que estabelece diretrizes e bases da educação, determina em seu Artigo 34 parágrafo segundo:

Artigo 34: A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...]

§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL,1996)

Para complementar e apresentar as providências sobre a formação dos profissionais da educação temos a Lei nº 12.796 de 4 de Abril de 2013 (BRASIL, 2013), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), destaca no artigo 26 sobre a importância de um currículo voltado à realidade do educando:

Artigo 26: Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013)

Acrescentamos ainda o artigo 62 da mesma Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013) quanto a garantia dos cursos de formação aos docentes no local de trabalho:

Artigo 62a: A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” (BRASIL, 2013)

Ainda ressaltamos quanto aos estudos legais que instituem a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio de tempo integral, que, a partir da Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), a qual altera as Leis nº 9.394 de 12 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, nº 11.494 de 20 de Junho de 2007 (BRASIL, 2007) – que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho, CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de Maio de 1943, e o Decreto Lei nº 236, 28

de Fevereiro de 1967 (BRASIL, 1967); revoga a Lei nº 11.161 de 5 de Agosto de 2005 (BRASIL, 2005); e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral.

Para redefinir e regulamentar os direitos e objetivos da aprendizagem dos alunos na modalidade de ensino médio, e considerar sua formação integral e as possibilidades de voltar um trabalho pedagógico tendo em vista a construção de seu projeto de vida, da Lei 13.415/2017, no artigo 35-A, assim diz:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - línguas e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL,2017)

No parágrafo 7º, apresenta dispositivos a serem considerados nos currículos do ensino médio:

Parágrafo 7º Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio-emocionais. (BRASIL,2017)

Assim, o artigo 13 desta mesma Lei, apresenta que o processo de implantação terá um prazo para sua adequação, já que há o entendimento de que os sistemas de ensino precisarão de um prazo para que organizem suas práticas neste processo de implementação, podemos confirmar esta citação no artigo que segue:

Artigo 13: Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas. (BRASIL,2017)

A partir do contexto escolar citado na pesquisa, não poderíamos deixar de ressaltar sobre as escolas de ensino médio que serviram de base para que a mesma fosse realizada.

As escolas de ensino médio no estado de São Paulo não estão vinculadas apenas à SEE-SP. Há as ETECs (escolas técnicas) vinculadas à Secretaria do Desenvolvimento

Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI), que oferecem cursos profissionalizantes.

A SEE-SP dita três modalidades de ensino médio, atualmente, aos jovens que concluíram o ensino fundamental:

- 1) O ensino médio regular;
- 2) O programa de ensino integral (PEI);
- 3) O EJA-EM, para jovens acima de 18 anos.

Todas as modalidades acima, de acordo com a SEE-SP, desenvolvem basicamente o mesmo currículo, embora, nas escolas que atuam no **Programa de Ensino Integral (PEI)**, este seja complementado com outras disciplinas compondo a parte diversificada do currículo.

Apresentamos um quadro a seguir que representa a atual organização do ensino médio oficial no estado de São Paulo:

Quadro 1 - Organização do Ensino Médio oficial no estado de São Paulo

Vinculação: SEE-SP	EM Regular	Escolas de meio período (diurno ou noturno), com as disciplinas regulares do currículo.	
	EM de Tempo Integral	ETI (Escola de Tempo Integral)	Trata-se do EM regular desenvolvido em um turno, e no contraturno, são desenvolvidas oficinas. É uma modalidade que está em extinção.
		PEI (Programa de Ensino Integral)	Tratam-se de escolas que funcionam em período integral com as mesmas disciplinas do EM Regular, acrescidas de horas-aula de outras disciplinas (não profissionalizantes).
	EJA-EM	A Educação de Jovens e Adultos, no EM, é desenvolvida em três módulos semestrais.	
CEEJA – trata-se de modalidade de Ensino Médio cujo diferencial é a flexibilidade de horário no atendimento aos alunos. O aluno faz duas matrículas e cursa duas escolas: uma de EM regular e outra profissionalizante no contraturno, na instituição conveniada.			

	Programa Vence (EM concomitante ou subsequente)	O Programa Vence possibilita o EM concomitante a cursos profissionalizantes, desenvolvidos em convênio da SEE com o Centro Paula Souza (CPS) ou outras instituições (federais ou privadas).
Vinculação: SDECTI	EM Técnico- Profissionalizante	A Etec (Escola Técnica Estadual) é administrada pelo Centro Paula Souza (CPS), vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI); portanto não vinculada à SEE.

Fonte: Relatório de Pesquisa Ensino Médio, Educação Profissional e desigualdades Sócio-espaciais: avanços e desafios (CENPEC, 2015)

No próximo item, apresento o percurso sobre como ocorreu a implantação desta nova modalidade de ensino na educação básica no estado de São Paulo.

2.1. O estado de São Paulo

De acordo com dados da InfoEscola, o estado de São Paulo apresenta-se como o principal centro financeiro e difusor de informações e pesquisas no país. Sua área territorial é de 248.209,4 km². Com mais de 43 milhões de habitantes (cerca de 22% da população brasileira), é também o estado mais populoso. Dentre os 27 estados federativos, 645 municípios ficam no estado de São Paulo, localizado na região Sudeste do Brasil, de um total de 5.570 municípios brasileiros. (Figura 1 – Brasil por regiões e estados).

Figura 1 – Brasil por regiões e estados



Fonte: <http://www.estadosecapitaisdobrasil.com/mapas-do-brasil/>

Para demonstrar tamanha grandeza deste país apresentamos o quadro abaixo com número de estados e municípios por regiões:

Quadro 2 – Brasil: Número de estados e municípios por região

Região	Número de estados	Número de municípios
Nordeste	9 estados	1 794
Sudeste	4 estados	1 668
Sul	3 estados	1 191
Centro-Oeste	3 estados e 1 Distrito Federal	466
Norte	7 estados	450

Fonte: (Elaborado FALSARELLA; GROSBaum, 2015) com base em dados da *InfoEscola*- in: Relatório de pesquisa Ensino Médio, Educação Profissional e Desigualdades Sócio-espaciais: avanços e desafios.

Ao apresentar tamanha grandiosidade de estados e municípios, o Brasil apresenta ainda carências no que se refere à qualidade de vida. Há regiões de acordo com as pesquisas, muito desenvolvidas e outras com muitas carências no desenvolvimento social.

Em especial apresentamos o estado de São Paulo cuja capital (município de São Paulo) tem o mesmo nome e que com a unificação de outros 39 municípios, forma a região metropolitana⁵ de São Paulo.

O fato de ser o estado mais rico e populoso do Brasil, não significa ausência de problemas sociais e econômicos. Pelo contrário, o estado de São Paulo tem regiões muito preocupantes quanto às vulnerabilidades existentes.

De acordo com os dados do portal governo do estado de São Paulo, falar do Estado de São Paulo é sempre no superlativo. Terceira unidade administrativa mais populosa da América do Sul, superada apenas pelo próprio país e ligeiramente pela Colômbia, à frente da Argentina e de todos os outros países sul-americanos. Tem a maior população do Brasil: são mais de 43 milhões de habitantes distribuídos em 645 municípios.

⁵ Centro populacional formado por uma grande cidade central que agrega outras cidades menores, adjacentes, sob sua zona de influência, formando uma conturbação – e que os limites entre os municípios ficam diluídos

Estado mais cosmopolita da América do Sul, São Paulo abriga cerca de três milhões de imigrantes, de 70 diferentes nacionalidades. Sua população, a mais diversificada do Brasil, descende principalmente de imigrantes italianos e portugueses, embora haja também forte influência de ameríndios e africanos e de outras grandes correntes migratórias, como árabes, alemães, espanhóis e japoneses. Construído com o esforço de povos de todos os cantos do Brasil e do mundo, mantém arraigado em cada pedaço desta terra a vocação para o trabalho. A figura abaixo apresenta a grande metrópole ao qual nos referimos.

Figura 2 – Cidade de São Paulo



Fonte: http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/principal_conheca

2.2. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,3 mil escolas, 230 mil professores, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos. Até 2011, a SEE esteve organizada em sete órgãos centrais e dois órgãos vinculados.

Figura 3 – Secretaria Estadual da Educação



Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria/>

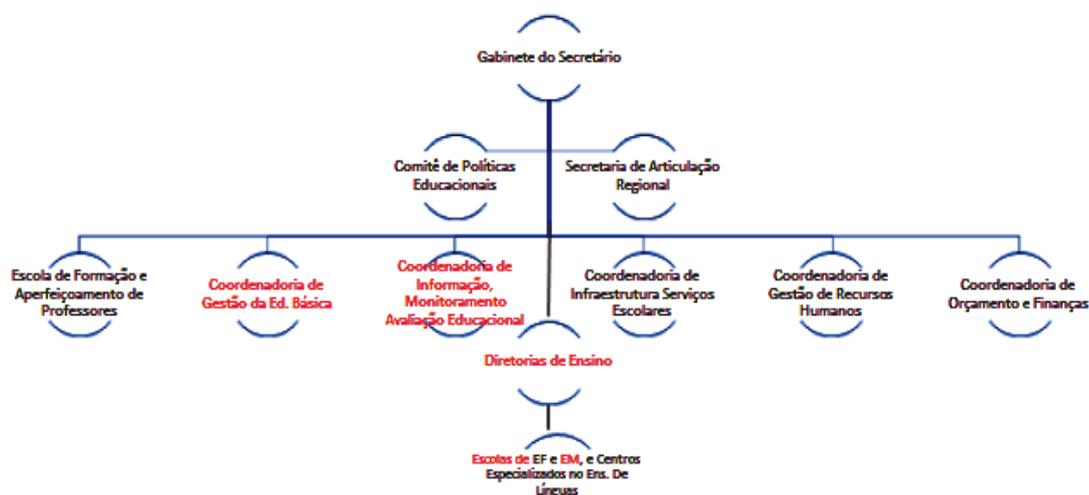
Em 2012 teve início a sua reestruturação da organização básica, que conta agora com dois órgãos vinculados, sendo eles o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e seis Coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP); Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB); Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI).

O novo modelo foi instituído por decreto assinado pelo governador Geraldo Alckmin e publicado no Diário Oficial do dia 20 de julho de 2011.

Localizada na Casa Caetano de Campos desde 19 de fevereiro de 1979, na Praça da República, região central da cidade, a SEE ocupa um edifício tombado como bem cultural do Estado e do Município de São Paulo, pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Artístico Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), e pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (CONPRESP).

Fazem parte dessa estrutura, as Diretorias de Ensino (DEs) e as escolas de Educação Básica (Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio), vinculadas à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB). Logo abaixo segue o organograma de trabalho da equipe da atual SEE:

Figura 4: Organograma atual da Secretaria – Estrutura básica da SEE-SP



Fonte: Relatório de Pesquisa Ensino Médio, Educação Profissional e desigualdades Sócio-espaciais: avanços e desafios (FALSARELLA; GROBAUM, 2015)

No organograma acima, estão descritos os órgãos centrais responsáveis pelas diversas atividades desenvolvidas para garantir o funcionamento das escolas, desde a merenda e recursos humanos até a atuação pedagógica. São eles:

- 1) Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB);
- 2) Coordenadoria da Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE);
- 3) Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH);
- 4) Coordenadoria de Orçamentos e Finanças (COFI);
- 5) Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA);
- 6) Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP).

São órgãos vinculados:

- 1) Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE);
- 2) Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEESP).

Na distribuição por todo estado, a SEE está dividida em 91 Diretorias Regionais de Ensino, consideradas uma extensão operacional da Secretaria da Educação nas diversas regiões do estado e estruturadas para exercer papel proativo na gestão do ensino de cada região de abrangência.

A equipe de trabalho destas diretorias é constituída: de um Dirigente Regional de Ensino, Supervisores e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs), especialistas de todas as áreas do currículo, que compõem o Núcleo Pedagógico, responsável pela supervisão, o acompanhamento e a orientação das escolas estaduais. Conta com uma assessoria para questões de Infraestrutura, Informações Escolares e Recursos Humanos.

Figura 5 – Diretorias de Ensino de todo o estado de São Paulo



Fonte: Portal do Governo do Estado de São Paulo – A Secretaria (2015)

O estado se encarrega também da supervisão das escolas da rede particular e dos sistemas municipais de ensino que não têm sistema próprio.

A partir das diretrizes apresentadas pelo Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual da Educação - SP, a implantação da educação integral deve ser compreendida no contexto da política educacional cuja missão é promover o acesso, a permanência e aprendizagem bem sucedida dos alunos.

Segundo Fernandes (2011), nos anos finais do século XX, a educação pública estadual paulista foi marcada por grandes e profundas transformações que foram impactados pela introdução de novos elementos que alteraram a organização escolar.

O desafio constituído para a educação paulista nas últimas décadas, desde o acesso, permanência e qualidade do ensino, após a universalização da educação básica, era consolidar uma escola de qualidade, em que os alunos, sujeitos do processo educativo, pudessem encontrar espaço efetivo para o seu desenvolvimento pleno, possibilitando que enfrentem e resolvam os problemas que venham a confrontar incluindo os desafios de uma organização escolar que atendesse a demanda dessa formação básica.

Vale lembrar que na década de 1980, foi instituído o Programa de Formação Integral da Criança (Profic) que previa uma ampliação da jornada escolar por meio de um setor privado. Em 2006, a SEE-SP instituiu o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), para, segundo a própria SEE, “ampliar as possibilidades de aprendizagem com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural” (FALSARELLA;

GROSBAUM, 2015, p. 35). O Projeto Escola de Tempo Integral foi uma ação que buscava uma consolidação dos princípios que sustentam a política educacional da SEE-SP em direção à educação integral dos alunos.

A SEE-SP destaca em seus documentos oficiais, não somente a ampliação de jornada escolar ou oferta de temas de cunho social, mas exercer como orienta a LDB 9.394 de 12 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a promoção de uma instituição democrática, inclusiva que atenda jovens em sua formação plena no desenvolvimento, participação em projetos, seu protagonismo e valores necessários para a vida, bem como promover aprendizagem que o encaminhe para as suas escolhas acadêmicas e profissionais. É importante esclarecer que a Escola de Tempo Integral (ETI) que apesar de ser um programa da SEE-SP, difere em relação às atividades existentes do Programa de Ensino Integral (PEI). São elas: a ETI trata-se do ensino regular desenvolvido em um turno, e no contraturno, são desenvolvidas oficinas. É uma modalidade que não se apresenta em ampliação. O PEI trata de escolas que funcionam em período integral com as mesmas disciplinas do ensino regular, acrescidas de horas-aula de outras disciplinas (não profissionalizantes), com foco no projeto de vida dos alunos.

Ao iniciar pela SEE-SP em 2012, a implantação do PEI, que se deve a compreensão no contexto de uma política educacional como uma alternativa de educação integral, na busca da formação de alunos autônomos, solidários e competentes por meio da excelência acadêmica e do seu Projeto de Vida. Possibilitando a criação de condições que envolvem os alunos em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. Iniciou 16 escolas e nos anos seguintes houve ampliação gradual. Atualmente atende 297 escolas nesta modalidade de ensino de tempo integral (PEI) das 5624 unidades distribuídas no Estado de São Paulo com base em dados do Censo Escolar do Estado de São Paulo de 2014.

Com o atendimento direcionado a essa nova modalidade de ensino, a SEE-SP, declara investir na formação docente e de toda a equipe escolar que atenda o educando em seu processo final de educação básica, por meio de um ensino de qualidade, com vistas à conquista de avanços na sua aprendizagem. A equipe de implantação apresenta, através das Diretrizes do Programa de Ensino Integral (2014), os seus objetivos:

[...] Nesse contexto, foi criado, em 2012, o Programa Ensino Integral, com o objetivo de assegurar a formação de jovens autônomos, solidários e competentes por meio desse novo modelo de escola. Esse novo modelo, entre outras características, assegura jornada integral aos alunos, currículo integrado, matriz curricular diversificada, Regime de Dedicção Plena e Integral dos educadores e infraestrutura que atenda às necessidades pedagógicas do Programa. Essa estrutura visa proporcionar aos alunos as

condições necessárias para que planejem e desenvolvam o seu Projeto de Vida e se tornem protagonistas de sua formação. [...] Pretende-se, dessa maneira, contribuir para que o Programa Ensino Integral possa atingir seus objetivos e metas, garantindo o desenvolvimento pleno dos alunos, em termos das competências, habilidades e valores necessários ao convívio social, ao exercício pleno da cidadania e à inserção no mundo produtivo (SÃO PAULO, 2014).

Esta afirmação nos leva a refletir quanto ao entendimento de que a educação básica (Ensino Fundamental e Médio) torna-se alvo de possíveis mudanças e adequações que aproximem os educandos da perspectiva de uma geração que seja preparada para assumir as demandas advindas do século XXI, embora ainda haja um caminho árduo a percorrer quanto à ampliação nesta modalidade de ensino integral.

De acordo com as diretrizes do PEI, para que haja a efetivação dos trabalhos a serem realizados, há a necessidade do envolvimento da equipe gestora em sintonia à proposta da implantação e os resultados que sejam obtidos diante os trabalhos executados, com a possibilidade de novas funções de acordo com as demandas pedagógicas e administrativas das unidades escolares, e direcionamentos a serem realizados em busca do atendimento educacional eficaz a partir das metas propostas pela própria SEE-SP. Dentro do PEI, realizamos o estudo sobre as funções do PCA e PCG, de modo a conhecer como se complementam e se diferenciam numa perspectiva pedagógica de formação.

2.3. Escola de Tempo Integral

A escola de tempo integral não se constitui de uma prática inovadora na história do Brasil. Segundo Freitas e Galter (2007), no período em que só uma parcela privilegiada da população tinha direito à educação, esta era realizada em tempo integral. Esse modelo citado foi substituído pelo modelo que conhecemos hoje devido à necessidade de se ampliar o acesso de mais alunos à escola, como é explicitado na citação a seguir:

[...] transformações no modelo econômico brasileiro determinam as demandas por uma escola universal, reduz-se, então, a jornada diária, inclusive a própria duração da escola primária passa a ser questionada como uma das condições para poder estendê-la a toda a população (FREITAS; GALTER, 2007, P. 125)

Com o processo de industrialização crescente brasileiro, alavancado no anos de 1920, houve a necessidade de preparar a população para essa nova realidade econômica, que necessitava de profissionais preparados para o trabalho, sendo assim, iniciou-se um

movimento intitulado como Escola Nova que pregava a universalização da escola pública, laica e gratuita.

Integrante dessa corrente pedagógica, Anísio Teixeira defendia a ideia que a escola pública direcionada para todos deveria ser de tempo integral, procurando atender a demanda da comunidade pertencente.

De acordo com a visão desse educador, essa escola deveria não apenas atender cuidados físicos, mas também representar aos seus alunos uma oportunidade de vida melhor para os chamados socialmente marginalizados. Adepto da pedagogia de John Dewey⁴, autor que defendia que um dos principais objetivos desse modelo educacional citado era educar a criança como um todo: física, emocional e intelectualmente. É dessa concepção que o termo educação integral origina.

2.4. Educação integral

Com relação à educação integral, para além das críticas e de intenso debate de educadores que questionam o caráter populista, a viabilidade e a consistência de um projeto pedagógico de ensino incluindo o tempo integral não somente com uma intenção apenas de confinamento, mas com possibilidades de um olhar mais cauteloso no que possibilita reflexões diante da formação integral do educando, em especial da modalidade de ensino médio.

Anísio Teixeira em publicação de seus artigos deixa claro os objetivos propostos sobre a sua intenção educacional na década de 1950, que além de formar para o trabalho e para a sociedade, a educação deveria fornecer condições mínimas de alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer.

Para tanto, era preciso que a escola funcionasse em tempo integral. O autor explicita a organização da escola em questão:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras; e o da educação propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor da instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino da leitura, escrita, aritmética e mais ciências físicas e sociais; e no setor da educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física (TEIXEIRA, 1962, p. 82)

4 John Dewey nasceu em 1859 em Burlington, uma pequena cidade agrícola do estado norte-americano de Vermont. É o nome mais célebre da corrente filosófica que ficou conhecida como pragmatismo, embora ele preferisse o nome instrumentalismo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. Morreu em 1952, aos 93 anos.

Para tanto, era preciso que a escola funcionasse em tempo integral. O autor explicita a organização da escola em questão:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras; e o da educação propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor da instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino da leitura, escrita, aritmética e mais ciências físicas e sociais; e no setor da educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física (TEIXEIRA, 1962, p. 82)

Nunes (2001) em seus estudos complementa que as escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto nos anos de 1930 quanto nos anos de 1950 e 1960, não foram vistas como apenas locais de “confinamento”, e sim, como possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescente que até então eram sonegados às classes trabalhadoras pelas crescentes reformas urbanas. E para muito desses alunos, foi a única abertura para uma vida com melhores oportunidades sociais.

Esse modelo de escola influenciou na década de 1980, a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's), no Rio de Janeiro, pelo professor Darcy Ribeiro. Eram unidades de período integral onde os alunos permaneciam por oito horas e recebiam quatro refeições diárias. Tinham como objetivos oferecer o ensino fundamental, constituído do currículo escolar formal, complementando com atividades esportivas, artísticas e recreativas.

Desde então, várias tentativas, algumas bem sucedidas ou nem tanto, foram feitas no sentido de se implantar a concepção de educação integral em forma de escolas de tempo integral em vários estados brasileiros.

Para tanto, Gonçalves (2006) em seus estudos, nos apresenta o conceito mais tradicional de ensino integral que é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que está inserido num contexto de relações, considerando a sua dimensão biopsicossocial. Entende-se por sujeito multidimensional um ser desejante, o que significa ir além de suas necessidades básicas, e considerar as demandas simbólicas, a busca de satisfação em diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas.

A educação está sendo repensada considerando o sujeito aprendiz desde seu nascimento e por toda a vida. Ocorrendo também em diferentes contextos: familiar, espaços formais e informais. Sendo assim, a aprendizagem deve-se considerar os sujeitos por inteiro (crianças e adolescentes), levando-se em conta todas as suas vivências e aprendizagens.

Propostas de trabalhos que buscam conceber a partir de interesses das crianças e jovens têm-se mostrado muito mais eficazes, do que aquelas que não o consideram. Lembrando que não é apenas trabalhar com o que elas querem, e sim que aquilo que é proposto como currículo escolar, só poderá ser significativo se dialogar com os interesses dos alunos, preservando seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano. Entende-se que assim, pode-se estabelecer uma relação profícua entre educadores e educandos em relação ao ensino e aprendizagem.

O aprender sobre estes interesses, pressupõe superação de enigmas, desafios à ampliação e à apropriação de conhecimento e, para isso, importa estabelecer relações entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que define o sujeito e o mundo que o rodeia.

Falar de uma escola de tempo integral implica considerar variáveis chamadas tempo e espaço. Tais variáveis que não se podem constituir como neutras quando se trata de modos de ensino e aprendizagem de crianças e jovens.

Em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral também incorpora a ideia de uma oferta maior de oportunidades tanto na formação quanto em oportunidades a partir de um currículo mais articulado com as demandas advindas de uma sociedade em desenvolvimento.

Não se trata simplesmente do aumento de horas, ofertas de vagas ou somente a logística do funcionamento dentro de um horário integral, trata-se de repensar nas intenções do caráter educativo, oportunizar aos protagonistas envolvidos na relação ensino-aprendizagem, momentos de verdadeira ressignificação dos conteúdos propostos ao ambiente no qual se estabelece e aos esforços coletivos, principalmente dos gestores, para que façam as movimentações necessárias para motivar a equipe escolar.

Essa relação existente entre a comunidade educativa atuante (dirigentes, professores, educandos e familiares) pressupõe que cada segmento tenha voz própria e um canal de expressão de suas necessidades tanto no momento em que ocorre a aprendizagem quanto em sua continuidade em outras modalidades de ensino.

Vale ressaltar que comunidade educativa refere-se a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que (educandos e educadores) que se relacionam. É preciso repensar que o momento escolar não acontece à parte da vida.

A construção de um espaço e ambiente democráticos significa distribuir o poder, participar, partilhar um conjunto de responsabilidades e o exercício de uma autonomia conquistada e progressiva. Com isso, podemos buscar relações existentes na construção

coletiva de um espaço democrático escolar, garantir que o acesso a todos os meios disponíveis para as situações de aprendizagens realmente se defina e aconteça. Assim, com um currículo que considera as relações existentes e a participação de todos, podemos pensar numa formação de sujeitos críticos, autônomos e com as competências necessárias para participar coletivamente de uma sociedade democrática. Em suma, seria este o principal objetivo da educação integral.

Falar em uma educação integral e em uma escola que o tempo integral seja somente uma ampliação de horário, não significa simplesmente aderir a um modismo na educação pública ou a *slogans* educativos e superficiais, é almejar, a partir das diversas proposições e formulações já existentes, um efetivo momento real de aprendizagem.

Abordar uma educação integral e o desenvolvimento dos educandos para a vida implica num compromisso firmado para além de interesses político-partidários imediatos; busca-se uma atuação política que se engaje numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra sua função social, permitindo acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo para a ampliação do capital simbólico existente; significa também propiciar às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que, se pretende, é lhes permitir a sua apropriação e transformação. Mas será que conseguimos aproximar esse mundo que tanto almejamos aos nossos aprendizes? O que falta para que isso realmente possa chegar ao “chão da escola”, que é o grande encontro entre o aprendiz e conhecimento, ou onde as oportunidades de aprendizagem acontecem? Reportamos-nos a Arendt (1979) ao ressaltar o compromisso ético-existencial dos seres humanos:

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 1979, p.247)

Segundo Freitas e Galter (2007), no período em que só uma parcela privilegiada da população tinha direito à educação, que era realizada em tempo integral, que apresentava como finalidade o preparo da população para uma determinada demanda social e econômica do país e a ampliação do acesso de mais alunos à escola. Sendo substituído pelo modelo mais atual como explicitado na citação a seguir

[...] transformações no modelo econômico brasileiro determinam as demandas por uma escola universal, reduz-se, então, a jornada diária, inclusive a própria duração da escola primária passa a ser questionada como

uma das condições para poder estendê-la a toda a população (FREITAS; GALTER, 2007, p. 125)

Segundo Cavaliere (2009) algumas dessas experiências se basearam em concepções autoritárias e/ou assistencialistas – como as que, por exemplo, pretendiam ampliar o tempo de permanência na escola como estratégia para manter as crianças/jovens com atividades e fora das ruas. Com esses objetivos citados, nada mudou sob o ponto de vista pedagógico ou formação dos alunos.

De acordo com o Centro de Referências em Educação Integral (2016), Educação em Tempo Integral ou Escola de Tempo Integral diz respeito a escolas que têm ampliada a jornada escolar, geralmente em dois turnos, possibilitando diferentes configurações (ampliação do número de disciplinas ou oferta de atividades esportivas, artísticas ou profissionalizantes, por exemplo). Já o conceito de educação integral é mais amplo, no sentido de que a educação deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano (cognitivo, psicológico, social etc). Nesse sentido, ampliar o tempo do aluno na escola não significa necessariamente melhor educação; para não significar simples “confinamento” de alunos por mais tempo na escola, é preciso que sejam planejadas e desenvolvidas atividades que efetivamente possibilitem um desenvolvimento pleno dos estudantes.

Sendo assim, evidenciando a adesão às diretrizes do programa de ensino integral, firmados pela secretaria do Estado da educação de São Paulo, contextualizada no documento a partir da Carta Constitucional de 1988 (BRASIL, 1988), no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS ET. AL., 1998 [1996]) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996). A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) orienta o atendimento da educação como um direito social fundamental, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que a ampliação progressiva da jornada escolar possa ser uma estratégia de democratizar as oportunidades de aprendizagem.

2.5. Programa de Ensino Integral (PEI)

O Programa de Ensino Integral (PEI) foi concebido pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo a partir de estudos iniciais e experienciais desenvolvidos no Brasil e em diferentes países. Identificadas às condições de sucesso alcançado, adaptações necessárias foram incorporadas ao modelo e em 2012 a SEE-SP iniciou sua implantação. Utilizamos para a apresentação das informações do Programa de Ensino Integral além de dados da própria SEE-SP, como também informações do Relatório de

Pesquisa Ensino Médio, Educação Profissional e Desigualdades Sócio-espaciais: avanços e desafios. (FALSARELLA; GROSPAUM, 2015)

De acordo com a SEE-SP, nas últimas décadas, avanços consideráveis ocorreram em relação ao acesso à educação em todos os níveis de ensino no Brasil. Com o acesso à educação básica praticamente universalizada, identificadas por índices, a expansão de matrículas no Ensino Fundamental fez com que o número de alunos ingressantes no Ensino Médio crescesse aceleradamente. Números e mudanças expressivos, positivos, mas que ainda não resultaram em melhoria efetiva na qualidade de ensino.

Segundo estudos apontados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011, nada menos que 16,3% dos adolescentes e jovens brasileiros que tinham nesse ano entre 15 e 17 anos encontravam-se fora da escola.

Diante deste cenário preocupante, segundo a SEE-SP, era preciso repensar o modelo de escola existente, levando em conta a experiência de acertos e equívocos já vivenciados. Isso ainda, inclusive implicava mudanças na abordagem pedagógica, no conteúdo curricular, na carga horária então existente, além de mudanças substantivas na carreira do professor e na sua relação com a escola e seus alunos.

O PEI no Estado de São Paulo passa a ser então, uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola dotada da possibilidade de proporcionar a formação necessária ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, ampliando significativamente as perspectivas de auto-realização de cada um, como afirma os documentos de sua implantação.

Este programa propõe a ampliação de trabalho implicando em regime de dedicação plena e integral na unidade escolar para todos os professores e demais educadores com uma porcentagem diferencial de remuneração a mais em relação aos demais docentes, devido a dedicação ao tempo de estudo, preparo de novas abordagens didático-pedagógicas. Propiciando aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar de todas as escolas de Ensino Médio, oportunidades para desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida. Não apenas o desenho curricular dessas escolas apresenta-se diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, indicados como instrumentos de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda a comunidade escolar.

O regime prevê avaliação das equipes escolares, chamada de avaliação 360°, visa subsidiar os processos de formação continuada das mesmas. As escolas do PEI,

todos da equipe escolar (professores, coordenadores, vice-diretores e diretores) passam por seleção inicial para integrar à equipe de trabalho e posteriormente, por avaliação anual e, em caso de cessação de designação ou a pedido do docente, voltam às escolas ao qual se originaram.

Em 2016 havia um total de 297 unidades escolares que ofereciam o novo modelo de ensino em tempo integral (PEI), cerca de 91 mil estudantes do Ensino Fundamental e Médio. A adesão ao programa foi ofertada em 2011 a 21 escolas, sendo que aderiram 16 escolas, para início das atividades escolares em 2012. A justificativa da SEE-SP quanto ao processo de adesão ao programa não ter sido obrigatória a integrarem ao novo modelo, já que critérios de implantação estavam em processo de definição. A pauta diferenciada do PEI em relação às outras unidades escolares é a gestão: gestão, formação e acompanhamento formam o tripé do PEI.

Quanto às ações formativas, há o ciclo chamado de ciclo de acompanhamento formativo de cada escola, partindo de um mapa de análise quantitativa e do relatório qualitativo do supervisor da escola, que fornecem elementos para a definição das pautas formativas de acompanhamento. Levantando-se os problemas, a pauta segue pronta para os polos (10 polos regionais) que repassam aos gestores das escolas.

No *site*⁵ da SEE-SP, apresentam a bibliografia do PEI, incluindo as legislações que direcionam o programa. Dentre os documentos, os cadernos de procedimentos apresentam passo a passo, em detalhes, a orientação para a gestão do PEI e indicam os responsáveis de cada procedimento em suas funções, incluindo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) construído desde sua implantação com as 16 escolas iniciantes e as que aderiram posteriormente.

Nesse modelo pedagógico a escola tem: currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível e as aulas e atividades complementares desenvolvidas com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora em todos os espaços e tempos da escola. A educação proposta neste modelo tem como objetivo principal desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, a partir de seus projetos de vida, com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender a busca a partir de suas potencialidades pessoais e sociais, e culminando ao foco da excelência acadêmica.

5 <http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>

Sendo assim, as inovações em conteúdo, método e gestão materializam nas práticas educativas (e não somente no currículo), nas possibilidades de metodologias pedagógicas diversificadas e na introdução de processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades-meio e atividades-fim da escola respectivamente.

O Programa traz a proposta do protagonismo juvenil como um dos princípios educativos que sustentam o modelo. O Projeto de Vida é o foco onde se deve convergir todas as ações que a escola irá realizar e apoiará o estudante na construção de seus propósitos para a sua vida após educação básica. Consta também com disciplinas diversificadas que buscam ampliar o conhecimento do aluno em sua formação. São elas: disciplinas eletivas (o aluno escolhe a disciplina ofertada, tendo como foco o conhecimento geral e seu projeto de vida em construção), orientação de estudos, projeto de vida, preparação acadêmica e introdução ao mundo do trabalho.

Ainda de acordo com documentos que formam o PEI, os clubes juvenis constituem espaço privilegiado que se destina à prática e vivência do protagonismo juvenil, principalmente em possibilidades de tomada de decisões que se refere à autonomia e à capacidade de trabalho em equipe, sendo este trabalho com os clubes realizado exclusivamente com os diretores das unidades.

As escolas tem um espaço dentro da carga horária semanal da equipe para acompanhamento individual de cada aluno, que tem um tutor (um dos seus professores) responsável para ajudá-lo em aspectos necessários de sua trajetória acadêmica.

2.6. A coordenação pedagógica na rede estadual de ensino de São Paulo: atribuições e papéis (PCP, PCG, PCA)

Nos anos finais do século XX, a educação pública paulista foi marcada por grandes e profundas transformações, tornando relevantes a introdução de novos elementos que alteram a organização do trabalho escolar, que de acordo com estudos não somente ocorrem no Brasil, mas também no mundo.

Tais transformações foram decorrentes da aplicação de políticas educacionais formatadas sob o modelo de grandes pacotes reformistas, que utilizaram matrizes curriculares homogêneas que delineavam a aprendizagem definidas a partir de orientações dos organismos internacionais.

A implementação das reformas educacionais pautadas por princípios gerencialistas e performáticos, segundo Ball, se aprofundou após a segunda metade da década de 90.

Na rede estadual de São Paulo, o conjunto de medidas denominado “Escola de Cara Nova”, foi a primeira alteração que chegou às escolas e inclui alterações nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. De acordo com o planejamento que consolida a reforma, tais medidas se estenderam em diferentes denominações, até a primeira década do século XXI.

De acordo com Ball (2005, p. 545), as reformas baseadas no gerencialismo, em vez de realizar “uma mudança de uma vez por todas”, apresentam “mudanças incrementais maiores ou menores, mudanças essas que são em grande número”.

Dentre as séries de medidas que chegaram às escolas, impostas, estão a reorganização da rede de ensino, a progressão continuada e o estabelecimento das horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), foi incluída, em 1996, a função de Professor Coordenador Pedagógico (PCP) nas escolas paulistas. Em meio a uma reforma de cunho neoliberal, foi contraditoriamente envolvida a coordenação pedagógica, bandeira progressista que, desde meados da década de 1970, era reivindicada pelo movimento sindical. De acordo com os documentos oficiais que normatizavam a “Escola de Cara Nova”, o PCP deveria ser o responsável pelo trabalho de articulação das ações pedagógicas e didáticas nas escolas e pelo subsídio ao professor no desenvolvimento das ações docentes, além de atuar no fortalecimento da relação escola-comunidade e na melhoria do processo ensino-aprendizagem. Assim, o PCP passa a compor a equipe gestora das escolas, vale lembrar que a coordenação pedagógica foi estabelecida legalmente como função e não um cargo.

A partir da década de 1990, os professores foram comunicados sobre as alterações que seriam vivenciadas pelas escolas e as ações e medidas do governo estadual foram comunicadas às escolas por meio de diversas publicações oficiais, que passaram a compor o embasamento teórico-prático das reformas.

Podemos compreender que ao mesmo tempo em que a proposta de uma reforma educacional estadual pudesse compor o cotidiano docente, no qual se defendia em um mesmo texto uma gestão democrática, o trabalho coletivo e a autonomia das escolas, por outro lado advogava sua regulação por meio de avaliações externas e currículo centralizado.

Entre 1996-2010, as medidas aprofundaram elementos de uma gestão gerencialista e performática no interior da escola. Devendo-se a isto a condução de

avaliações externas, por desempenho, entre outras formas que levam a definir novos padrões de conduta nas escolas, acentuando a dimensão individual do trabalho docente, ferindo a organização coletiva. A essa dicotomia e entre tantas mudanças e reformas, podemos destacar a coordenação pedagógica. De acordo com Fernandes (2010), as reformas educacionais promovidas pela SEE-SP trouxeram alterações no exercício da função, que deixou de ser articulador na unidade escolar e passou a ser responsável pelos projetos educacionais desenvolvidos pelas escolas e por controlar as atividades docentes.

A coordenação pedagógica foi identificada com uma das possibilidades de democratização da escola, alterando as rígidas estruturas de administração escolar, com a possibilidade de ampliar uma inovação de participação docente na gestão e nas possibilidades de trabalho coletivo e articulação pedagógica.

No estado de São Paulo, a ideia de uma coordenação pedagógica vai surgir na década de 1960, às escolas experimentais, às escolas de aplicação, aos ginásios pluricurriculares e a outros que, em decorrência da Lei nº 4.024, de Dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), adquiriram autonomia para organização do currículo, dos métodos, de tempos e de espaços. À medida que essas escolas foram transformando-se, novas formas de coordenação pedagógica surgiram, até a função ser disseminada para todas as escolas da rede estadual em 1996, com a promulgação da Resolução SE nº 28/1996 (SÃO PAULO, 1996).

O papel do coordenador pedagógico, no contexto desse movimento histórico, vem sendo ressignificado e sua função cada vez mais associada à formação contínua do docente na escola. Na década de 1980, as principais questões educativas diziam respeito à melhoria da qualidade do ensino com a diminuição da repetência e da evasão escolar.

Desde então, ampliaram-se as demandas de trabalho para o coordenador pedagógico, bem como as pesquisas sobre a atuação desse profissional, cada vez mais associada à formação do docente na escola, podemos dizer que a situação citada vem se consolidando do ponto de vista institucional e administrativo, possibilitando ampliar o sentido ao papel da formação de professores e aos conhecimentos para a sua própria formação em serviço, com destaque para a reflexão sobre a epistemologia da prática docente, que aproxima a produção teórica da didática da prática cotidiana das escolas.

A expansão da função consolidou também a partir de documentos legais publicados, foram apresentadas as exigências legais para a designação de professor para exercer a função de coordenação pedagógica, que de maneira genérica, já estava

prevista nos Estatutos do Magistério (Lei complementar nº 444 de 30 de Dezembro de 1985) (BRASIL, 1985). A partir desta Lei, a SEE/SP publicou, em anos posteriores, outros documentos normativos – Lei complementar nº 836 de 30 de Dezembro de 1997 (SÃO PAULO, 1997), Lei complementar nº 1018 de 15 de Outubro de 2007 (SÃO PAULO, 2007), Decreto nº 52.630 de 16 de Janeiro de 2008 (SÃO PAULO, 2008), Resolução SE nº 21 de 17 de Fevereiro de 2010 (SÃO PAULO, 2010), Resolução SE 59 de 04 de Junho de 2012 (SÃO PAULO, 2012), Resolução nº 68 de 16 de Junho de 2012 (SÃO PAULO, 2012), Resolução nº 03 de 12 de Janeiro de 2015 (SÃO PAULO, 2015), Resolução nº 12 de 29 de Janeiro de 2016 (SÃO PAULO, 2016), Resolução nº 15 de 05 de Maio de 2016 (SÃO PAULO, 2016) – alterando e consolidando as regras e os rumos da coordenação das escolas.

Inicialmente, o docente era designado ao exercício da função “professor coordenador pedagógico”, que a partir da Resolução nº 35/2000 (SÃO PAULO, 2000), passou a ser denominado como “professor coordenador”, passando a excluir o elemento central na identidade deste trabalho, podendo assim, ao suprimir o termo pedagógico, apresentar uma interpretação quanto a atuação em até coordenar qualquer coisa no espaço escolar, desviando assim de seu foco principal. Deixando de apresentar ou até mesmo construir uma identidade para a função em questão.

Entre as Resoluções de 1996 a 2007, as mudanças legais ampliaram a responsabilização dos PCs com os resultados das escolas, apontando mais claramente para sua atuação como “gerentes” das reformas, a quem caberia o monitoramento do trabalho docente, a transmissão e implementação das políticas estaduais, inculcando no cotidiano escolar a cultura do envolvimento pessoal e a preocupação com a eficácia e eficiência das escolas no resultados das avaliações externas. Ações como monitoramento, desempenho e eficácia são indicativos dos elementos gerencialistas e performáticos discutidos por Ball (2005) que apostam mais em medidas reguladoras e de controle do que em desenvolvimento profissional e gestão democrática das escolas.

Além de grandes alterações observadas no processo de escolha dos PC na ocupação da função, sendo compreendida como uma possibilidade de participação docente na gestão escolar e uma tentativa de minimizar a estrutura administrativa vertical que predominava nas escolas, tal iniciativa foi interpretada como uma conquista de democratização das relações de trabalho no interior das instituições paulistas.

O processo de escolha indicado na Resolução SE nº 28/1996 (SÃO PAULO, 1996), os PCP eram escolhidos pelo grupo de professores, depois da avaliação das propostas dos docentes interessados em exercer a função, considerando afinidades entre

as relações manifestadas pelos candidatos e as necessidades específicas da escola. A partir da escolha dos professores, o Conselho de Escola ratificava a decisão coletiva. Depois da Resolução SE nº 35/2000 (SÃO PAULO, 2000), a escolha dos PCs passou a ser responsabilidade apenas dos membros do Conselho de Escola, deixando de ser feita por participação direta do grupo de professores, o que, representava uma forma democrática de escolha, já que o candidato docente representava os pares e a garantia que as necessidades docentes de formação, organização e apoio pedagógico fossem respeitadas.

Em 2006, com a publicação da Resolução 66/2006 (SÃO PAULO, 2006), foi ampliada a participação dos diretores na escolha dos PCs e estes passaram a se responsabilizar pela definição dos critérios de seleção para a escolha dos ocupantes da função. Com isso, houve a redução da participação docente nos processos de decisão, pois, em muitas escolas, havia disputas de poder e de território entre o diretor, de posse de um cargo e de autoridade legal, e o PC, que representava autoridade supostamente conquistada.

As resoluções seguintes: Resolução SE 88/2007 (SÃO PAULO, 2007), Resolução 90/2007 (SÃO PAULO, 2007) e Resolução 53/2010 (SÃO PAULO, 2010) foram mais explícitas na alteração dos critérios de escolha, já que não houve a participação docente no processo. A responsabilidade pela escolha e definição do PC passou a ser centralizada no diretor e no supervisor de ensino da unidade escolar. Sendo assim, a alteração na forma de escolha ampliou o controle externo sobre as escolas, tornando o PC, sob o ponto de vista da SEE/SP, um elemento fundamental na gestão local das reformas educacionais. Entendemos que a não participação docente nas escolhas poderia possibilitar “um certo desconforto” quanto às possibilidades de redução das desigualdades entre especialistas e demais trabalhadores da educação, afastando a função de PC dos professores e de fortalecimento das relações democráticas, elementos centrais para uma gestão escolar participativa, já que constituía uma aproximação com os docentes e de fortalecimento das relações democráticas, elementos centrais para uma gestão escolar participativa.

Assim, as últimas resoluções apontaram os PCs como responsáveis por acompanhar, monitorar e zelar pela eficácia das novas medidas implementadas. Desta forma o trabalho do professor passou a ser controlado pelo diretor da unidade, pelo supervisor de ensino e professores coordenadores, que, na perspectiva gerencialista e performática, eram apontados como os responsáveis pelos padrões de qualidade nas escolas. De acordo com Barroso (2006), os PCs tinham uma relação muito próxima aos

professores e passaram a ser vigiados, envolvendo desta forma, uma relação que envolvia as regulações institucionais e as regulações situacionais. Neste momento, fica definido o papel de monitoramento do Estado. Questionou-se inclusive quanto a sua autonomia pedagógica, já que passaram a utilizar o “Caderno do Gestor” (SÃO PAULO, 2007), tornando-se um manual de trabalho do gestor.

A partir das entrevistas que serão analisadas posteriormente e, assim, podendo contribuir para que seja evidenciada a busca pela qualidade na relação do trabalho docente com os seus formadores em observância aos alinhamentos no cotidiano escolar com as práticas de gestão propostas pelo Programa Ensino Integral.

No estudo das atribuições é importante ressaltar que a função de PCA tem como característica desenvolver ações que visam mediar os procedimentos didático-pedagógicos docentes com a Base Nacional Comum, articulados com as demais disciplinas que compõem o currículo escolar, especificamente ao Estado de São Paulo.

De acordo com o modelo de gestão do Programa de Ensino Integral (2014), a definição de atribuição, papéis e responsabilidades torna-se imprescindível para a criação de um ambiente compromissado e colaborativo. As atribuições dos educadores são definidas pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de Janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de Dezembro de 2012. A Lei Complementar 1191/2012 (SÃO PAULO, 2012) no artigo 4º, atribui aos ocupantes da função:

- I - elaborar o seu Programa de Ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
- II - orientar os professores nas atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais, em sua respectiva área de conhecimento;
- III - coordenar e orientar os professores na elaboração dos Planos Bimestrais e dos Guias de Aprendizagem, em sua respectiva área de conhecimento;
- IV - atuar em atividades de tutoria aos alunos;
- V - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar, em sua respectiva área de conhecimento, de acordo com o Plano de Ação;
- VI - substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração;
- VII - participar da produção didático-pedagógica, em conjunto com os professores da Escola;
- VIII - avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica no âmbito da Escola, em sua respectiva área de conhecimento. (SÃO PAULO, 2012)

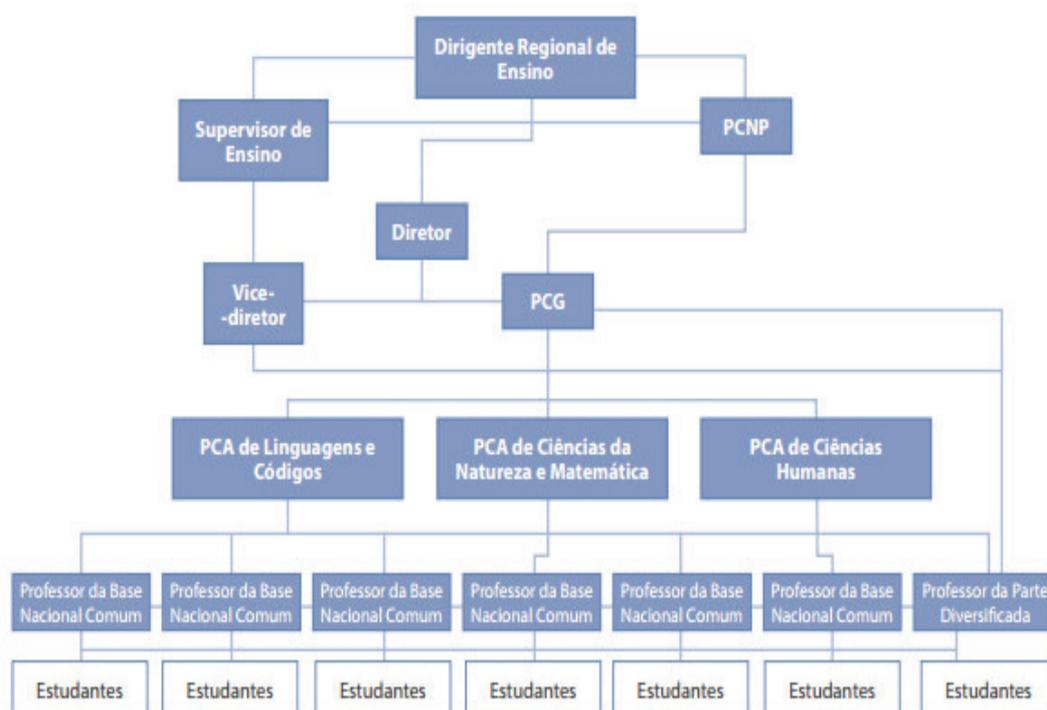
Os alinhamentos são definidos a partir de funções, atribuições e responsabilidades dos educadores, na área de concentração e na escola.

6 As atribuições dos educadores são definidas pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de Janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de Dezembro de 2012

A proposta dos alinhamentos na PEI pela SEE-SP é favorecer a organização da escola e da equipe tendo como premissa o desenvolvimento do clima escolar adequado para que os resultados pedagógicos esperados transformem um processo de reflexão em ações exequíveis à prática pedagógica.

A figura a seguir representa os alinhamentos de acordo com as funções de cada profissional do PEI nas escolas.

Figura 6 – Alinhamentos do Programa Ensino Integral



Fonte: Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral – (CADERNO DO GESTOR, 2014)

A figura 6 identifica o espaço de atuação da equipe escolar (Dirigente Regional de Ensino, Supervisor, PCNP, Diretor, Vice-diretor, PCG, PCA e Professores), estabelecendo alinhamentos necessários para a implementação do Currículo. Podemos entender como alinhamento, a importância da atuação de cada profissional envolvido, e assim elaborar e executar os instrumentos de gestão (documentos que norteiam do trabalho administrativo e pedagógico das unidades escolares) que no caso do PEI são: Plano de Ação, Programa de Ação, Guia de aprendizagem, Agendas.

Isto posto, as principais atividades definidas no PEI, de acordo com o Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral, aos PCG e PCA estão descritas no Quadro 3, que segue representado abaixo a partir de suas principais atividades a serem executadas de acordo com as diretrizes definidas pelo PEI.

Deixando bem definidos os alinhamentos a serem realizados entre os PCG e PCA, entendemos que a execução destes alinhamentos tem por objetivo reforçar a garantia de que a escola alcance suas metas, definidas em sintonia com as diretrizes do sistema educacional e do próprio PEI.

Quadro 3 – Atividades e espaços de atuação dos profissionais que atuam nas escolas do PEI

PCG	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar e garantir o equilíbrio entre as disciplinas do Currículo da Base Nacional Comum e as disciplinas e atividades da Parte Diversificada. • Integrar e alinhar as funções e atividades dos profissionais da equipe pedagógica da escola e garantir a implantação do Plano de Ação. • Garantir o alinhamento entre as atribuições, atividades e ações dos PCA no contexto do Currículo. • Alinhar com o Vice-diretor a integração das ações dos Projetos de Vida e das disciplinas da Base Nacional Comum e Parte Diversificada. • Apoiar a atuação dos PCA e do Vice-diretor nas ações e atividades voltadas à aquisição de habilidades e competências, pelos estudantes, identificadas nas avaliações, facilitando e acompanhando a introdução das iniciativas previstas na Parte Diversificada e na Base Nacional Comum. • Coordenar a sistematização dos resultados educacionais e de acompanhamento dos estudantes e, após alinhamento com o Diretor, orientar o trabalho dos PCA. • Conduzir a Formação Continuada da equipe escolar a partir das orientações recebidas e das necessidades identificadas nos espaços formativos da escola. • Garantir o alinhamento de todos os Guias de Aprendizagem entre as áreas do conhecimento.
PCA	<ul style="list-style-type: none"> • Validar e monitorar as disciplinas da Base Nacional Comum da sua área a partir das informações obtidas com os professores. • Integrar e alinhar, simultaneamente, sua função e atividades com as de outros profissionais da equipe pedagógica da escola, PCA das outras áreas, professores da mesma área e PCG, garantindo a implantação do Plano de Ação, visando, principalmente, à excelência acadêmica. • Alinhar com o PCG e demais PCA atividades e ações dos professores em relação às disciplinas da Base Nacional Comum e a interação com as inovações, principalmente com as disciplinas e atividades da Parte Diversificada. • Garantir o alinhamento de todos os Guias de Aprendizagem na sua área de conhecimento.

Fonte: Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral – (CADERNO DO GESTOR, 2014)

A partir dos estudos realizados dos documentos disponibilizados sobre a atuação do PCA na formação dos docentes em busca da qualificação de sua prática pedagógica, encontramos que este processo formativo pode se dar por intermédio de questionamentos para que estes direcionem a reflexão e ajudem a equipe a ter mais clareza sobre o percurso e ações desenvolvidas, observando as coerências entre elas e os objetivos e metas que se quer alcançar no processo de aprendizagem. Tais reflexões permitem, segundo o documento Formação das Equipes do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014) constatações, descobertas, reformulações e aprofundamentos à formação continuada docente.

No capítulo a seguir, apresentamos os resultados da análise a que chegamos por meio da coleta de dados a partir das entrevistas realizadas nas unidades escolares vinculadas à SEE-SP e pertencentes ao Programa Ensino Integral.

Para explorar as entrevistas, transcritas por eixos temáticos, foram considerados os estudos dos referenciais teóricos citados no capítulo 1, que serviram de base para a análise de dados, apresentando os subsídios que nos permitiram ampliar a discussão em torno dos desdobramentos da atuação do Professor Coordenador de Área do Conhecimento.

CAPÍTULO 3. A PESQUISA DE CAMPO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

3.1. DESENHO METODOLÓGICO

Na presente pesquisa foi utilizada metodologia qualitativa, complementada com estudos documentais e legais. De acordo com Flickt (2009, p. 24-25) “a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes, devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados.”

O principal instrumento foi a entrevista. Para elaboração dos roteiros, utilizamos um conjunto de materiais selecionados, tais como produções de pesquisas sobre o processo educacional acadêmico na área em periódicos especializados, livros, dissertações, teses, monografias e sites. Os materiais selecionados foram organizados a partir de trabalhos desenvolvidos em diferentes instituições de pesquisa do país. Foram também aproveitados estudos realizados em eventos científicos realizados pela pesquisadora no âmbito da educação entre os anos de 2015 a 2017.

A pesquisa teve como ponto de partida o estudo de caso de duas unidades escolares de ensino médio, dentre as 5624 unidades pertencentes ao sistema público de ensino estadual de São Paulo. Realizamos a pesquisa sobre a atuação da coordenação pedagógica de área do conhecimento, seus desdobramentos e os resultados no desempenho de seu trabalho junto aos docentes destas unidades de ensino pesquisadas. Além disso, foram realizados estudos sobre o perfil da coordenação pedagógica até chegarmos aos dias atuais, frente às propostas do Programa de Ensino Integral, componente do Programa Educação – Compromisso de São Paulo.

Levantamos o perfil das unidades escolares e realizamos entrevistas com os Professores Coordenadores Gerais, com os Professores Coordenadores de Área do Conhecimento e com os Diretores, trazendo ao debate pontos para reflexão sobre a atuação pedagógica e a qualidade de ensino junto ao modelo de ensino proposto pela SEE-SP no PEI.

Como proposta central do trabalho foi realizada a pesquisa diante ao envolvimento pedagógico dos PCAs em fortalecer um trabalho alinhado às demandas escolares destas unidades, considerando as ações cotidianas, desafios, sucessos e também os insucessos na busca pela qualidade educacional no processo ensino e aprendizagem, bem como, o vínculo das unidades escolares ao sistema público estadual do ensino.

Partindo desta perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida em duas unidades escolares públicas estaduais que atendem a modalidade de ensino médio dentro do

referido Programa (1^a, 2^a e 3^a séries), ambas localizadas no município de São José do Rio Preto – SP, subordinadas à Coordenadoria de Estudos do Interior (CEI), sendo que a maior concentração do trabalho se deu junto aos PCAs das unidades.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram constituídos da seguinte forma: dois diretores de escola, dois professores coordenadores gerais e quatro professores coordenadores de diferentes áreas do conhecimento, sendo elas: dois PCAs da área de Códigos e Linguagens, um da área de Ciências da Natureza e Matemática e um da área de Ciências Humanas.

A seleção das escolas aconteceu devido ao atendimento de alunos na modalidade de ensino médio e também pelo fato de aderirem à pesquisa. Foram realizados convites a cinco escolas que atendem à modalidade de ensino integral (PEI) no município de São José do Rio Preto vinculadas à Diretoria Regional de Ensino de São José do Rio Preto, sendo que somente duas delas aceitaram participar da pesquisa. Houve o convite a todos os PCAs das unidades e, mesmo das escolas que aderiram à pesquisa, somente em uma todos aceitaram ser entrevistados. Na outra escola, somente um PCA participou da entrevista.

Uma das escolas pertencente à Diretoria de Ensino, não poderia participar como objeto de pesquisa devido ao fato de a pesquisadora fazer parte do corpo docente e também atuar como PCA no PEI.

Para iniciar a coleta de dados foram estabelecidos junto às unidades escolares alguns critérios em relação às escolas e aos sujeitos das pesquisas, são eles:

- Anuência da escola;
- Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelo grupo de gestores, professores.

As ferramentas/instrumentos para a coleta de dados foram às seguintes:

- a) Roteiro de entrevista com PCAs (Apêndice 1);
- b) Roteiro de entrevista com PCGs (Apêndice 3);
- c) Roteiro de entrevistas com Diretores (Apêndice 5);

A escolha dos instrumentos (entrevistas) deveu-se, fundamentalmente, à intenção de conhecer, através das respostas oferecidas pelos participantes, se a função do PCA, alinhado ao PEI, se apresenta como uma atuação necessária e eficaz na própria formação profissional e na formação de seus pares, considerando as mudanças advindas de uma educação promissora em busca da qualidade educacional, haja vista que se encontram fatores internos e externos que podem vir a compor o cenário desta formação.

As entrevistas foram áudio-gravadas e transcritas e, então, foram feitos os seguintes mapeamentos:

- a) Mapeamento das entrevistas com PCAs (Apêndice 2);
- b) Mapeamento de entrevistas com PCGs (Apêndice 4);
- c) Mapeamento de entrevistas com Diretores (Apêndice 6)

Complementando a coleta, foram feitas observações para identificar características do contexto escolar e de seu entorno. Também foram realizadas explorações na legislação, em documentos disponíveis pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo sobre o Programa Ensino Integral e sobre as atribuições do PCA neste programa e em registros das escolas relativos à atuação do PCA.

A aplicação dos instrumentos citados buscou identificar quais os meios oficiais e efetivos de comunicação entre os participantes envolvidos, se ocorre à compreensão e a execução dos papéis a eles atribuídos e como isso acontece.

Cabe ressaltar que a coleta de dados, uma vez que a pesquisa foi realizada em campo e envolveu seres humanos, seguiu rigorosamente os procedimentos éticos previstos pelo Comitê de Ética da Uniara². Entendemos que, se houve desconfortos por parte dos respondentes, foram ínfimos, haja vista que foram considerados o respeito à individualidade de cada um deles, bem como, os cuidados tomados quanto à transparência e ao sigilo das respostas obtidas, zelando-se pela proteção e privacidade das informações no decorrer da pesquisa. Sendo assim, será resguardada, na pesquisa, toda e qualquer menção à identidade dos sujeitos participantes, mantendo-se todo sigilo das informações, sendo prevista ainda as devolutivas das conclusões às escolas.

Consideramos que esta opção quanto ao tipo de pesquisa nos conduziu, ao longo de seu desenvolvimento, na direção de uma postura acadêmica que favoreceu entender as evidências que retratam uma perspectiva inovadora quanto à organização escolar, mas também muitas dificuldades no seu percurso, incertezas, que dificilmente conseguiríamos detectar sem um olhar interno sobre as instituições, e favoreceu, ao mesmo tempo, exercitar o distanciamento necessário para realização da pesquisa, já que a pesquisadora é uma professora pertencente ao programa de ensino integral.

Os materiais coletados em campo foram devidamente organizados em eixos temáticos e, posteriormente sua análise realizada a partir dos dados obtidos, organizados em categorias e interpretados à luz do suporte teórico referenciado. Os principais aportes foram: Ball (2005), Domingues (2014), Dubar (2012), Fernandes (2004),

² www.uniara.com.br/comite-de-etica

Huberman (1992), Nóvoa (1991; 2008), Placco (2002), Tardif (2002). Também foi com base nesses autores que interpretamos os documentos e a legislação. Convém destacar que alguns referentes foram diretamente citados; outros, serviram como “pano de fundo” para nossas interpretações.

O processo de categorização dos dados de campo se apresenta por meio do agrupamento de características comuns presentes no discurso dos participantes da pesquisa. Assim, as categorias emergiram das respostas dadas pelos sujeitos. São elas: a) acesso à função; b) formação profissional; c) práticas pedagógicas; d) dificuldades/desafios da função.

Definimos o método de análise a partir da coleta de dados. Primeiramente realizamos a análise de pequenas amostras, depois ampliada ao total dos dados, para evidenciar processos e produtos sociais gerados diante do universo escolar. Destacamos a importância em utilizar na análise do discurso os significados das falas de seus produtores, no caso, os entrevistados.

Isto posto, esclarecemos que os discursos dos respondentes às entrevistas foram analisados considerando as mudanças vindas a partir do Programa de Ensino Integral, a atuação dos profissionais com ele envolvidos nas duas escolas investigadas, em especial, os professores coordenadores, repensando, assim, os possíveis resultados de suas atuações frente as mudanças educacionais.

Com relação a tipo de análise, consideramos os estudos de Foucault (1986) em que o autor afirma que é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar.

Utilizamos também como base a teoria das representações sociais estudadas por Moscovici (2004) e Jodelet (2001). O primeiro afirma que, definido o problema a ser estudado e os envolvidos, há de se decidir qual aspecto de representação social será investigado. O autor define que a teoria das ‘representações sociais’ trata da produção de saberes sociais. Saber que se refere a qualquer saber, mas a teoria está especialmente dirigida aos saberes que se produzem no cotidiano, sendo assim, dispostos a realizar uma leitura dos mais diversos fenômenos e objetos do mundo social. O autor visualiza a partir da perspectiva em poder ‘ler’ os mais diversos fenômenos e objetos do mundo social, não descartando a complexidade que o envolve. Ao apresentar as funções às quais estão envolvidas as representações que lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as põem como um modelo de

determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas, mesmo quando uma pessoa não se adequa exatamente ao modelo, há o esforço a assumir determinada forma, entrar em determinada realidade, a se tornar idêntico aos outros.

Jodelet (2001) afirma que as representações são sociais e importantes na vida cotidiana devido à forma como construímos e a maneira como compartilhamos aspectos sociais do mundo com os outros, convergindo ou divergindo, sendo assim evidenciado que não somos isolados em um vazio social. As representações sociais nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los e até tomadas de posições a defendê-las. A autora cita que trata representações sociais num trabalho científico como fenômenos observáveis ou até mesmo reconstruídos. A observação das representações sociais é, de fato, facilitada em muitas ocasiões e, segundo a autora, circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens mediáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais e espaciais.

Isto posto, ao realizar a pesquisa percebemos que as representações, ao serem partilhadas pelas pessoas, influenciam-nas, e quando relacionamos ao trabalho do PCA pudemos constatar o quanto tornou-se evidente a relevância da categoria profissional e seus desdobramentos frente ao PEI.

Consideramos, nos discursos obtidos uma relação histórica, prática, concreta e real, podendo relacionar a sua produção com as relações de poder que possam exercer.

Neste contexto, a contribuição desta pesquisa busca definir o gerenciamento entre a atuação o PCA formador e professor e os consequentes desdobramentos que formalizam a sua atuação nas escolas da rede pública estadual. Para isso, foram realizadas além das entrevistas com quatro PCAs, dois PCGs e dois Diretores, em duas unidades escolares vinculadas ao Programa de Ensino Integral (PEI), na modalidade de ensino médio, uma análise documental científica buscando justificativas para a atuação do PCA, e assim, validar as que contribuam para possíveis ampliações desta função nas escolas da rede. O mapeamento das entrevistas feitas com os PCAs (Apêndice 2), que são os principais sujeitos desta pesquisa, foi organizado e analisado em categorias: **Acesso à função, formação profissional, práticas pedagógicas, dificuldades e desafios à função.** Quanto às entrevistas com os PCGs (Apêndice 4) e os Diretores (Apêndice 6), são apresentadas sínteses de suas considerações.

As escolas estão caracterizadas de acordo com informações obtidas da gestão escolar. Os resultados do Idesp foram obtidos nos boletins das escolas divulgados pela SEE-SP³, sendo identificadas como Escola 1 e Escola 2.

3.2. Caracterização das escolas

ESCOLA 1

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA 1: Escola Estadual de Ensino Médio Integral .Centro - Município de São José do Rio Preto - SP

DADOS DE CONTEXTO: São José do Rio Preto é um município do interior do Estado de São Paulo. A Escola Estadual, até 2013, contava com Programa de Tempo Integral “ETI”, para Ensino Fundamental e regular e alunos de Ensino Médio. Possuía 18 salas de aula e mantinha dois períodos, uma vez que o tempo integral avançava o período da tarde. A escola recebe, ainda, uma clientela peculiar, oriunda de bairros distantes e diversificados da cidade de São José do Rio Preto, com nível socioeconômico relativamente baixo o que dificultava o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, nossos alunos conviviam e ainda convivem com a realidade da desestruturação familiar, problemas morais e de autoestima o que os conduzem, em sua maioria, a ter poucas expectativas para o futuro. Ao entorno da escola fica área comercial. Como hospitais, bancos, supermercados, pontos de ônibus.

Programa de Ensino Integral a partir de 2014 com o objetivo de propor meios capazes de suprir as necessidades prementes de uma demanda de alunos com formação acadêmica e cultural insuficiente e que apresentam, além disso, baixas expectativas no que diz respeito à continuação dos estudos e, também, direcioná-los a um projeto de vida com vistas tanto a continuidade da vida acadêmica quanto ao mundo de trabalho mais promissor e qualificado.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA: A escola trabalha com alunos do 6º do ensino fundamental a 3ª série do Ensino Médio, em turno integral de seu funcionamento (das 7h às 16h). Sendo que os docentes cumprem a uma jornada de 40 h semanais, distribuídos entre horários de aulas em sala, ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo) e ATPA (aula de trabalho pedagógico por área). O funcionamento das demais aulas funcionam como momentos de CHMD (Carga horária de docente), ao qual o docente prepara suas aulas, estuda, organiza-se dentro da própria unidade escolar.

Nesta escola, 100% dos docentes fazem opção em cumprir a jornada de dedicação plena

³ http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2012.asp?ano=2012

exclusiva, evitando locomoção em caso de ampliação de jornada que não ocorra na mesma escola, recebendo assim um acréscimo de 75% no seu salário.

Há o conselho de escola atuante e APM (associação de pais e mestres) também em funcionamento de acordo com as normas legais.

Quanto à equipe escolar (gestores e professores), 100% formados em suas habilitações específicas, sendo que uma média de 30% com a segunda formação em pedagogia.

A equipe gestora (diretor e vice) está há mais de três anos na escola, desde sua implantação da modalidade de Ensino Integral e com isso não há casos de remoção a não ser casos de solicitação de cessação de designação de algum professor da equipe. Não há problemas com faltas docentes, pois estas estão vinculadas a avaliação 360º realizada na unidade ao final do ano. Em casos de ausências docentes os alunos não ficam sem aulas, pois ocorrem substituições entre os professores da área, e, em caso de incompatibilidade de horário, segue o horário do professor que tem menor número de aulas no dia.

O prédio é antigo e está bem conservado, onde funciona sala de leitura, laboratório de informática.

Os resultados do desempenho escolar dos alunos são acompanhados pelos coordenadores (PCG e PCAs) e diretores, semanalmente, analisando sempre os pontos de atenção (alunos que não estão acompanhando o processo de aprendizagem). Isso ocorre entre todas as disciplinas, mas principalmente entre Língua Portuguesa e Matemática.

O currículo da escola é formado pela chamada Base Comum Nacional (BCN) e pela parte diversificada (Orientação de estudo, Projeto de Vida, Preparação Acadêmica, Prática de Ciências (Biologia, Química, Física e Matemática).

A frequência dos alunos é regular. Sempre que apresentam ausências seguidas, já são comunicados aos responsáveis. A participação dos responsáveis pelos alunos é em sua maioria muito presente. Sempre que convocados estão dispostos a participarem da vida escolar. Os pais/responsáveis são convocados bimestralmente para tomar ciência do desempenho de seus filhos ou a qualquer momento caso haja algum problema de indisciplina. A frequência às reuniões é ainda muito baixa no Ensino Médio e mais frequente no Ensino Fundamental (representando cerca de 40% dos pais as reuniões).

Apresentamos os indicadores do Idesp (Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo) que avalia as escolas estaduais em cada ciclo.

No primeiro ano de atuação junto ao Programa Ensino Integral, a escola apresentou uma evolução em seus resultados quanto ao nível de desempenho, em relação ao último ano de avaliação da pesquisa que foi em 2016:

IDESP 2014 - DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEIS DE DESEMPENHO

		ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
5º ano EF	LÍNGUA PORTUGUESA				
	MATEMÁTICA				
9º ano EF	LÍNGUA PORTUGUESA	0,1111	0,5556	0,3333	0,0000
	MATEMÁTICA	0,2222	0,5556	0,1728	0,0494
3ª série EM	LÍNGUA PORTUGUESA	0,2727	0,0909	0,6364	0,0000
	MATEMÁTICA	0,2727	0,6364	0,0000	0,0909

IDESP 2016 - DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEIS DE DESEMPENHO

		ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
5º ano EF	LÍNGUA PORTUGUESA				
	MATEMÁTICA				
9º ano EF	LÍNGUA PORTUGUESA	0,0810	0,4680	0,4190	0,0320
	MATEMÁTICA	0,0920	0,4770	0,2620	0,1690
3ª série EM	LÍNGUA PORTUGUESA	0,1430	0,1430	0,7140	0,0000
	MATEMÁTICA	0,0710	0,7860	0,0710	0,0710

Podemos também analisar os resultados em relação às escolas pertencentes ao sistema estadual de ensino:

IDESP 2016 - INDICADORES DA ESCOLA

	INDICADORES DE DESEMPENHO		INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP 2016
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA			
5º ANO EF					
9º ANO EF	4,6733	5,0267	4,85	0,9914	4,81
3ª SÉRIE EM	5,2367	3,8133	4,53	0,9574	4,34

IDESP 2016 - REDE ESTADUAL

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA		4,81	4,34
DIRETORIA	5,90	3,37	2,87
ESTADO	5,40	2,93	2,30

ESCOLA 2

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA 2: Escola Estadual do Município de São José de Rio Preto –

Diretoria Regional de São José do Rio Preto – SP

DADOS DE CONTEXTO: São José do Rio Preto é um município do interior do Estado de São Paulo. A escola está organizada para atender os alunos das 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio, em horário integral das 07h às 16h, num total de nove aulas diárias e com ampliação nos componentes curriculares da Parte Diversificada da Matriz Curricular e inclusão de Atividades Complementares, contando com aulas de Orientação de Estudo, Projeto de Vida, Preparação Acadêmica/Mundo do Trabalho, Clube Juvenil e Práticas de Ciências.

O Programa de Ensino Integral tem como principais características: 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA: A E.E 2 de São José do Rio Preto tem a responsabilidade na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, como também formar jovens protagonistas: autônomos, críticos, solidários e competentes; tendo em vista os desafios, exigências e transformações sociais, proporcionando-lhes formação humana e acadêmica.

O objetivo da escola envolve uma formação interdimensional, afetiva, cognitiva, dotada de valores que os ajudarão em suas escolhas; preparando-os para, no futuro, terem a possibilidade de aprovação nos vestibulares, cursos técnicos e inserção no mundo do trabalho.

Levando-se em consideração os resultados do ano letivo de 2015, houve um número considerável de alunos que foram aprovados em universidades estaduais e federais, através do SISU e por meio de bolsas de estudos no PROUNI.

Em 2015, a partir do trabalho de Nivelamento e “aulões” com as 3ª séries, houve um avanço significativo dos alunos na escala de proficiência do nível abaixo do básico para o básico e adequado e aumento significativo no nível avançado, principalmente em Matemática.

O presente Plano de Ação, não é estático e prevê as possibilidades de revisão sempre que necessário, visando à concretização de objetivos em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações a que foi submetido, contando com a participação de todos os integrantes da comunidade escolar e criando espaços para discussões que possibilitem a construção coletiva do projeto pedagógico da escola. De acordo com o questionário de expectativas dos pais de dois mil e quinze, os pais e responsáveis pelos alunos da escola tem como expectativas, em sua maioria: um ensino de qualidade, com professores bem preparados, boa convivência, com mais tempo de dedicação aos estudos e de convívio com pessoas que contribuam para o desenvolvimento dos alunos e que prepare bem os alunos para o futuro, com a

possibilidade de prosseguimento dos estudos em uma Universidade ou curso técnico.

A escola está situada próxima a região central, iniciou em uma nova modalidade de ensino: Ensino Médio Integral em 2012. Historicamente, a escola atendeu a modalidade de ensino regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental/ anos finais e Ensino Médio, com funcionamento nos três turnos.

O bairro é servido por várias linhas de ônibus coletivos e o prédio fica em uma área de movimentação.

Os alunos da escola são provenientes das diversas esferas Municipal, Estadual e Privada. A clientela da escola é oriunda de vários bairros: os mais próximos são Vila Elvira, Jardim Estrela, Roseiral, Parque Celeste, Vila Cristina e Vila Dório; atravessando o pontilhão sobre a BR153 temos: Jardim Soraia, Vila Hipódromo, Jardim dos Gomes, Vitória Régia, São Judas Tadeu, Caic, Romano Calil, Brejo Alegre, Cristo Rei, Cambuí e Vila Toninho; recebemos alunos de locais distantes Solo Sagrado, São Jorge, Anchieta, João Paulo II, São Deocleciano, Estância Jockey Club, Éden Leste, Recreio, Boa Vista III, São Francisco, Santa Catarina, Vila Ideal, Jardim Vale do Sol, Boa Vista, Damha I e III, Jardim Nazareth, Santo Antônio, Parque da Cidadania, Jardim Nunes, Parque das Amoras, Jardim Mugnani, Jardim da Laranjeiras, Jardim Maria Lúcia, Jardim das Oliveiras; atravessando a avenida Murchid de Homsí temos alunos da Vila Ercília e Vila Diniz.

A maioria dos alunos vem do Jardim Soraia, Vitória Régia, Jardim dos Gomes e São Judas Tadeu- A escola insere-se numa comunidade de baixo e médio poder aquisitivo e médio nível de escolaridade.

A escola mantém um bom relacionamento com a comunidade; apesar disso, não é grande a participação da mesma nas atividades regulares da escola, restringindo-se a um número de pequeno de pais mais conscientes e cooperativos.

A modalidade de ensino da escola possibilita ao aluno maior tempo de permanência na unidade escolar, nove horas, oferecendo, além da base comum do currículo, Parte Diversificada ampliada e Atividades Complementares, que favorecem o aprofundamento nas diversas áreas do conhecimento, a formação para a vida acadêmica e para o mundo do trabalho.

As disciplinas que ampliam a Parte Diversificada são: Disciplinas Eletivas e Práticas de Ciências e as atividades complementares são: Preparação Acadêmica / Mundo do Trabalho, Orientação de Estudos (OE) e Projeto de Vida (PV), contando ainda com Tutoria e Clubes Juvenis, para atender os anseios e expectativas dos pais e das famílias.

O prédio escolar foi reformado a fim de atender os requisitos do novo modelo formado por: Laboratórios para a prática de ciências.

A escola, ao longo do ano letivo, estabelece parcerias com diversas Instituições: Universidade Estadual (Unesp) e empresas privadas.

A escola possui, um estacionamento, uma quadra coberta, uma quadra descoberta, um pátio de entrada, 18 salas de aula com lousas digitais, dois laboratórios de Ciências da Natureza (Química/Biologia e Matemática/Física) sala do Acesso Escola (informática), 120 net books, sala de leitura, auditório para 120 pessoas, cozinha/refeitório, banheiros feminino e masculino para alunos e professores, vestiários feminino e masculino, um almoxarifado, um arquivo morto, um depósito de alimentos, cantina, sala de Educação Física, sala dos agentes de limpeza, secretaria, sala da direção, sala da vice-direção e coordenação pedagógica geral, sala da coordenação de área e sala dos professores, zeladoria, uma dependência em que funciona a Perícia Médica do Estado de São Paulo.

A maioria dos docentes são titulares de cargo efetivo, designados nesta unidade escolar a partir de 2012. Eles desempenham os seus trabalhos de forma ativa e com comprometimento, os professores estão em constante atualização e investem na formação continuada, há professores especialistas e mestres na escola.

A equipe escolar é composta por: Diretor, Vice-diretor, Professor Coordenador Geral (PCG), Professores Coordenadores de Área (PCAs), Professor da sala de leitura e Professores das disciplinas, Gerente de Organização Escolar, Agentes de Organização Escolar que atuam em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI).

IDESP 2016 - DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEIS DE DESEMPENHO

		ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
5º ano EF	LÍNGUA PORTUGUESA				
	MATEMÁTICA				
9º ano EF	LÍNGUA PORTUGUESA				
	MATEMÁTICA				
3ª série EM	LÍNGUA PORTUGUESA	0,0480	0,2860	0,5900	0,0760
	MATEMÁTICA	0,0730	0,5180	0,3450	0,0640

IDESP 2016 - REDE ESTADUAL

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA			4,96
DIRETORIA	5,90	3,37	2,87
ESTADO	5,40	2,93	2,30

Em comparação aos resultados do Idesp entre os anos de 2012 e 2016, ou seja, do início ao Programa Ensino Integral até o ano vigente, apresenta resultados em evolução, obtidos a partir de indicadores do Idesp.

IDESP 2012 – INDICADORES DA ESCOLA

	Indicadores de Desempenho		Indicador de Desempenho	Indicador de Fluxo	IDESP 2012
	Língua Portuguesa	Matemática			
5º ano EF					
9º ano EF	3,3337	3,2050	3,27	0,9475	3,10
3ª série EM	4,4447	2,1370	3,29	0,8894	2,93

IDESP 2012 - REDE ESTADUAL

	5º ano EF	9º ano EF	3ª série EM
Escola		3,10	2,93
Diretoria	5,89	3,04	2,35
Município	5,89	3,12	2,43
Estado	4,28	2,50	1,91

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2012, POR CICLO ESCOLAR

	IDESP 2011	IDESP 2012	METAS 2012	PARCELA CUMPRIDA DA META
5º ano EF				
9º ano EF	2,77	3,10	2,96	120,00
3ª série EM	2,09	2,93	2,29	120,00

Como dito anteriormente, um dos objetivos é analisar a atuação da função de PCA em sintonia ao proposto pela SEE-SP e o seu cotidiano no ambiente escolar, sendo assim pudemos realizar a pesquisa através de entrevistas individuais aos PCAs, PCGs e Diretores de cada unidade escolar aqui apresentada. São escolas pertencentes à rede estadual de ensino, especificamente à Diretoria Regional de Ensino de São José do Rio Preto. Das 54 unidades escolares pertencentes a esta diretoria, no município Pólo cinco unidades fazem parte do PEI, sendo duas delas caracterizadas na pesquisa. A adesão e os participantes da pesquisa ficaram a critério das unidades escolares, sendo somente duas confirmando o aceite.

As escolas ficam em regiões diferentes da cidade de São José do Rio Preto-SP, sendo uma na área central e a outra na região leste da cidade. Ambas aderiram ao PEI no período entre 2012 a 2014 e estão funcionando dentro do programa até a presente data.

Segundo os diretores, ambas apresentaram evolução nos indicadores de avaliação externa (SARESP) desde a adesão até o ano de 2016, última avaliação realizada. Segundo dados da direção, a procura por vagas nessas unidades, após o período inicial de sua adesão ao PEI, aumentou chegando a ter lista de espera de alunos.

3.3. O trabalho dos PCAs no contexto do PEI (SEE-SP)

A análise dos estudos a partir das entrevistas realizadas nas unidades escolares, foram essenciais para nos aproximar do cotidiano desse trabalho, percebendo algumas contradições evidenciadas no dia a dia do PCA em relação a sua atuação pedagógica específica da sua função, permitindo-nos identificar situações que se diferenciam das esperadas pela SEE-SP no acompanhamento de sua realidade escolar, mas apresentam também evolução em se tratando de um programa educacional ainda em processo de construção e expansão do ensino médio integral instituído pela Lei 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), alterando a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) e instituiu a política de fomento à implantação de escolas de ensino médio de tempo integral, iniciadas pela política pública SEE-SP, iniciadas em 2012, por adesão de 16 escolas estaduais, com ações visionárias construtivas, apesar de suas dificuldades e algumas limitações, segundo relatos da pesquisa, buscavam atitudes que pudessem fazer parte na democratização no processo de ensino e aprendizagem que de acordo com a SEE/SP viessem apresentar resultados favoráveis aos indicadores externos (Idesp/Prova Brasil) e internos de avaliação escolar.

Apresentamos adiante quadros-síntese referentes a cada eixo: acesso à função, formação profissional, práticas pedagógicas e dificuldades e desafios seguidos de comentários sobre aspectos que mais se evidenciaram ao cotidiano escolar e ao trabalho dos PCAs.

3.3.1. Acesso à função

Quadro nº4. Eixo - Acesso à função: síntese dos dados coletados

Processo de escolha	. Tanto na Escola 1 quanto na Escola 2 o processo de escolha para a função PCA ocorreu por eleição entre os pares com a anuência do Diretor.
Conhecimento aos documentos legais para a função PCA	. 100% dos docentes entrevistados, em exercício à função de PCA, alegam encontrar dificuldades tanto no início do Programa quanto ao momento atual. Açam importante estudar as orientações para o exercício da função.
Experiência em coordenação pedagógica	. 50% apresentavam experiência na função e 50% não tinham experiências ao iniciar os trabalhos. 100% dos docentes apresentam formação específica em sua área de conhecimento.

O primeiro aspecto presente no dia a dia dos PCAs apontado pelas pesquisas refere-se ao **acesso à função**, foram questionados aos professores coordenadores de área sobre o processo de escolha realizado em suas unidades escolares, já que o PEI define

que este deve ser realizado entre os pares, considerando que os docentes da área de conhecimento estão aptos a exercer a função em caso de autocandidatura ou por indicação realizada pelos docentes com a supervisão do PCG e direção.

Sendo assim, podemos constatar que a sua atuação com os pares da área aproxima-se muito ao PCG, é preciso que esse profissional ultrapasse o simples conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e, principalmente nos moldes gerenciados do PEI, estimular os professores utilizando-se de muita percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores relacionados ao seu acompanhamento específico da área, mantendo-se sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática como nos fala Nóvoa (2001), “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação” com esse pensamento ainda é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim o coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe. Dentro das diversas atribuições indicadas nos materiais de apoio desenvolvidos pela própria SEE-SP, está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pela ligação entre os envolvidos na comunidade educacional. A questão do relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator crucial para uma gestão democrática, para que isso aconteça com estratégias bem formuladas o coordenador não pode perder seu foco.

Esta forma de acesso indicada pelos participantes da pesquisa, confirma que ainda segue o estabelecido pela Resolução nº 28/1996 (SÃO PAULO, 1996) que estabeleceu que os PCPs, naquele momento, deveriam ser escolhidos pelo grupo de professores, e apesar de algumas mudanças até a Resolução nº 66/2006 (SÃO PAULO, 2006) que ampliou a participação dos diretores nas escolhas dos PC, atual nomenclatura para Professor Coordenador, apresentando assim uma redução da participação docente num importante processo de tomada de decisão e discussão do projeto da escola. Como já afirmamos, de acordo com a formação das equipes de trabalho do PEI, o PCA ao assumir a sua função ou mesmo candidatar-se para os desafios na construção de um trabalho coletivo, observamos isso na fala de um dos entrevistados:

“Na verdade os professores interessados se manifestaram...não é uma área da educação que me encanta...mas no processo de escolha, os professores me indicaram e eu acabei aceitando o desafio”. (PCA1)

Em outro caso, houve a intervenção do diretor da unidade escolar em realizar conversas separadas, estabelecendo um critério que não se encontra nas diretrizes de

formação das equipes de trabalho que é considerar o tempo de casa, já que a escola que adere ao PEI, não tem mais cargos ou classificação por esse critério:

“Houve primeiro quem gostaria de ser PCA, embora só eu que dei a cara para bater na área, fomos eu e a outra colega...houve uma conversa com os diretores separadamente...então foi uma escolha pelo tempo de casa...como desempate”. (PCA2)

Em se tratando de conhecimento sobre os documentos legais para a função de PCA, o que mais aponta as entrevistas que os docentes que assumem essa função toma conhecimento a partir de sua designação, e já cientes que estariam assumindo a formação dos docentes da área, ficaram assustados quanto a necessidade de conhecer outras disciplinas que compõe a área, por exemplo: um PCA com formação específica em Biologia ter conhecimento total do currículo de Física que também é uma disciplina que forma a área de conhecimento de Ciências da Natureza. Podemos visualizar este exemplo na fala de um dos participantes quando questionamos o que mais chama atenção nas normas documentais exigidas da função.

“Há um tempo tínhamos isso decorado... mas agora muitas vezes nos reportamos a legislação para confirmar. Me chama atenção quando eu tenho que assistir aulas de química, por exemplo e eu não tenho essa formação... aí é que o bicho pega... porque a gente entende que o professor tem sua formação para ir para a sala de aula e até é concursado... como que eu vou falar que ele não está fazendo direito...”. (PCA3)

Chamam atenção também, as atribuições gerenciais de acompanhamento exigidas pelo programa quanto ao cumprimento de atribuições, em um possível detrimento quanto à articulação para a construção de ações pedagógicas coletivas, que podemos interpretar a partir de Ball (2005) quando se refere a um trabalho gerenciado perante as escolas: “Incutir uma atitude e uma cultura nas quais trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos na responsabilidade pelo bem da organização”. (p. 545)

Dentre um dos entrevistados, apontou sobre a dificuldade em gerenciar, este conhecimento do currículo de todas as disciplinas de sua área, ficando a princípio assustada e acrescentando ainda, a dificuldade em lidar com o tempo e receber orientações para sua própria formação:

“...só os que os próprios documentos do programa oferecem, só esses... o que mais me chama atenção que a princípio até me assustou um pouco foi a gente ter que conhecer todo o currículo de todas as disciplinas, isso me preocupou e me causou um pouco de medo, eu achei assim... nossa e agora...mas agora vejo que não é necessário a gente saber detalhadamente e o guia de aprendizagem ajuda muito nas observações de sala de aula. Seria bom que a gente conhecesse mas há falta de tempo e orientação”. (PCA 1)

Por se tratar de uma função recente e auxiliar a coordenação pedagógica geral, os PCAs entrevistados foram unânimes quanto ao processo de formação inicial direcionada à função, percebemos que há ainda uma expectativa neste quesito, pois a formação muitas vezes se dá individual e não apresenta uma sistemática em auxílio a seu trabalho de formador docente, principalmente em relação ao currículo proposto.

De acordo com Domingues (2014) em seus estudos afirma que o coordenador pedagógico precisa ter uma formação alicerçada na compreensão de que a prática pedagógica deve ser compromissada com a transformação da realidade social.

3.3.2. Formação profissional

Os dados aqui apresentados são síntese das entrevistas realizadas aos PCAs atuantes em duas unidades escolares da Diretoria Ensino de São José do Rio Preto – SEE/SP. A partir desses dados serão analisados à luz dos referenciais teóricos citados no capítulo 1.

Quadro nº 5: Eixo – Formação profissional: síntese dos dados coletados

Formação inicial à função de PCA	. 100% alegam que não tiveram formação inicial à função pela SEE-SP, somente 25% alega ter obtido formação técnica pela Diretoria de Ensino local.
Formação continuada profissional	. 100% dos entrevistados dizem que há formação online, oferecidos pela SEE-SP ao quadro integrante do programa, ministrados pela escola de formação e aperfeiçoamento, . Acrescenta muito, mas ainda o suficiente para as ações cotidianas do trabalho docente.
Participação da gestão na formação do PCA	. 75% dos entrevistados alegam que o PCG não participa de sua formação em serviço, devido à falta de tempo; . 25% diz que o PCG é muito presente, auxiliando sempre no que a demanda exige no dia a dia.
Há utilização de algum tipo de controle burocrático-informatizado do trabalho docente?	. 100% afirmam que existem um exagero e documentos a serem entregues; . Os entrevistados afirmam que a formação do professor acaba sendo controlado burocraticamente ferindo o principal que é o pedagógico; . Entendem a importância dos registros, mas está sendo exagerado pela demanda.
Desvios de função	. A maioria se posiciona que há desvios da função incluindo desde as emergenciais (substituições docente que faz parte das atribuições estabelecidas) até como “vendedor de sorvete” pela falta de funcionários na escola.
Relacionamento interpessoal com os professores da área	. Preocupam-se a atender a exigência do PEI à função e acabam sendo mal interpretados pelos demais docentes; . Buscam um olhar empreendedor e sentem a dificuldade em

	<p>articular ser docente da mesma equipe ao qual você é o orientador/formador;</p> <p>. Ainda encontram dificuldades de relacionamento (ouvir, empatia, não repensar a prática educativa) para estabelecer a formação dos pares.</p>
Realização dos acompanhamentos das aulas	<p>. 100% cumpre o acompanhamento com as devidas devolutivas aos docentes;</p> <p>. 75% realizam agendamentos para o acompanhamento;</p> <p>. 100% base no currículo do Estado de São Paulo junto ao documento chamado Guia de Aprendizagem;</p> <p>. 100% afirma que SEE-SP direciona os critérios a serem observados aos docentes, bem como a própria elaboração da ficha de acompanhamento;</p> <p>.25% dos entrevistados alinham com os demais PCAs de outras áreas a articulação dos focos a serem observados mensalmente;</p>

Ainda nesta perspectiva, torna-se desejável que a **formação** inicial do coordenador pedagógico seja em um curso de Pedagogia, favorecendo assim uma rede de saberes e fazeres que possa dar suporte auxiliando à prática de formador voltada para uma ação pedagógica crítica.

No estudo empírico, realizado pela autora, revelou uma inadequação da formação inicial que, segundo os depoimentos, muito semelhantes aos nossos realizados nas entrevistas, não foram preparados para a atuação da coordenação pedagógica.

Em nossas entrevistas, obtivemos depoimentos que justifica a importância do preparo para a nova função:

“... não houve formação inicial na SEE e nem na Diretoria de Ensino para atuar como PCA...” (PCA2)

“... não tive, somente como professor, e não como PCA”. (PCA3)

Sendo assim, a investigação com esses depoimentos das PCAs, faz uma notória reflexão que ter como ponto de partida uma educação preocupada com a constituição de um coordenador crítico-reflexivo estará atenta aos aspectos referentes a um currículo de formação menos técnico e mais reflexivo, pois tal perspectiva pode influir nas configurações dessa profissão.

Ampliando esta possibilidade de formação inicial para o exercício da função de professor coordenador de área, mostra-se carecer de desta. Se observarmos o exemplo clássico referente ao professor coordenador pedagógico, do estado de São Paulo, em que assume as atribuições, sem precisar ter necessariamente licenciatura em Pedagogia. Christov (2001) evidencia no discurso dos coordenadores da rede estadual de São Paulo a necessidade de um preparo em relação aos conhecimentos pedagógicos. Torna-se

imprescindível aos gestores de políticas públicas delinearem as demandas que estes profissionais terão frente as suas funções e principalmente a forma como se deslocam estes profissionais, já que atualmente não são exigidas formações específicas.

Um outro questionamento realizado na pesquisa, foi quanto a formação contínua dos PCAs, e de que maneira isso ocorria. Foi delineada uma unanimidade no quesito de autoformação, cursos à distância específicos por disciplinas, mas não específicos aos PCAs, já que sua atuação é direcionada à formação de professores dentro de sua área de conhecimento. Afirmam quanto a dificuldade de literaturas voltadas à nova função

“Tentei buscar dentro da literatura disponível o conhecimento específico da função... embora percebi que não tivesse nada específico... porque é uma função nova...nesse novo programa de ensino”. (PCA3)

Quanto à formação ser direcionada pelo superior imediato, que no caso é o PCG, os PCAs alegaram dificuldades em ter essa formação de acordo com a demanda escolar. Em alguns casos, por falta de tempo e em outros o próprio despreparo do PCG, já que ele no alinhamento diante as diretrizes do PEI, se apresenta como superior imediato.

De acordo com Nóvoa (2008) “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (p. 24), apesar de soar estranho, o autor enfatiza a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação de seus pares.

O autor, ainda sugere, que apesar das dificuldades decorrentes do cotidiano escolar, das atribuições, dos processos burocráticos a serem cumpridos, é possível que uma instituição possa refletir coletivamente sobre seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. Afirmar que este modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso.

Nóvoa (2008) nos alerta que a riqueza, a complexidade e a beleza do ensino “saiam do armário”, adquirindo a mesma visibilidade de outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E não simplesmente ser um trabalho frio, cheio de ações controladas, diminuindo as margens de liberdade e de independência, favorecendo as tradições individualistas.

A busca pelo espaço de atuação e os conflitos que surgem em função das ações que eles (PCAs) tenham que desempenhar de acordo com os direcionamentos da SEE-SP e conseqüentemente venham gerar uma disputa de poder, são discutidos por Christov (2001) quando afirma que não há uma preparação dos coordenadores pedagógicos para lidar com tais situações:

No que consiste o preparo de uma coordenadora para lidar com estes conflitos, com estas idas e vindas de uma construção democrática? Penso, mais uma vez que nossos cursos de Pedagogia, em geral, não contemplam reflexões sobre as relações de poder na escola, sobre os conflitos em processos de participação coletiva e aspectos mais psicológicos que levam as pessoas se sentirem ameaçadas em um grupo... (CHRISTOV, 2001, p. 69)

Em muitos casos, percebemos na pesquisa que a dificuldade para definir um território próprio para o trabalho de coordenação e a falta de identidade definida para a função são agravadas pelo isolamento dos coordenadores pedagógicos em relação aos colegas de área que realizam o mesmo trabalho. Muitas vezes sozinho e sem espaços favoráveis, assemelhando-se aos PCGs, para possíveis trocas de ideias, sentindo-se atropelados pelo rolo compressor de insegurança e da incerteza. Sendo assim, buscamos entender através dos depoimentos e estudos que a função de PCA para alguns que houve um “choque com a realidade”, como afirma Huberman (1992):

A distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequados, etc. (HUBERMAN, 1992, p. 39)

Percebemos que o confronto inicial que demanda a função entre formação da equipe e a sua atuação como PCA, traz uma grande complexidade profissional e uma grande preocupação no exercício da própria função, dentro do que se espera em suas atribuições no programa de ensino integral, e o que realmente enfrenta no seu cotidiano escolar.

Diante disso, podemos verificar no relato de uma PCA sobre o controle burocrático do sistema frente às suas atribuições:

“Ao realizarmos estudos sobre o que o programa propõe junto aos professores em ATPAs, percebo que este momento existe um controle dentro do sistema nos direcionamentos com ênfase em papéis mais do que no pedagógico... é tanto documento... tanto papel... tem data para entregar isso e aquilo”. (PCA 1)

“Fazemos sim o cumprimento das atribuições e realizamos as cobranças do que nos é pedido... por exemplo os guias de aprendizagem e programa de ação”. (PCA2)

“Nós sempre seguimos o alinhamento das cobranças... nos é pedido o documento e nós cobramos dos professores...”. (PCA3)

Sendo assim, notamos que a dificuldade para definir o espaço de atuação e o território de trabalho são ingredientes que também ajudam a prender os professores coordenadores na trama burocrática da escola.

De acordo com Fernandes (2004) as necessidades de responder as cobranças do sistema de ensino, e no caso nos reportamos a pesquisa em questão junto ao PEI-SEE/SP, levam ainda o coordenador a uma rotina burocratizada que muitas vezes pode pasteurizar o seu trabalho e desviar sua atenção para o preenchimento de papéis que não raramente, são esquecidos e pouco utilizados na reflexão da prática e na tomada de decisões.

Franco (2001) em artigo sobre as perspectivas de atuação do coordenador aponta:

Um dos aspectos mais criticados no desempenho da função é o excesso de papéis que ficam sob sua responsabilidade. Em muitas escolas, as exigências para o preenchimento de atas de reunião de conselho e de avaliação, mais conhecidos como “mapões”, de fichas individuais, de relatórios, entre outros documentos, tem como objetivo o cumprimento de uma obrigação administrativa, geralmente imposta por uma instância superior.(FRANCO, 2001,p. 92)

A essas rotinas “burocratizantes” possibilitam uma espécie de isolamento dos professores coordenadores, podendo inclusive a dificultar a superação de dificuldades que quase chegam a ser generalizadas entre os ocupantes da função, principalmente aquelas que se relacionam a sua formação. Historicamente citando estudos de PCGs quanto à formação pedagógica para a ocupação da função, democratizou o acesso dos professores à função, mas permitiu que muitos professores assumissem a função sem ter um claro entendimento de didática, currículo ou gestão escolar. Semelhante a estes, os PCAs, podem ser docentes da própria área de conhecimento, sem que necessariamente apresentem uma formação didática, que possivelmente será importante para orientações pedagógicas direcionadas aos docentes de sua área de conhecimento. Podendo ser confirmado pelos depoimentos de PCAs quanto as aspectos que citam os relacionamentos na solução de problemas pedagógicos:

“Eles não ouvem a gente... por mais que a gente tenta ajudar... temos o resultado da avaliação docente e o plano de formação individual e alguns (professores) não se importam e não querem mudar o seu jeito de pensar e agir”. (PCA4)

“Nesse programa exige da gente (PCA) um olhar mais empreendedor, mas nem todo mundo pensa assim”. (PCA2)

3.3.3. Práticas Pedagógicas

Quadro nº 6: Eixo – Práticas pedagógicas: síntese dos dados coletados

Utilização de recursos tecnológicos como prática pedagógica	. 100% dos entrevistados fazem uso de alguma tecnologia tanto em suas aulas como no cotidiano de formação dos docentes, reuniões;
Estímulos para desempenhar o trabalho docente na área baseando-se aos princípios do programa	. 75% afirma que o estímulo vem da sua própria vontade e necessidade de melhorar como docente; . Ainda encontram resistência de professores que desempenham trabalho individualizado; . 100% valorizam a troca de experiências entre os pares. . Resistências em desempenhar as atribuições propostas pelo PEI;
De que forma a função de coordenador de área interfere no seu trabalho como professor de sala de aula	. Estudo do currículo, visualizando suas entrelinhas; . Interfere em todo o trabalho de atuação de coordenação de área bem como ação docente e aumento de responsabilidades diante aos docentes que compõe a área.

A busca de um repertório pedagógico, traduzido também como **prática pedagógica**, é imprescindível para o bom desempenho da função, entretanto esta busca está dependendo mais de um desejo pessoal do que de um projeto formativo ou da existência de um espaço coletivo para troca ou de investimento em formação continuada por parte do sistema de ensino.

Clementi (2001), em artigo sobre os fatores que intervêm na atuação do coordenador pedagógico questiona:

Quem forma o formador? A falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é fator que interfere em sua prática. Cada vez fica mais explicitada a necessidade dos profissionais se aprofundarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável. Constata-se, no entanto que a formação continuada deles está dependendo mais de uma mobilização pessoal do que um investimento por parte das escolas. (p. 63)

Conciliando a estes estudos, ressaltamos a importância de se investigar a profissão docente e considerar seus saberes compreendendo-as e relacionando-as com a realidade das escolas. De acordo com Tardif (2004) que discorre sobre saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores em exercício, destaca que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2004, p. 54). Ressalta ainda que para que exista a possibilidade de

uma classificação coerente dos saberes docentes, só possa existir quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre seus saberes e com os seus saberes.

Ao relacionar os estudos e aos questionamentos evidenciados das entrevistas quanto à prática pedagógica e os saberes no que se refere ao fazer dos professores, percebemos uma posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes. Essa posição se justifica pela relação de exterioridade no qual os professores mantêm com os demais saberes, pois segundo o Tardif (2004), não controlam sua produção e sua circulação. Justifica ainda a relação de exterioridade mantida pelos professores em relação ao saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica, faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que os professores mantêm o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação.

No entanto, podemos perceber a partir de relatos de entrevistas aos PCAs, quando se possibilita algum estímulo aos docentes sobre possíveis práticas pedagógicas que possam auxiliar seu trabalho a partir das diretrizes do programa, nota-se que ainda apresentam resistências:

“Então a gente tentava fazer isso... para que os princípios fizessem parte do trabalho docente... mas como disse havia algumas resistências por parte de professores em desempenhar suas atribuições... não querer mudanças, novo...”. (PCA2)

No exercício cotidiano da função, os professores vivem situações concretas a partir das quais se faz necessária habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor transformar algumas de suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes.

A relação do coordenador pedagógico de área com os professores envolve também a aceitação de que a mudança não é programada e nem mesmo linear, envolvendo respeito aos diferentes saberes e culturas docentes, de acordo com Fernandes (2004) há de se perceber quando avançar ou recuar em função do trabalho coletivo. Traçar um trabalho em grupo, formação dos professores frente ao esperado dentro do programa de ensino integral e suas diretrizes de formação da equipe, envolve diferentes expectativas e desafios em relação às possibilidades de mudança. Placco, (2002) argumenta que:

O coordenador não pode supor que as transformações da prática possam ocorrer de maneira contínua e regular, e na direção previamente estabelecida, mas haverá sempre, no cotidiano, um movimento que envolve idas e vindas, circularidades, saltos, evoluções e retrocessos, no tempo e no espaço em que essa prática se realiza. (PLACCO, 2002, p. 103)

O cotidiano do PCA e sua relação com o coletivo são marcados por dificuldades para organizar e direcionar trabalho pedagógico com os docentes. Sem uma formação específica que ofereça elementos ao coordenador para uma organização efetiva e dinâmica dos encontros coletivos de área, podendo ser transformadas as ATPAs em meras exigências burocráticas. Não podemos deixar de destacar que os espaços de reuniões pedagógicas veem sendo apontadas como um espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador com os professores, podendo se destacar questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando novas respostas e novos saberes.

3.3.4. Dificuldades e desafios da função

Quadro Nº 7: Eixo – Dificuldades/desafios da função: síntese dos dados coletados

<p>Maior desafio como coordenador de área</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Os professores da área possam apresentar maior credibilidade ao serem orientados pelos PCAs; . Entendam que as exigências da sua função demanda estudo, conhecimento e preparo; . Desempenhar atitudes competentes; . Utilizar a tecnologia em benefício da formação docente; . Assistir aulas dos colegas docentes como contribuição pedagógica . Esperar o tempo de experiência aumente a confiança no trabalho desempenhado.
---	--

Destacamos frente ao contexto de um trabalho desempenhado pelos PCAs que apesar do árduo trabalho pedagógico, apresentam resultados positivos diante as suas funções, esforçando-se para possibilitar espaços formativos para professores, estabelecendo oportunidades de discussão e de engajamento em ações coletivas.

Percebemos que uns dos **desafios** que emergem da credibilidade em relação à função de PCA como ressaltaram anteriormente, é ser um professor coordenador e professor que compõe a área de atuação. Neste sentido, é preciso muita habilidade deste protagonista da função para estabelecer vínculos com os professores, ganhar a confiança do grupo e propor mudanças. Souza (2001), em artigo sobre a relação dos coordenadores pedagógicos com o grupo de professores afirma:

É preciso muito cuidado para abordar com os professores questões relativas a sua atividade docente. Não se podem apontar os erros diretamente, antes da

construção de vínculos. Só quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar com as críticas, expor os não-saberes, confrontar-se com as faltas. (SOUZA, 2001, p. 29)

Isto posto, a relação professor e coordenador, a autora argumenta que “o coordenador pedagógico precisa desenvolver nele mesmo, e nos professores, determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir, falar, prezar” (SOUZA, 2001,p.31)

Citamos a fala dos PCAs entrevistados frente a estes desafios:

“É fazer com que os nossos professores da área tenham credibilidade nesta função, que eles acreditem que a gente busca um conhecimento em estudos antes de realizar com eles, trabalhamos para que tudo corra bem...isso foi um dos meus maiores desafios... que a gente tem competência para ajudá-los... isso tudo leva tempo eu acredito que eu estou aos poucos conseguindo”. (PCA1)

Percebemos que apesar dos estudos relacionados aos PCAs ainda apresentam-se recentes e estão muito próximos do campo de atuação do PCG, especificamente no programa de ensino integral da SEE-SP, oferecem elementos decisivos para identificar dificuldades encontradas no cotidiano das escolas, podemos destacar algumas das dificuldades apontadas na pesquisa realizada tais como: acesso à função, falta de formação inicial e continuada a função específica, a relação das práticas pedagógicas na formação docente, desafios e dificuldades citados pelos participantes, possibilitando a presença de obstáculos ao desempenho satisfatório de trabalhos coletivos.

Entretanto, as pesquisas analisadas também apontam possibilidades de trabalho que permitem atribuir ressignificados à função, que ainda é recente, já que não ampliaram para as demais escolas regulares pertencentes ao sistema estadual de ensino de São Paulo. Apontam que os professores coordenadores de área buscam fortalecer a escola como espaço de discussão e reflexão e desenvolver trabalhos coletivos de interesse de cada unidade escolar, dando continuidade ao papel histórico da coordenação, que os professores reivindicaram com uma das bandeiras progressistas dos anos de 1980, que se resume a no sentido de fortalecer a escola pública como um espaço democrático de educação.

3. 4. O olhar dos PCGs

O trabalho do coordenador pedagógico tem sido objeto de muitos estudos e debates na busca da compreensão que defina a especificidade de sua atuação na unidade escolar, uma vez que a função desse profissional encontra-se carregada ainda por uma definição negativa, e, dessa forma, distancia-se das ações educativas em fazer aquilo

que é de sua atribuição. No exercício de uma gestão democrática participativa encontra-se esse especialista, o coordenador pedagógico geral, agente articulador do diálogo e da transformação da comunidade escolar que está sempre predisposto a realizar um trabalho compartilhado com seus colaboradores na gestão da escola. Em se tratando das unidades do PEI, a atuação específica do professor coordenador geral.

Sua responsabilidade no acompanhamento e gerenciamento do fazer pedagógico é notadamente indispensável para o bom desenvolvimento docente e discente da escola, havendo, portanto neste sentido, a necessidade de aprofundamento sobre suas práticas e, conseqüentemente, a reflexão da sua ação no espaço escolar. No exercício de sua profissão, várias são as suas funções para com a escola: mediar, formar, debater, articular, propor, transformar e outras mais. É necessário, entretanto, que este educador esteja sempre atento às modificações significativas e aos percalços profissionais que lhes permitem vivenciar as mais distintas situações sociais no interior da instituição em que trabalham.

Nesse contexto, buscamos caracterizar o papel do professor coordenador pedagógico geral como importante articulador do cotidiano escolar, com base em uma visão integrada e participativa das atribuições que evidenciem a ação do coordenador nas várias dimensões do processo de ensino e aprendizagem relevantes para a sua prática.

Ressaltamos sua atuação durante o processo de pesquisa por entrevistas realizadas nas unidades escolares cedentes vinculadas ao PEI, e enfatizaremos algumas considerações sobre o seu olhar na atuação de suas atribuições.

Os PCGs entrevistados apresentaram experiência na coordenação por no mínimo de três anos, consideraram isso como fator importante para o entendimento de suas atribuições na perspectiva da SEE-SP. Ressaltaram que tiveram uma formação inicial ao programa, sendo que a formação continuada está a cargo dos próprios coordenadores, mas afirmam a importância em acontecer para subsidiar seu trabalho com os PCAs e equipe docente.

Citam que a SEE-SP apresenta a eles (PCGs) um calendário formativo direcionado pela equipe pedagógica de São Paulo aos polos onde ocorrem os encontros.

Quanto aos questionamentos sobre suas principais atribuições, quanto as possibilidades de rotinas burocratizadas, os PCGs citam os documentos que evidenciam o trabalho pedagógico realizado nas escolas, e o alinhamento na cobrança das documentações, afirmam que o programa apresenta dentre as suas diretrizes premissas

que condicionam o trabalho pedagógico a ser realizado prevalecendo o foco nas atividades-meio deste processo de ensino e aprendizagem.

As relações que fortalecem o trabalho pedagógico na busca de solução aos conflitos gerados a partir das relações humanas, os PCGs apontam em suas respostas que apresentam um bom relacionamento interpessoal com sua equipe de trabalho e vem com muita importância a diversidade de opiniões na equipe. Ressalta que buscam conquistar o reconhecimento e confiança de seus PCAs.

Utilizam como tema de formação da equipe as demandas necessárias para melhorar a atuação tanto de PCAs quanto docentes.

Falam sobre aspectos motivacionais que fundamentam seu trabalho como PCG nas unidades vinculadas ao sistema público educacional do estado de São Paulo, ainda com algumas dificuldades, mas acreditam que o programa tem sido um passo para que o aluno acredite que seu projeto de vida seja idealizado, e que muitas vezes se faz necessário acreditar que ainda vale a pena insistir na atuação frente aos desafios propostos por reformas educacionais.

Os PCGs concluem que uma das maiores dificuldades, apesar de ser um ponto de atenção na sua rotina, é a formação da equipe quando ainda apresentam resistências a uma nova prática educacional. Como tudo que ensinamos, os professores que compõem a equipe se apresentam interessados a realizar a formação quando veem utilidade individual. Ainda é preciso ter um olhar coletivo e ensinar aos professores, de acordo com relatos dos PCGs, aliado a esse desafio, é apontado como dificuldade a resolução de conflitos gerados pela convivência de pessoas por conviverem muito tempo no mesmo ambiente durante o dia de trabalho.

3.5. O olhar dos Diretores

Nas escolas pesquisadas, foram sintetizadas as respostas dos diretores respondentes às entrevistas com o objetivo de evidenciar apontamentos que possam fortalecer a atuação de todos considerando os resultados educacionais de aprendizagem das unidades escolares, desde o acesso à função, já que os diretores e toda equipe escolar estão designados a estas unidades aderentes ao PEI, para exercerem as suas funções, até as suas dificuldades e/ou desafios presentes em seu cotidiano.

Tendo como base suas atribuições, definidas pelas diretrizes do PEI e gerenciamento delas no cotidiano escolar, foram questionados sobre a formação do PCG e do PCA, as respostas apresentam semelhanças, pois procuram desenvolver para que a ação formativa coletiva prevaleça, considerando os alinhamentos propostos pela SEE-

SP, e considerando também a demanda local para a proposição de temas a serem estudados.

Se a escola apresenta dificuldades com indisciplina e isto é algo coletivo, por exemplo, é feito um estudo sobre de que maneira é possível conscientizar os alunos sobre sua participação durante as aulas, quais ações que possam possibilitar uma relação efetiva com sua aprendizagem, tornando-os corresponsáveis.

As possibilidades de mediações encontradas nas entrevistas com os gestores procuram atender e mediar os conflitos, considerando as relações humanas necessárias para o convívio num mesmo ambiente tenha em pauta o respeito. Sendo assim, em muitos casos, como apontam os diretores, utilizam o princípio da alteridade e não consideram isso como uma tarefa de fácil mediação. Pois, também são dotados de sentimentos que muitas vezes não podem até mesmo expor, por se cobrar como exemplo a ser seguido pela equipe.

Os diretores das unidades participantes da pesquisa citam a respeito das dificuldades e dos desafios que a escola no PEI, sendo um deles a necessidade de ter um olhar empreendedor na formação do aluno, compreensivo com as necessidades das famílias e aos problemas que possam culminar na formação integral dos alunos. Apresentam ainda que o gerenciamento na busca de resolução de conflitos como um dos maiores desafios enfrentados, e ainda justificam o fato de experienciarem problemas que não são cuidados pelas famílias dos alunos.

Acrescentam ainda que o atendimento dos alunos no PEI podem proporcionar mudanças significativas e positivas, já que possibilita em muitos casos proporcionar atitudes protagonistas de suas atuações como aprendizes e incluindo a isto os próprios docentes, já que também são protagonistas de suas atuações profissionais. Podendo gerar grandes perspectivas para a educação do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação inicial para a realização desta pesquisa baseava-se em uma inquietação pessoal e profissional quanto a uma compreensão adensada sobre a atuação e do professor de área do conhecimento (PCA) que atualmente faz parte da equipe de trabalho docente nas escolas que atendem ao programa de ensino integral (PEI).

Ao término do levantamento bibliográfico inicial realizado e da revisão de literatura como um todo, foram identificados elementos importantes para o desenvolvimento da pesquisa empírica referentes à importância de se compreender, em primeiro lugar, a relação entre o perfil idealizado pela secretaria do estado da educação voltado para o trabalho do professor coordenador de área do conhecimento, considerando que é também professor da equipe e gerencia relações de formação entre seus pares em vista de um trabalho conjunto; em segundo lugar, as relações formativas existentes entre o PCA e professor coordenador geral (PCG).

A partir daí foi possível perceber a relevância de se potencializar a compreensão de certas particularidades do campo empírico a partir da realização de entrevistas, análise dos discursos mapeados nas interlocuções dos coordenadores e análise documental sobre a função até então não existente antes de 2012 na SEE-SP.

Portanto, a união destes requisitos, as informações coletadas, organizadas e o constante aprendizado do rigor científico possibilitaram a elaboração de uma Dissertação de Mestrado à luz de algumas considerações.

Procuramos no desenvolvimento da investigação, analisar os desdobramentos da função de PCA, a partir da realidade educacional, tendo como ponto de partida o o perfil das escolas participantes da pesquisa, as entrevistas e suas análises e principalmente a atuação da equipe pedagógica ao PEI. Tivemos como parâmetro as atribuições legais dispostas nas diretrizes do programa de ensino integral (PEI) e a real atuação no dia a dia do trabalho.

Partindo da ideia de que os PCAs que atuam nas escolas do programa de ensino integral (PEI) desempenham seu trabalho em busca da formação em sua área de atuação, encontramos como respostas que, ao iniciarem suas atribuições no programa, a ausência na formação profissional, principalmente durante o processo de sua atuação da função, relatados pelos participantes das entrevistas, ficando somente a subordinação de suas atividades ao PCG e Diretor das unidades escolares. Em contrapartida, os participantes (PCAs) reconhecem que realizam auto-formação através cursos oferecidos pela Escola de Formação da própria SEE-SP.

Sabemos que a função atual de Professor Coordenador Geral (PCG), outrora denominado Professor Coordenador (PC) ou Professor Coordenador Pedagógico (PCP), diferenciados apenas pelas nomenclaturas, passou por movimentos de transformações e inovações pedagógicas, podendo ter fragilizada sua atuação por não ser regulamentada como um cargo na rede pública estadual. Sendo assim, a falta de regulamentação pode dificultar as condições de permanência e de construção consistente do trabalho pedagógico das unidades. Caracterizada como “função”, a coordenação pedagógica é atividade que pode ser extinta em qualquer momento, atendendo aos interesses do sistema educacional.

Isto posto, a função de PCA se assemelha à do PCG quanto aos aspectos de regulamentação diante a SEE-SP. As funções de PCG e de PCA são justificadas pelo Sistema Estadual a partir de suas atribuições, ou seja, as funções se regulamentam no trabalho de ouvir, orientar, acompanhar, construir um trabalho voltado ao currículo da área de conhecimento. Ao desenvolver estas atribuições definidas pela SEE-SP, e diante dos resultados diagnosticados pelas entrevistas, foram apontados pelos entrevistados (PCAs) que os professores que se dispõem a aderir ao programa, muitos participam, recebem as orientações e realizam reflexões sobre sua atuação docente; em contrapartida, ainda há docentes que apresentam resistências em realizá-las.

Percebemos que o trabalho da coordenação pedagógica de área pode atuar com aspectos motivacionais às mudanças didático-pedagógicas para melhor relação entre os saberes docentes com foco na qualidade diante do processo ensino e aprendizagem.

Entendemos, diante ao estudo realizado, que a atuação do PCA deveria ter uma visão ao qual se prevaleça a busca por ações conjuntas na resolução de problemas decorrentes ao cotidiano do trabalho didático docente do que uma atuação burocrática e com aspectos únicos e exclusivos gerenciais. Neste contexto, entendemos que a construção de documentos, registros e apontamentos deve ser caracterizada como uma ação coletiva, reflexiva e participativa no processo de construção pedagógico escolar.

A análise das pesquisas sobre o professor coordenador de área do conhecimento nos permitiu uma aproximação com o cotidiano vivenciado nas escolas e nos levou a afirmar que os PCAs convivem com dificuldades impostas pelas próprias condições de trabalho adversas. A essas dificuldades vivenciadas pelos PCAs e apontadas a partir das entrevistas são consideradas ainda uma pequena amostra do universo que esta nova função possibilita a ser estudada, apontadas a partir dos eixos temáticos que foram subdivididos nas entrevistas, são eles: acesso à função, formação continuada na função, práticas pedagógicas e desafios/dificuldades enfrentados na função.

A partir da pesquisa realizada, concluímos que a presença dos professores coordenadores de área do conhecimento está inserida num cenário inovador, recente e com um caminho a percorrer no quesito de formação que possa possibilitar a formação docente de sua área do conhecimento, considerando suas individualidades sob vários aspectos condicionantes a sua própria formação pessoal, social e profissional.

A de se considerar que estudos realizados sobre a atuação dos professores coordenadores na rede estadual paulista apresentam contextos de muitas tribulações marcados pelas reformas educacionais desde o início de suas regulamentações referentes à função.

Vale lembrar, que o professor coordenador conviveu e convive com condições muitas vezes adversas que vão desde a falta de uma formação específica para atuar na função até mesmo a dificuldades que possibilitam a realização de um trabalho significativo.

Foram evidenciados durante essa pesquisa o perfil idealizado pela SEE-SP do professor coordenador de área do conhecimento, apresentado nos estudos de documentos legais e confirmados pelos entrevistados atuantes na função em escolas do PEI-SP. Percebemos que é preciso um investimento na formação dos docentes que atuam nesta função, por mais que isso ocorra pelos superiores imediatos na escola (PCG e Diretores), citados pelos participantes das entrevistas, e por se tratar de uma função que exige o desdobramento desse docente na área de sua atuação, exigindo assim posicionamentos distintos entre formador e professor.

A este perfil, apontados nas entrevistas, evidenciamos que a relação pedagógica e formativa entre o PCA, PCG e equipe gestora, encontram-se alinhadas de acordo com as diretrizes do Programa, sendo ainda gerenciadas pela SEE-SP as formações direcionadas à equipe.

Nos estudos até então realizados, encontramos uma diversidade de estudos que ressaltam sobre qualidade na educação. Haja vista, que o programa incide neste quesito como uma das principais considerações a repensar a educação na formação de adolescentes e jovens no processo de formação básica.

As condições necessárias para a realização do trabalho da coordenação de uma unidade escolar do PEI, movimenta uma relação dialógica no ambiente escolar, reforçadas pelas entrevistas, considerando as condições de trabalho para o exercício de cada um. Ou seja, desde a necessidade de uma estrutura física nas escolas, favorecendo encontros coletivos, até as possibilidades de estudo e formação continuada do professor coordenador de área, geral e docente.

Este trabalho de pesquisa visa dar continuidade aos estudos sobre a função de coordenação pedagógica de área do conhecimento e instigar a confiabilidade na sua atuação como formador, orientador e “docente dos docentes”, caracterizado no cotidiano e impactado pelas reformas educacionais. Ele não oferece respostas para todas as questões que foram se colocando ao longo da produção da dissertação e certamente outras pesquisas sobre essa temática se fazem necessárias.

Aprofundar o conhecimento das condições objetivas de trabalho dos PCAs e equipe pedagógica das unidades escolas do PEI, analisá-las no contexto atual e “dar voz” aos professores coordenadores de área do conhecimento é tarefa que possivelmente poderemos realizar em estudos futuros, visando desta forma, responder a novos questionamentos que venham a nos angustiar.

Sendo assim, essa investigação nos possibilitou apreender as posições tomadas e refletir sobre esse novo modelo pedagógico impresso à construção do programa ensino integral com vistas a ter melhores condições para prestar auxílio e apoio aos docentes da equipe e especificamente da área de conhecimento.

Acreditamos que esse trabalho possibilitará realizar uma demarcação quanto à atuação do professor coordenador pedagógico de área na sua própria formação e na formação dos pares, com vistas a fortalecer a atuação pedagógica com vista aos impactos na aprendizagem dos alunos.

A análise dos resultados poderá servir de base para que estudos relacionados a essa nova função de professor coordenador de área continuem sendo realizados em sintonia, inclusive às novas metas propostas pelos sistemas de ensino, contribuindo para fortalecer as práticas educativas dos profissionais envolvidos com a coordenação de área das escolas e, dessa forma, ampliar as possibilidades de desenvolvimento de um ensino de qualidade, a formação de jovens relacionando seu projeto de vida à formação acadêmica.

Finalizamos com a ilustre reflexão do autor Luis Fernando Veríssimo: “Quando a gente acha que sabe todas as respostas, a vida muda todas as perguntas”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf> . Acesso em 25 jun.2015.

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bordieu: a transformação social no contexto de “A reprodução”. **INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação**, Editora da UFG, Goiânia, v.30, n.1, p. 139-155, 2005.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCAR, v.1 n°1, p. 119-131, set.2007. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 12 set 2015.

ARENDDT, Hannah. **A crise na educação - entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 221-247. <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf> Acesso em: 12 abril 2016.

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005.

BARROSO, João. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 61-78.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 ago.2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 59/2009**. Torna obrigatória a educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá providências correlatas. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 07 abr. 2017.

_____. **Lei nº 13.415/2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 07 mar. 2017.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade.** Brasília: Plano, 2002.

CAVALIERI, Ana Maria. Escolas de Tempo Integral versus alunos em tempo integral. In: **Aberto**, Brasília/DF, v.22, n. 80, abr. 2009, p. 51-63. Disponível em: http://www.maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto_-_Ana_Maria_Cavaliere.pdf. Acesso em 02 mai.2016.

CENTRO de Referências em Educação Integral. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em 05 set.2016.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização. Questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

CHRISTOV, Luiza Helena Silva. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola.** 2001, 162f. Tese (doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, Laurinda. Ramalho.; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza (org). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Loyola, 2001, p. 53-66.

COELHO, Adriano de Sales. **Gestão escolar e inovação: novas tendências em gestão escolar a partir das teorias de gestão da inovação.** Tese (Doutorado). Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/11/TDE-2011-09-28T05:21:42Z-11534/Publico/Adriano%20de%20Sales%20Coelho.pdf . Acesso em: 26 jun.2015.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**, destaques. Brasília: UNESCO, Faber-Castell, 2010. P. 9-12. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em 05 Mai. 2016.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 jul.2015.

EDUCAR para crescer. Disponível em:
<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/henri-wallon-307886.shtml>. Acesso em 05 set.2016.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005

FALSARELLA, Ana Maria; GROBAUM, Marta Wolak. **Relatório de Pesquisa Ensino Médio, Educação Profissional e Desigualdades Sócio-espaciais: avanços e desafios**. Polo São Paulo. CENPEC. São Paulo, 2015.

FERNANDES, Maria José da Silva. **Problematisando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar).Araraquara, 2004. 113 p.

_____. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educ. Pesquisa*, 38(4), 799-814, 2012. Disponível em
<http://search.scielo.org/?fb=&output=site&lang=pt&from=1&sort=&format=abstract&count=20&page=1&q=coordenacao+pedagogica&index=&where=SCL> .Acesso em 25 jun.2015.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.40, n.1, p. 229-251, mar. 2015. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 15 Jan. 2016.

FLICKT, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, César Ricardo; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral no Decorrer do Século XXI. **Revista de Educação**, Cascavel, v.2, n.3, p. 123-138, jan./jun. 2007.

FRANCO, Francisco Carlos. Professor coordenador de turma – perspectivas de atuação. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho.; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 87-99.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forence, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, 2006, n.2, p. 129-135.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio (org.) **Vida dos professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HUTMACHER, Wallo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, Antonio (Coord). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, 08, PP. 7-22 Jan.Abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999. p. 51-76.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral: **Em Aberto**. Brasília, v.22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009. Disponível em: <http://luciaaveloso.com.br/arquivo/publicacoes/artigo06.pdf>. Acesso em 24 nov. 2015.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NECYK, Márcia Teresa Campos. **Sentimentos de professores e de alunos de duas escolas públicas de tempo integral no Estado de São Paulo**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

NOVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, ano XVI, n.14, maio 2001.

_____. O regresso dos professores. In: Ministério da Educação – **Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa, Portugal. Notiforma/Touch.1ª edição. Jun 2008.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-institucional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela S. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e supervisão educacional?**. Campinas: Papirus, 2002. P. 95-116.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. 2012. São Paulo, SP. Vol.42, n.147, PP. 754-771. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006> . Acesso em 20 jul. 2015.

PLÁCIDO, Maria Elze dos Santos. **Formação continuada de professores: análise sobre uso das tecnologias da informação e comunicação TIC na organização do trabalho pedagógico**. Dissertação de Mestrado. Disponível em http://bdtd.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=661 Acesso em 25 jun/2015.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 444/85**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. 1985. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em: 22 mar 2016.

_____. **Resolução SE nº 28/1996**. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. SP, 1996.

_____. **Lei Complementar nº 836/1997**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. 1997. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=6190>. Acesso em 26 mar.2016.

_____. **Resolução SE nº 35/2000.** Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 2000.

_____. **Resolução SE nº 66/2006.** Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 2006.

_____. **Resolução SE nº 88/2007.** Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, 2007.

_____. **Resolução SE nº 90/2007.** Dispõe sobre função gratificada de professor coordenador nas quatro séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 2007.

_____. **Lei Complementar nº 1.018/2007.** Institui Gratificação de Função aos servidores que especifica, e dá outras providências. 2007 a. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1018-15.10.2007.pdf>. Acesso em 26 mar.2016.

_____. **Decreto nº 52.630/2008.** Dispõe sobre módulo de pessoal das unidades escolares da secretaria de educação e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado, São Paulo, SP, 16 jan.2008. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto-52630-16-01-2008.html>. Acesso em: 20 abr 2016.

_____. **Resolução SE nº 21/2010.** Dispõe sobre o exercício de docentes em Oficinas Pedagógicas e em posto de trabalho de Professor Coordenador e dá providências correlatas. São Paulo, 2010.

_____. **Resolução SE nº 53/2010.** Altera dispositivos da Resolução SE nº 88/2007, e da Resolução SE nº 21/2010, que dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador. São Paulo, 2010.

_____. **Decreto nº 57.141/2011.** Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. 2011. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18/09/2011.html>. Acesso em: 20 mar 2016.

_____. **Resolução SE nº 22/2012.** Dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral. São Paulo, 2012a.

_____. **Resolução SE nº 59/2012.** Dispõe sobre o detalhamento de atribuições dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino, na área de Tecnologia Educacional. São Paulo, 2012.

_____. **Resolução nº 68/2012.** Dispõe sobre as ações de acompanhamento realizadas pelos professores coordenadores do Núcleo Pedagógico – PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas. 2012c. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_12.HTM?Time=01/08/2016%2022:04:05. Acesso em 20 abr 2016.

_____. **Lei Complementar nº 1.164/2012.** Alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em 25 out.2015

_____. Secretaria de Estado da Educação. **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo:** por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. 2013. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/572.pdf>. Acesso em 20 em 20 abr. 2016.

_____. **Resolução SE nº 75/2014.** Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. 2014. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=01/08/2016%2022:19:46. Acesso em 20 abr.2016.

_____. Secretaria da Educação. Diretrizes do Programa de Ensino Integral. **Caderno do Gestor**, Versão Preliminar. 1ª edição, São Paulo: SEE, 2014.

_____. **Resolução SE nº 03/2015.** Altera dispositivos da Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. 2015a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_15.HTM?Time=01/08/2016%2022:20:54. Acesso em 20 abr. 2016.

_____. **Resolução SE nº 19/2015.** Dispõe sobre postos de trabalho de Professor Coordenados nas escolas do Programa de Ensino Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2015b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_15.HTM?Time=01/08/2016%2022:21:47. Acesso em 20 abr. 2016.

_____. **Resolução SE nº 12/2016.** Altera a Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. 2016 a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_16.HTM?Time=01/08/2016%2022:22:40. Acesso em 20 abr. 2016.

_____. **Resolução SE nº 15/2016**. Altera a Resolução nº 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. 2016b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/15_16.HTM?Time=24/07/2016%2018:22:07. Acesso em 21 jun. 2016.

_____. Portal do Governo do Estado de São Paulo. Conheça SP. **Uma potência chamada São Paulo**. 2016a. Disponível em: http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/principal_conheca. Acesso em 20 abr. 2016.

_____. Portal da Secretaria de Estado da Educação. **A Secretaria**. 2016b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria/>. Acesso em 20 abr. 2016.

SILVA, Adalberto. **O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 77-92.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 87-99.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de Educação Primária Integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol. 38, nº 87, p. 21-33, jul/set., 1962.

APÊNDICE 1

Instrumento: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA

Prezado Professor Coordenador de Área de Língua Portuguesa
Escola Estadual de Ensino Médio participante do Programa de Educação Integral (PEI)
Este questionário faz parte de pesquisa que estou realizando para elaboração de dissertação de mestrado, cujo objetivo é favorecer o entendimento sobre a atuação da coordenação pedagógica de área do conhecimento na rede pública estadual de nível médio e sua contribuição para a aprendizagem dos alunos, tendo em vista seu desdobramento simultâneo em orientador, formador e docente. Com ele pretendo coletar informações sobre o desenvolvimento do trabalho e suas práticas vivenciadas como Professor Coordenador Geral(PCG) e do Professor Coordenador de Área (PCA). Gostaria de contar com a sua colaboração para responder as questões do questionário, pois sua participação é muito importante. Informo que as respostas serão gravadas e posteriormente transcritas. Afianço que seu nome, bem como o nome da escola serão mantidos em sigilo.

Prof^a Sílvia Cristina S. B. S. Agostinho
Araraquara,/...../.....

Acesso à função

- 1) Como foi realizado o processo de escolha dos coordenadores de área em sua escola?
- 2) Você tem conhecimento dos regulamentos legais para a função do PCA? O que mais lhe chama a atenção nessas normas?
- 3) Quando começou a exercer a função, você já tinha experiência em coordenação pedagógica? Se sim, de quanto tempo?

Formação

- 4) Você teve formação inicial ministrada pela Secretaria de Educação/Diretoria de Ensino para exercer a função de PCA?
- 5) Há formação contínua para que o PCA atue como formador de docentes da área? Essa formação é sistemática? Onde ocorre? Como? Quem ministra? Você participa? Essa formação o auxilia em seu trabalho? Como?
- 6) Na escola, a equipe gestora, o PCG em especial, tem alguma participação na sua formação?
- 7) Existe formação continuada na escola? É integrada ou apenas por área? A direção da escola acompanha/orienta este processo?

Atribuições

- 8) Quais são suas principais atribuições? Dentre elas, está a utilização de algum tipo de controle burocrático-informatizado do trabalho docente?
- 9) Há desvios de sua função no cotidiano? De que tipo?

- 10) Como você avalia sua atuação e a dos demais professores da área quanto aos relacionamentos interpessoais, especialmente na solução de conflitos? (Olhar, ouvir, falar?)
- 11) Você realiza acompanhamento dos docentes em sala de aula? Se sim, com qual a frequência? COM QUE FOCO? As visitas são realizadas com cronogramas? Você dá devolutivas aos professores? Como? Caso não realize os acompanhamentos, por que não?

Práticas pedagógicas

- 12) Você e os professores da SUA área fazem uso frequente de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas do dia a dia? SE SIM, EM QUE SITUAÇÕES?

Os princípios que fundamentam os aspectos filosóficos e educacionais do Programa, têm por base os 4 pilares da educação (aprender a conhecer, conviver, fazer, ser), a educação interdimensional, a pedagogia da presença e o protagonismo juvenil.

- 13) Como professor da área você realiza e fundamenta seu trabalho baseando-se nos princípios do programa? Recebe algum estímulo para isso? De que tipo?
- 14) É oferecido algum estímulo aos professores da sua área para que fundamentem seus trabalhos nos princípios citados? De que tipo?
- 15) De que forma a função de coordenador de área interfere no seu trabalho como professor de sala de aula?

Dificuldades

- 16) Qual é a sua maior dificuldade enquanto coordenador de área?

APÊNDICE 2

MAPEAMENTO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS				
	PCA 1	PCA 2	PCA 3	PCA 4
ACESSO À FUNÇÃO				
1) Como foi realizado o processo de escolha dos coordenadores de área em sua escola?	Foi por votação na área...	Na verdade os professores interessados se manifestaram ... não é uma área da educação que me encanta... mas no processo de escolha...os professores me indicaram e eu acabei aceitando como um desafio...	Houve primeiro quem gostaria de ser PCA, embora só eu que dei a cara para bater na área... fomos eu e a outra colega... houve uma conversa com os diretores e aí conversamos separadamente ... então foi uma escolha pelo tempo de casa... como desempate	Eu me manifestei mas depois apresentei desistência, eu cheguei ao diretor e disse que não queria mas o diretor insistiu dizendo que tinha muita confiança em meu trabalho pelo tempo de serviço.
Você tem conhecimento dos regulamentos legais para a função do PCA? O que mais lhe chama a atenção nessas normas?	...só os que os próprios documentos do programa oferecem, só esses... o que mais me chama a atenção que a princípio até me assustou um pouco foi a gente que conhece todo o currículo de todas as disciplinas, isso me preocupou e me causou um pouco de medo, eu achei assim... nossa e agora... e nas nossas reuniões eu mesma perguntei sobre isso...nossa	Não tinha conhecimento das atribuições quando iniciei como PCA e depois com os demais PCAs da escola, estudamos as atribuições nos documentos oficiais que a SEE nos indicou. *	Há um tempo tínhamos isso decorado... mas agora muitas vezes nos reportamos a <u>legislação</u> para confirmar. <u>Me chama atenção quando eu tenho que assistir aulas de química, por exemplo e eu não tenho essa formação... aí é que o bicho pega... porque a gente entende que o professor tem</u>	Quando iniciamos, tínhamos mais contato com as atribuições mesmo porque ela sofreu alterações, confundindo muito com a PCG (no início) e o que mais me chama atenção é assistir aulas dos professores não me sinto preparada para isso... principalmente em relação as disciplinas que não sou especialista... incomoda um

	<p>agora eu vou ter que estudar todo o currículo de todas as disciplinas que pensa sou Língua portuguesa... pensa vou ter que estudar arte, inglês, Ed. Física como que faz e o tempo para isso...mas agora vejo que não é necessário a gente saber isso detalhadamente e o guia de aprendizagem nos ajuda muito nas observações de aulas... mas a princípio fiquei assustada e me preocupei bastante em saber se tinha que conhecer todo currículo das outras disciplinas, seria bom que a gente conhecesse mas nos <u>falta tempo, orientação...</u></p>		<p><u>sua formação para ir para a sala de aula e até é concursado... como que eu vou falar que ele não está fazendo direito... Quem somos nos para falar o que tá certo ou errado...</u></p>	<p>pouco o professor.</p>
<p>3) Quando começou a exercer a função, você já tinha experiência em coordenação pedagógica? Se sim, de quanto tempo?</p>	<p>Não nenhuma... só era professora de língua portuguesa...</p>	<p>Nunca tive experiência na coordenação pedagógica...</p>	<p>4 anos e meio na DE com monitoria de matemática</p>	<p>eu fiquei 3 anos na coordenação da prefeitura de Araçatuba</p>
<p>FORMAÇÃO</p>				

<p>4) Você teve formação inicial ministrada pela Secretaria de Educação/Diretoria de Ensino para exercer a função de PCA?</p>	<p><u>Não, nenhuma...pela SEE não e pela Diretoria de ensino somente uma OT... só uma...</u></p>	<p><u>Não houve formação inicial da SEE e nem da Diretoria de Ensino para atuar como PCA</u></p>	<p><u>Não tive...</u></p>	<p><u>não tive, somente como professor e não como PCA...</u></p>
<p>5) Há formação contínua para que o PCA atue como formador de docentes da área? Essa formação é sistemática? Onde ocorre? Como? Quem ministra? Você participa? Essa formação o auxilia em seu trabalho? Como?</p>	<p>existe na escola de formação... aquelas que temos que fazer...essa formação é dividida em blocos (eu acho)...eu fiz todos os cursos que a EFAP ofereceu para formação de gestores... eu esqueci os nomes dos cursos... mas tem sim... Aprendi muitas coisas que eu não sabia e principalmente quanto a nossa função (PCA)...</p>	<p>Buscar dentro da literatura disponível o conhecimento específico da função... embora não tivesse muita coisa específica, porque é uma função nova... nesse programa novo de ensino... então tivemos uma formação em São Paulo em um único dia e o acompanhamento o da supervisão que muito próxima nos ajudava a conduzir no que precisássemos... eu e as PCAs da época buscando conhecimentos... qual a nossa função... nosso papel...</p>	<p>Quando fizemos os cursos da SEE abriu um leque de opções, nos ajudou muito...</p>	<p>Participação em cursos oferecidos pela SEE, pela internet via escola de formação e auxilia no trabalho como PCA... o ultimo foi muito direcionado para escola integral... correlaciona com a nossa prática...</p>
<p>6) Na escola, a equipe gestora, o PCG em especial, tem alguma participação na sua formação?</p>	<p>Não...</p>	<p>Não, porque assim havia muita coisa a ser feita talvez não houvesse disponibilidade de tempo para fazer essa formação... ter ou suprir essa</p>		<p>A PCG nos informa sempre... é muito presente... trabalha textos, nos auxilia no que preciso para trabalhar</p>

		demanda de busca do que é necessário...		
<p>Quais são suas principais atribuições?</p> <p>Dentre elas, está a utilização de algum tipo de controle burocrático-informatizado do trabalho docente?</p>	<p>Eu peguei as minhas atribuições na avaliação 360° e aí percebi pelas perguntas o que deveria fazer como funções... e eu copieei todas aquelas perguntas... e eu fico de olho e assim, eu sei que deixo muito a desejar... mas acompanho as aulas, faz observações de aulas, né... não gosto muito de acompanhar as aulas... o professor é arredo com isso... auxílio no apoio de metodologias, didáticas, materiais... eu apoio sempre que posso... e nos próprios momentos de ATPAs com textos do programa e textos que eu também encontro... <u>e esse momento você chama de controle burocrático informatizado?</u> <u>Esse momento de formação e</u></p>	<p>as principais atribuições eram as seguintes... justamente estas acompanhamentos do currículo... tentar intermediar, ajudar para que o professor consiga cumprir este currículo disposto... ouvir tentar ver as dificuldades de integração...</p>	<p><u>Nós sempre seguimos o alinhamento das cobranças... nos é pedido o documento e nós cobramos dos professores....</u></p>	<p><u>Fazemos sim o cumprimento das atribuições e realizamos as cobranças do que nos é pedido... por exemplo o GA e Programa de Ação.</u></p>

	<p><u>atuação eu acho que acaba sendo um controle burocrático com ênfase nos papéis mais do que no pedagógico... é tanto documento... tanto o papel... vocês tem tal data para entregar isso e aquilo....</u></p>			
<p>9) Há desvios de sua função no cotidiano? De que tipo?</p>	<p>Não há desvios... na maioria das vezes não há... só quando é para atender o geral da escola... por exemplo no caso da venda do sorvete... (???) ajudamos...</p>	<p>As vezes quando necessário... mas sempre me posiciono quando vejo que os desvios não são emergenciais...</p>	<p>Emergenciais.. . muitas vezes quando a gente faz um atendimento a um aluno e não é você que vai resolver esse problema aí a gente para e encaminha... mas quando é emergência a gente acode. Às vezes sou pai e mãe na escola...</p>	<p>Em algumas situações de urgências da escola... temos poucos funcionários, e até mesmo na ausência de alguém para o tipo de necessidade eu faço... nas substituições da escola... <u>fazemos a função dos professores que não estão na escola...</u></p>
<p>10) Como você avalia sua atuação e a dos demais professores da área quanto aos relacionamentos interpessoais, especialmente na solução de conflitos? (Olhar, ouvir, falar?)</p>	<p>Isso também vai muito da personalidade, né... assim... eu não gosto de ser uma pessoa chata, mas eu acho que eu tenho sido atuante em relação a isso...na medida do possível a gente vê até que ponto a pessoa pode oferecer...porque</p>	<p>Assim, a necessidade da intervenção é muito necessário, justamente porque o programa é novo para todos da escola... e também, há expectativa da função...e muitas vezes estamos vinculados a várias atividades...</p>	<p>Já passei por ruim... até o ano passado... mas agora e especialmente este ano está um pouco melhor... meu lugar é lá junto com os professores... sou um link entre a gestão e os professores, além de ser uma</p>	<p><u>Eles não ouvem a gente... por mais que a gente tenta ajudar... temos o resultado da avaliação 360º e o PIAF (Plano individual auto formação) e alguns não se importam e não querem mudar o seu jeito de pensar e agir...</u></p>

	<p>cada um tem um limite, né... esse programa exige da gente um <u>olhar mais empreendedor</u> mas nem todo mundo pensa assim, nem nossos professores pensam assim, nem a gente mesmo as vezes pensamos assim... a gente tem que treinar para isso, a gente tem que prestar mais atenção nisso, a gente tem que pegar o hábito disso... eu estou aprendendo a fazer isso e o nosso relacionamento tem favorecido a isso... este é o 3º ano que estou na escola integral e eu acho que eles (profs) estão mais receptivos agora... <u>parece que existia uma antipatia ao fato de seu ser professora e ser PCA...parece que eles não veem na gente uma pessoa que possa auxiliar... só apontar o que fazem de errado... mas não somos nós que</u></p>	<p>acabávamos preterindo algumas atividades do que era necessário de acordo com a demanda...</p>	<p>professora também... sempre procuro orientar e cumprir o que me passam.... mas estamos conseguindo uma harmonia muito grande este ano em especial...</p>	
--	--	--	---	--

	<u>fazemos o PEI exige isso...</u>			
11) Você realiza acompanhamento dos docentes em sala de aula? Se sim, com qual a frequência?	Bem esse ano, a gente ainda não começou... devido aos documentos, papéis que devem ser entregues... a PCG quer que a gente faça pelo menos uma visita mensal a cada professor... pelo menos uma...tipo... tem professor que tem base comum e diversificada... então a visita é para o professor...não por matéria...pelo menos uma vez por mês...	Sim... pelo menos uma vez por mês...	Sim... não vou todo dia não... temos aulas também... em alguns casos fazemos as devolutivas em corredores da escola... do que está bem e se precisar conversamos individual.	Faço os acompanhamentos agendados com antecedência com os professores e em seguida já dou a devolutiva... tenho uma ficha que sigo desde o início do programa...
12) COM QUE FOCO? As visitas são realizadas com cronogramas? Você dá devolutivas aos professores? Como? Caso não realize os acompanhamentos, por que não?	Tem os critérios que vamos avaliar... o que já vem impresso em folha e tem o GA e se necessário levamos até o caderno do currículo... As devolutivas após a observação são feitas de acordo com as necessidades... e se necessário também a gente chama a PCG para acompanhar as devolutivas... <u>eu só faço as devolutivas</u>	Faço um cronograma para assistir as aulas, combinamos entre PCAs os focos que trabalharemos e em seguida damos as devolutivas com observações e sugestões sempre iniciando com os aspectos positivos e depois os pontos de atenção observados nas aulas.	eu já sou mais “cara de pau” e vou sem agendar mesmo... to chegando... faço as devolutivas...	Falo com os professores em ATPA e agendo com eles que aulas querem que eu assista... eu não vou sem agendar...

	<p><u>daquilo que não está de acordo com o programa,</u> com o currículo, ou o que eu acho q naquele momento foi observar é participação de trabalho em grupo... eu aviso o professor, mas <u>o professor não tem o hábito de trabalhar em grupo...</u> se durante a aula ele tira dúvidas gerais ou pontuais... se ele tem domínio de sala, domínio de conteúdo dele... isso tudo ai a gente vai levar como pontos... porque esse ano são muitos critérios <u>a própria SEE mandou uma ficha com itens a serem considerados...</u> mas não vamos dar conta de atender tudo aquilo ali... vamos supor se dermos conta de 5 itens... com alguns subitens fazemos a observação...</p>			
Práticas pedagógicas				

<p>13) Você e os professores da SUA área fazem uso frequente de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas do dia a dia? SE SIM, EM QUE SITUAÇÕES?</p>	<p>Fazemos uso de recursos tecnológicos todos os dias... a gente usa muito nas eletivas, nas aulas comuns, a sala de informática quase todos os dias... vou para a sala de leitura... não temos sala ambiente... a gente não usa por falta de espaço... a dificuldade é o tempo para montar e desmontar os equipamentos... mas dá sim para utilizar.</p>	<p>Sim fazemos para nossas aulas... para a formação dos professores... sempre que é possível procuramos trabalhar com a tecnologia em nossas aulas.</p>	<p>Tenho algumas dificuldades em lidar com as tecnologias... mas procuro fazer o que é possível...</p>	<p>eu passo musicas em minhas aulas, filmes... damos sugestões para trabalhar... discussões/debates e como PCAs também... tentamos encaminhar emails... agora com os whatsapp... facilita nossa comunicação...</p>
--	--	---	--	--

Os princípios que fundamentam os aspectos filosóficos e educacionais do Programa, têm por base os 4 pilares da educação (aprender a conhecer, conviver, fazer, ser), a educação interdimensional, a pedagogia da presença e o protagonismo juvenil.

<p>14) Como professor da área você realiza e fundamenta seu trabalho baseando-se nos princípios do programa? Recebe algum estímulo para isso? De que tipo?</p>	<p>...estímulo parte de mim... porque sou muito pesquisadora do assunto e porque eu gosto de estudar... a gente tem apoio da equipe gestora... muito mesmo... principalmente da PCG e Vice Diretor... nós aqui discutimos muito... falamos sobre o programa... temos um relacionamento entre PCAs muito bom... o estímulo vem</p>	<p>A gente tinha uma preocupação muito grande com isso, inclusive colocávamos na lousa o que a gente tinha... mas infelizmente é impossível cumprir o que gostaríamos, porque alguns professores da área tinham muita resistência em cumprir o que estava proposto no programa.</p>	<p>O estímulo é do próprio trabalho...</p>	<p>a troca de experiência é o meu maior estímulo para desempenhar meu trabalho dentro dos princípios...</p>
--	---	---	--	---

	disso... e dos próprios alunos quando correspondem ao que fazemos para eles... eles correspondem e isso é legal...			
15) É oferecido algum estímulo aos professores da sua área para que fundamentem seus trabalhos nos princípios citados? De que tipo?	Sim... todos aqueles que são possíveis para nós... sim... trabalho, pesquisa, fazer os cursos que são oferecidos... conversamos bastante...	Então a gente tentava fazer isso...para que os princípios fizessem parte do trabalho docente...mas como disse <u>havia algumas resistências por parte de professores em desempenhar suas atribuições...</u> não querer mudanças, o novo...	O próprio currículo proporciona estes fundamentos... <u>se conseguir enxergar suas entrelinhas</u> para que o professor fundamente seu trabalho	Dentro do PEI temos os encaminhamentos disponíveis nos estudos do currículo disposto na Intranet para que possamos fundamentar nosso trabalho.
16) De que forma a função de coordenador de área interfere no seu trabalho como professor de sala de aula?	Interfere em tudo... enquanto PCA eu já estou me cobrando muito...eu sei que eu tenho que fazer desta forma que é o melhor caminho... que eu sei como PCA e isso muda tudo...	Interfere muito porque eu me cobro mais, afinal somos modelos aos nossos professores e alunos.	Um grande cobrança da minha parte...	A responsabilidade aumenta e você tem que dar o exemplo... um compromisso maior...
Dificuldades/Desafios				
17) Qual é a sua maior dificuldade/Desafio enquanto coordenador de área?	É fazer com que os nossos professores da nossa área tenham credibilidade nesta função, que eles acreditem que a gente	(não respondeu)	Meu maior desafio é na parte de tecnologia... dos aparelhos tecnológicos... eu ainda sou apegada no papel...	Assistir as aulas, ainda fico muito constrangida em fazer isso mas tenho que melhorar nisso...

	<p>pesquisa antes de ler um texto, estudar nas reuniões... que eles tenham uma confiabilidade na gente... é fazer que eles acreditam que a gente tenha um conhecimento prévio... a gente busca isso... que a gente trabalha para que tudo corra bem... foi um dos meus maiores desafios... que a gente tem competência para ajudá-los... isso tudo leva tempo eu acredito que eu estou conseguindo fazer isso...</p>		<p>procuro textos em revistas e estudo mas gosto ainda de papéis... sou do tempo que tinha que pagar as palestras de Paulo Freire, Telma Weiz, Terezinha Rios... todo esse pessoal na década de 80/90 eu ia assisti-los e hoje temos a tecnologia a nosso favor... podemos passar todas as palestras em vídeo, pela internet....</p>	
--	--	--	--	--

APÊNDICE 3

Instrumento: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR COORDENADOR GERAL

Prezado Professor Coordenador Geral da Escola Estadual de Ensino Médio participante do Programa de Educação Integral (PEI)

Este questionário faz parte de pesquisa que estou realizando para elaboração de dissertação de mestrado, cujo objetivo é favorecer o entendimento sobre a atuação da coordenação pedagógica de área do conhecimento na rede pública estadual de nível médio e sua contribuição para a aprendizagem dos alunos, tendo em vista seu desdobramento simultâneo em orientador, formador e docente. Com ele pretendo coletar informações sobre o desenvolvimento do trabalho e suas práticas vivenciadas como Professor Coordenador Geral (PCG) e do Professor Coordenador de Área (PCA). Gostaria de contar com a sua colaboração para responder as questões desta entrevista, pois sua participação é muito importante. Informo que as respostas serão gravadas e posteriormente transcritas. Afianço que seu nome, bem como o nome da escola serão mantidos em sigilo.

Prof^a Sílvia Cristina S. B. S. Agostinho

Araraquara,/...../.....

Acesso à função

- 1) Quando começou a exercer a função de PCG na escola de programa de ensino integral, você já tinha algum tipo de experiência em coordenação pedagógica? Se sim, quanto tempo?

Formação

- 2) Você teve formação inicial pela SEE/Diretoria de ensino para exercer a função de PCG?
- 3) Há formação continuada para sua função?

Atribuições

- 4) Quais são suas principais atribuições? Dentre elas, está a utilização de algum tipo de controle burocrático-informatizado do trabalho docente? Quais?
- 5) Há desvios de sua função no cotidiano? Se sim, que tipo?
- 6) Como você avalia sua atuação com os PCAs, professores no que se refere aos relacionamentos interpessoais, especialmente na busca por solução de conflitos (olhar, ouvir, falar?)
- 7) Como vocês (PCAs, PCG) diferenciam suas atribuições?

Práticas pedagógicas

8) De que forma você utiliza a tecnologia em seu trabalho?

Os princípios que fundamentam os aspectos filosóficos e educacionais do Programa, têm por base os 4 pilares da educação (aprender a conhecer, conviver, fazer, ser), a educação interdimensional, a pedagogia da presença e o protagonismo juvenil.

9) Como realiza seu trabalho fundamentado ao programa de ensino integral? E o que faz motivar para desempenhá-lo?

Dificuldades/Desafios

10) Qual é a sua maior dificuldade enquanto coordenador?

APÊNDICE 4

Mapeamento das entrevistas realizadas com PCG

MAPEAMENTO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS - PCG		
ACESSO A FUNÇÃO		
	PCG 1	PCG 2
1) Quando começou a exercer a função de PCG na escola de programa de ensino integral, você já tinha algum tipo de experiência em coordenação pedagógica? Se sim, quanto tempo?	Eu comecei em 2014 fazia 4 meses que estava na coordenação... quando iniciou a PEI...	Tinha experiência na Coordenação Pedagógica por três anos... quando comecei na escola...
FORMAÇÃO		
1) Você teve formação inicial pela SEE/Diretoria de ensino para exercer a função de PCG?	... quando iniciou a PEI... no início tivemos muita formação eu acredito que o pessoal que está entrando na PEI não tem muita formação... éramos formados pelo Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) de Pernambuco, contratados pela SEE...percebemos que com o passar dos anos a SEE fez adequações de acordo com suas perspectivas e legislações...	Sim, há formação na Diretoria Regional de Rio Preto, com algumas convocações e orientações para o nosso trabalho...
1) Há formação continuada para sua função?	... Sempre estão nos chamando para orientações...	A formação continuada é oferecida online e algumas semipresenciais... faço sempre que possível e isto tem me ajudado a orientar os professores e aprender o que ainda não havia aprendido.
ATRIBUIÇÕES		
1) Quais são suas principais atribuições? Dentre elas, está	A gente cobra os documentos seguindo o alinhamento da	Dentre as minhas atribuições estão em fazer/executar o

<p>a utilização de algum tipo de controle burocrático-informatizado do trabalho docente? Quais?</p>	<p>escola... <u>cobramos dos PCAs que por sua vez cobram dos professores...</u> no dia a dia temos as agendas e sempre estamos em sintonia para o bom funcionamento da escola e os documentos legais tais como: programa de ação, agendas, guias de aprendizagem, acompanhamento de aulas/currículos, PIAF... enfim documentos que alinham a escola... para o funcionamento da escola...</p>	<p>programa de ação; orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual; elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação; coordenar as atividades dos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento; avaliar e sistematizar a produção didática pedagógica no âmbito da respectiva Escola; dentre elas estão o apoio o Diretor nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico... Dentre os controles burocráticos e informatizados penso em ser a agenda escolar.</p>
<p>1 Como você avalia sua atuação com os PCAs, professores no que se refere aos relacionamentos interpessoais, especialmente na busca por solução de conflitos (olhar, ouvir, falar?)</p>	<p>Nos relacionamos bem, a equipe é muito boa, a gente fala assim...cada um tem uma característica... tem PCA que <u>entrega os trabalhos</u> nas datas, certinho... cobra da equipe...tem PCA mais tranquilo que tenho sempre que lembrar de cobrar da sua equipe e tenho PCA eficientíssimo... em geral os 3 são muito bons, compreendem a função deles... a gente está sempre conversando... problemas que surgem estamos sempre procurando resolver... às vezes acontece de fazer o</p>	<p>Procuro tratar adequadamente as pessoas, buscando protegê-las, conquistando o seu reconhecimento e confiança.</p>

	<p>momento de falar e ouvir... temos um momento também para que os PCAs avaliem nosso trabalho... ajustes necessários para o bom relacionamento da equipe... para aparar algumas arestas... aponta aonde estão os problemas, justifica...mas procuramos resolver ali naquele momento e não procurar carregar e criando situações que fomentam discórdia... tudo que pensamos tanto no aspecto pessoal quanto no profissional e pedagógico... procuramos manter o respeito...justifico tudo isso por ser uma escola muito dinâmica, acontece muita coisa ao mesmo tempo...mas <u>procuramos sempre caminhar para acertar...</u></p>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS		
<p>1 De que forma você utiliza a tecnologia em seu trabalho?</p>	<p>muito a tecnologia no meu trabalho... procuro me atualizar e dar formação... outro dia mesmo fiz uma formação com os PCAs vamos <u>formatar guia de aprendizagem...</u> e assim contamos uns com os outros... aproveitamos em ATPA e ATPC para ajudar de acordo com as demandas...</p>	<p>Constantemente faço as planilhas de acompanhamento, um outro meio de uso da tecnologia é através de e-mail, e alguns documentos digitais encaminhados.</p>
<p>Como realiza seu trabalho fundamentado ao programa de ensino integral? E o que faz motivar para desempenhá-lo?</p>	<p><u>Eu acredito muito neste programa.. foi uma paixão desde o começo... os meninos que davam os depoimentos... é encantador... temos visto acesso às universidades públicas com maior</u></p>	<p>Foco sempre meu trabalho na aprendizagem dos alunos... esse é sempre meu lema... Ter o compromisso com minha atuação na escola, o que posso fazer melhor sempre atendendo às demandas do programa e</p>

	<p><u>frequência... temos visto o resultado... vejo que a equipe acredita nesta formação ...do aluno enquanto humano... pais voltam para dar depoimentos e agradecer a escola pela ajuda que fizemos aos seus filhos... temos também o acompanhamento dos resultados reais da escola... isso motiva a gente acreditar que vale a pena... somos insistentes ao nosso trabalho... a escola vê o resultado... os professores veem o diferencial...</u></p>	SEE.
DESAFIOS E DIFICULDADES NA FUNÇÃO		
<p>Qual é a sua maior dificuldade enquanto coordenador?</p>	<p><u>ainda é a formação da equipe... não na formação dos princípios e premissas ou modelo de ensino integral... o pessoal absorveu bem... alguns professores resistem a uma nova prática... por exemplo você apresenta um texto para estudo, se cair na prova do mérito, todo mundo se interessa... se não há resistência... ainda é isso! Qualquer contribuição que pense na formação do jovem... se não for útil para prova do mérito não serve! É quando tem que tomar a decisão no grupo maior... infelizmente não vê o coletivo... é outro desafio Tb... procuramos primeiro consultar em pequenos grupos... em ATPAs e posterior em ATPC... Não posso deixar de ressaltar que temos professores que são protagonistas... fazem</u></p>	<p>Tentar resolver conflitos que venham inquietar a equipe... isso é o maior desafio... quando vem uma orientação ou mudança, e ficam todos alvoroçados... ai tento mediar e vejo um grande desafio...</p>

	sugestões... e isso contribui muito para o trabalho coletivo.	
--	---	--

APÊNDICE 5

Instrumento: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETOR

Prezado Diretor da Escola Estadual de Ensino Médio participante do Programa de Educação Integral (PEI)

Este questionário faz parte de pesquisa que estou realizando para elaboração de dissertação de mestrado, cujo objetivo é favorecer o entendimento sobre a atuação da coordenação pedagógica de área do conhecimento na rede pública estadual de nível médio e sua contribuição para a aprendizagem dos alunos, tendo em vista seu desdobramento simultâneo em orientador, formador e docente. Com ele pretendo coletar informações sobre o desenvolvimento do trabalho e suas práticas vivenciadas como Gestor (diretor), Professor Coordenador Geral (PCG) e do Professor Coordenador de Área (PCA). Gostaria de contar com a sua colaboração para responder as questões desta entrevista, pois sua participação é muito importante. Informo que as respostas serão gravadas e posteriormente transcritas. Afianço que seu nome, bem como o nome da escola serão mantidos em sigilo.

Prof^a Sílvia Cristina S. B. S. Agostinho

Araraquara,/...../.....

Acesso à função

1) Como você, Diretor, atua na formação do trabalho do PCG com PCAs? E a sua formação para atuar na escola de ensino integral?

Atribuições

2) Na gestão, como faz a mediação de conflitos, no sentido de relacionamentos interpessoais entre PCG/PCAs/Docentes (Olhar, ouvir, falar?)

Práticas Pedagógicas

3) Você faz uso frequente de recursos tecnológicos na gestão das práticas pedagógicas e administrativas no seu dia a dia? Dê exemplos?

Dificuldades/Desafios

4) Qual é a sua maior dificuldade enquanto diretor da escola de ensino integral?

APÊNDICE 6

MAPEAMENTO DAS ENTREVISTAS DOS DIRETORES

PAM AMENTO DAS ENTREVISTAS DOS DIRETORES		
ACESSO À FUNÇÃO		
QUESTÕES	DIRETOR 1	DIRETOR 2
<p>1) Como você, Diretor, atua na formação do trabalho do PCG com PCAs? E a sua formação para atuar na escola de ensino integral?</p>	<p>Essa formação é feita na medida que faz o <u>repasso das políticas públicas dos interesses dos programas dos projetos e dos organogramas...</u> naquela escala você faz a formação da PCG e em seguida é feito as formações dos PCAs...</p>	<p>Nossa formação, fazemos na realidade em conjunto, um formando o outro, não pela hierarquia de cargo... o diretor formando PCG e o PCG formando o PCA... Nós fazemos o estudo... o que um tem de experiência contribui para o outro... sempre atentando o que o outro tem a contribuir para a formação... e na minha formação eu estou sempre fazendo cursos procurando procurar em prática o que vejo nos cursos na gestão escola... mas não conseguimos tudo mas há uma adaptação desta teoria aprendida em prática.</p>
ATRIBUIÇÕES		
<p>2) Na gestão, como faz a mediação de conflitos, no sentido de relacionamentos interpessoais entre PCG/PCAs/Docentes (Olhar, ouvir, falar?)</p>	<p>Essa pergunta é bem melhor para eu falar do que a anterior... (Ah sim...) na mediação dos conflitos de certa forma poderiam ser menores...né....mas infelizmente temos muitos conflitos, por exemplo a escola integral tem uma forma de ver o aluno <u>que o ideal seria que a maior parte das pessoas, os profissionais envolvidos tivessem se apropriado desse olhar mais humano...nas orientações eles(profissionais) deveriam ter adquiridos este</u></p>	<p>Eu procuro fazer as mediações de conflitos conversando, observando e se colocar no lugar do outro, fazendo a mediação e minimizar os conflitos que ali chegaram..... Não é tarefa fácil não, mas procuro sempre ter calma e gerenciar da melhor maneira possível...</p>

	<p>olhar. Nas formações alguns professores, a gente sabe das dificuldades no trato com os alunos que tem se impor, já que são <u>gestores de suas aulas</u>, mas ainda falta por parte de alguns (professores) entender que ainda não tem para onde ir...é mesmo encarar o aluno de forma diferenciada como um ser humano a ser desenvolvido integralmente, não só no aspecto conhecimento mas também relacional... por isso que temos a educação interdimensional... eu geralmente já identifico que está rolando um conflito e aí percebe claramentené... que tem que fazer essa mediação.. isso acontece direto, assim...quase que diariamente...</p>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS		
<p>§ Você faz uso frequente de recursos tecnológicos na gestão das práticas pedagógicas e administrativas no seu dia a dia? Dê exemplos?</p>	<p>no caso do diretor eu procuro usar... por problemas financeiros gerais que estamos enfrentando atualmente, dificulta um pouco... usamos muito nos momentos de planejamentos/replanejamentos ou mesmo em reuniões semanais procuramos utilizar para passar informações de modo mais direto.</p>	<p>trago direto o que temos de formação feita por mim, comunicação com a equipe, página de site da escola... usamos muito a tecnologia... embora temos o contato pessoal que em algumas situações são imprescindíveis... fazendo conviver os pilares da educação...</p>
DESAFIOS E DIFICULDADES		
<p>¶ Qual é a sua maior dificuldade enquanto diretor da escola de ensino integral?</p>	<p>....<u>Ainda falta um olhar mais abrangente no olhar ao aluno, como um ser humano, compreender que as famílias tem necessidades, novamente o aspecto financeiro que as famílias passam de alguma forma chega ao aluno e a</u></p>	<p>O meu maior desafio como gestora da Ensino Integral é justamente a resolução de conflitos, colocar em prática algumas formas de direcionar/lidar com os conflitos, não só na equipe escolar como também com</p>

	<p>forma que a gente usa é essa... a escola integral cativa por conta disso... desse atendimento a Integral proporciona ao aluno a participação maior , o aluno torna-se mais atuante... tem atitudes mais protagonistas, essas mudanças que ocorrem com os alunos nos deixam mais otimistas a continuar na PEI...</p>	<p>os alunos... é muito difícil cuidar desta parte que me é atribuído... A instituição família está falida...e que os problemas são muitos então a resolução e mediação de conflitos, para mim é mais difícil nos dias de hoje...</p>
--	--	---