

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Juliani Andréia Garcia Caltabiano

**PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: um estudo sobre a
formação docente realizada pelos Coordenadores de Gestão
Pedagógica**

Taubaté - SP

2023

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBI
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

C165p Caltabiano, Juliani Andreia Garcia

Programa Ensino Integral : um estudo sobre a formação docente realizada pelos Coordenadores de Gestão Pedagógica / Juliani Andreia Garcia Caltabiano. -- 2023.

163 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Professores – Formação continuada. 2. Formação em Serviço. 3. Programa Ensino Integral. 4. Ensino Médio.
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Juliani Andréia Garcia Caltabiano

**PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: um estudo
sobre a formação docente realizada pelos
Coordenadores de Gestão Pedagógica**

Dissertação apresentada à Banca da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica Linha

Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha.

Taubaté - SP

2023

Juliani Andréia Garcia Caltabiano

**PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: um estudo sobre a
formação docente realizada pelos Coordenadores de Gestão
Pedagógica**

Dissertação apresentada à Banca da
Universidade de Taubaté, requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado
Profissional em Educação Universidade de
Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para
Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero
da Cunha.

Data: 16 de março de 2023

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Virginia Mara Próspero da Cunha. - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof.^a Dr.^a. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof.^a Dr.^a. Patrícia Cristina Albieri de Almeida – Unasp e Fundação Carlos Chaga

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ser essencial em minha vida e por estar junto de mim o tempo todo. Obrigada por ser a minha força e o meu guia em todos os momentos.

À querida Prof^a Dr^a. Virginia Mara Próspero da Cunha, minha orientadora, a oportunidade concedida, pelo aceite em guiar-me nesta jornada, por seu compromisso, responsabilidade, a confiança depositada e a seriedade demonstrada ao longo de todo o processo. Minha sincera admiração e apreço!

Aos meus colegas do Mestrado Profissional em Educação, hoje meus amigos, o apoio frequente, não apenas no me ouvir, mas também por garantir diálogo quando necessário que tanto contribuíram e incentivaram na elaboração deste trabalho.

Aos meus queridos amigos, Antônio Rodolfo, Danilo Garufe e Lilian Mobrizi, o apoio contínuo, a constante parceria nas reflexões e pelo generoso aporte na elaboração dos trabalhos e devolutiva de alguns trechos do trabalho.

Aos professores, mestres e doutores da UNITAU, nesta minha nova etapa no Mestrado Profissional em Educação, toda a generosidade e disponibilidade demonstrada na troca de ideias, pelas orientações nas formulações fundamentais presente neste trabalho.

Ao meu querido Pai, João Tadeu Caltabiano, (in memoriam), que onde quer que esteja nunca deixou de me amar, nem de confiar em mim. Pai, meu amor eterno! Infelizmente não pode estar presente neste momento tão importante da minha vida, mas que hoje me acompanha a distância. Uma pessoa especial, com uma grandeza de alma, que me ensinou tudo que sei e sou. Deixou-me, porém seus ensinamentos que permanecerão para sempre.

A todos aqueles que apoiaram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa, que torceram, apoiaram e contribuíram, o meu muito obrigada!

RESUMO

O tema desta pesquisa insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa intitulado ‘Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias’. Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU. A presente pesquisa traz uma reflexão sobre a formação docente em serviço em duas escolas do Programa Ensino Integral conduzida por coordenadores de gestão pedagógica geral e coordenadores de gestão pedagógica por área. Assim, a pesquisa tem por objetivo refletir, com Coordenadores, sobre o desenvolvimento de ações e práticas de formação dos docentes com potencial para reverberar no aprendizado dos estudantes. Teoricamente, dialogamos com os estudos de Almeida (2000 e 2006), Nóvoa (2019), Canário (1998 e 2001), Imbernón (2010 e 2011), Perrenoud (2002), Placco (2003, 2011), Tardif (2014), entre outros, para discutir a questão da formação no contexto educacional. De abordagem qualitativa, tem como participantes da pesquisa dois coordenadores de gestão pedagógica geral, seis coordenadores de gestão pedagógica por área e aconteceram três encontros formativos presenciais, com o objetivo de discussão/reflexão sobre as práticas de formação empregadas e seus resultados. Também foi realizado um grupo de discussão antes e um depois de concluído os encontros formativos, tendo em vista analisar o percurso realizado, bem como a elaboração de sugestões e recomendações para o aprimoramento das práticas de formação. Os grupos de discussões e encontros formativos foram gravados, transcritos e submetidos à análise de conteúdo categorial temática, conforme proposto por Bardin (2016). Algumas conclusões podem ser tecidas a partir da pesquisa empírica, do referencial teórico e dos dispositivos legais que regem a formação docente no Programa Ensino Integral. A primeira é de que o PEI pretende oferecer aos docentes e equipes técnicas condições diferenciadas de trabalho para, em regime de dedicação plena e integral, consolidar as diretrizes educacionais do Programa. A segunda é que, embora a formação dos professores na modalidade do PEI tenha pressupostos importantes, a possibilidade do docente ser o sujeito de sua própria formação, em alguns pontos, pode desfavorecer a efetivação de uma formação para a educação integral, conforme pretendido no PEI. Por fim, os resultados obtidos apontam a relevância de uma construção que pode vir a contribuir para reflexão da formação em serviço que ocorre no Programa Ensino Integral e que corrobora com a aprendizagem dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores; Formação em serviço; Programa Ensino Integral; Ensino Médio.

ABSTRACT

The theme of this research falls within the area of concentration of analyzes and research developed in the Research Group entitled 'Education: professional development, diversity and methodologies'. This research is linked to the line of research "Teacher Training and Professional Development, of the Professional Master's Postgraduate Program in Education, of the University of Taubaté – MPE UNITAU. This research presents a reflection on in-service teacher training in two schools of the Integral Teaching Program conducted by general pedagogical management coordinators and pedagogical management coordinators by area. Thus, the research aims to reflect, with Coordinators, on the development of actions and training practices for teachers with the potential to reverberate in student learning. Theoretically, we dialogue with studies by Almeida (2000 and 2006), Nóvoa (2019), Canário (1998 and 2001), Imbernón (2010 and 2011), Perrenoud (2002), Placco (2003, 2011), Tardif (2014), among others, to discuss the issue of training in the educational context. Based on a qualitative approach, two general pedagogical management coordinators, six pedagogical management coordinators per area participated in the research, and three face-to-face training meetings were held, with the aim of discussing/reflecting on the training practices employed and their results. A discussion group was also held before and after the completion of the training meetings, with a view to analyzing the route taken, as well as the elaboration of suggestions and recommendations for the improvement of training practices. Discussion groups and training meetings were recorded, transcribed and subjected to thematic categorical content analysis, as proposed by Bardin (2016). Some conclusions can be drawn from the empirical research, the theoretical framework and the legal devices that govern teacher training in the Integral Teaching Program. The first is that the PEI intends to offer professors and technical teams differentiated working conditions in order to consolidate the Program's educational guidelines on a full-time basis. The second is that, although the training of teachers in the PEI modality has important assumptions, the possibility of the teacher being the subject of his own training, in some points, may disfavor the effectiveness of training for integral education, as intended in the PEI . Finally, the results obtained point to the relevance of a construction that may contribute to the reflection of in-service training that occurs in the Integral Teaching Program and that corroborates the students' learning.

KEYWORDS: Continuing teacher training; In-service training; Comprehensive Education Program; High school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos com contribuições a esta pesquisa	23
Quadro 2 – Síntese das Escolas	64
Quadro 3 – Coordenadores de gestão pedagógica - Escola A.....	65
Quadro 4 – Coordenadores de gestão pedagógica - Escola B.....	66
Quadro 5 – Questões da Discussão inicial.....	68
Quadro 6 – Questões da Discussão final	69
Quadro 7 – Etapas dos encontros formativos	70
Quadro 8 – Categorias, eixos e itens de análise	74
Quadro 9 - Exemplo de Eixo de Pré-Análise	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores de Desempenho da Escola A.....	61
Tabela 2 – Indicadores de Desempenho da Escola A comparados da rede Estadual.....	61
Tabela 3 – Indicadores de Desempenho da Escola B.....	62
Tabela 4 – Indicadores de Desempenho da Escola B comparados da rede Estadual	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura do Mapa de Competências do PEI.....	36
Figura 2 – Macro indicadores da Formação Continuada.....	37
Figura 3 – Competência Domínio do conhecimento e contextualização	38
Figura 4 – Competência Disposição ao autodesenvolvimento contínuo.....	38
Figura 5 - Matriz Curricular do Ensino Médio do PEI.....	43
Figura 6 – Estrutura do quadro de pessoal: Quadro do Magistério	47
Figura 7 – Atribuições do coordenador de gestão pedagógica geral.....	48
Figura 8 – Atribuições do coordenador de gestão pedagógica por área de conhecimento.....	49
Figura 9 – Escola A: Gráfico comparativo IDESP	62
Figura 10– Escola B: Gráfico comparativo IDESP	63
Figura 11 - Seleção das falas relacionando aos Itens de Análise	75

LISTA DE SIGLAS

ATPC	–	Aula de trabalho pedagógico
ATPCA	–	Aula de trabalho pedagógico por área
ATPCG	–	Aula de trabalho pedagógico Geral
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	–	Comitê de Ética e pesquisa
CGPAC	–	Coordenador de Gestão Pedagógica por Área de conhecimento
CGPG	–	Coordenador de Gestão Pedagógica geral
EFAPE	-	Escola de formação e aperfeiçoamento para profissionais da Educação.
FGB	–	Formação geral básica
ICE	–	Instituto Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	–	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	–	Índice de desenvolvimento da Educação Básica de São Paulo
PEI	–	Programa Ensino Integral
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Brasileira
SARESP	–	Sistema de Avaliação do Rendimento escolar de São Paulo
SciELO	–	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	–	Secretaria de Educação
SEE	–	Secretaria de Estado da Educação
TCE	–	Tribunal de Contas do Estado
TGE	–	Tecnologia de Gestão Educacional
UC	–	Unidade Curricular
UNICAMP	–	Universidade de Campinas
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
UNESP	–	Universidade do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Relevâncias do Estudo / Justificativa.....	18
1.2 Problema.....	20
1.3 Objetivos.....	20
1.3.1 Objetivo Geral	20
1.3.2 Objetivos Específicos	20
1.4 Organização da Pesquisa	20
2 PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	22
2.1 Panorama da Produção Acadêmica sobre a formação docente no Programa Ensino Integral	22
2.2 Formação continuada.....	31
2.3 Formação continuada no Programa Ensino Integral.....	35
2.4 O modelo de gestão pedagógica do Programa Ensino Integral.....	39
2.5 Atribuições dos Coordenadores de Gestão Pedagógica do PEI na perspectiva do espaço escolar como lócus de formação.....	46
2.6 Coordenador de Gestão Pedagógica sob a Perspectiva histórica.....	51
2.7 Coordenador de Gestão Pedagógica no cotidiano da escola.....	54
3 METÓDO	59
3.1 Participantes.....	60
3.1.1 Caracterização da Escola A	60
3.1.2 Caracterização da Escola B	62
3.1.3 Caracterização dos participantes da escola A e B	65
3.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	66
3.2.1 Grupo de discussão	67
3.2.2 Encontros formativos.....	70
3.3 Procedimentos para Análise de Dados.....	72
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	77
4.2.1 O que é ser coordenador de gestão pedagógica geral e de área	77
4.2.2 Atuação pedagógica - reflexões, desafios e perspectivas	82
4.2.3 Os saberes dos coordenadores e os saberes docentes nos processos de formação	84

4.2.4 Competências para ensinar.....	87
4.2.5 Relacionamento e corresponsabilidade	90
4.2.6 Ações e práticas formativas que reverberaram na aprendizagem dos estudantes..	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO INICIAL.....	115
APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO FINAL	117
APÊNDICE C – ROTEIRO DOS ENCONTROS DA PROPOSTA FORMATIVA	118
APÊNDICE D – EIXOS DE ANÁLISE E AS FALAS DOS COORDENADORES DE GESTÃO PEDAGÓGICA.....	119
APÊNDICE E – PRODUTO FINAL	136
ANEXO A – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA	154
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO	155
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	160

APRESENTAÇÃO

A minha vida escolar foi muito feliz e produtiva, sendo considerada uma excelente aluna, principalmente na disciplina de matemática a qual sempre me dediquei.

A minha formação básica se deu em duas unidades escolares: da primeira até a oitava série estudei na Escola Estadual Joaquim de Campos, na cidade de Roseira, onde residia com meus pais; já no Ensino Médio, optei por estudar em outra cidade, uma vez que os meus pais julgavam oferecer um ensino de melhor qualidade. Então iniciei os estudos na cidade de Guaratinguetá, na escola Conselheiro Rodrigues Alves.

Findado o Ensino Médio, ingressei na universidade, no curso de licenciatura em matemática, no ano de 1993, ano que, também, iniciei minha carreira como funcionária pública do Estado de São Paulo.

A graduação me proporcionou um aprendizado extremamente rico no âmbito acadêmico e apresentou um universo desafiador: o de alinhar a educação e a matemática para promover a aprendizagem daqueles que seriam meus futuros alunos.

Minha formação como professora foi concluída em 1996 e, como docente vivenciei muitas situações que foram fundamentais para o meu desenvolvimento acadêmico, profissional e para a constituição dos meus saberes profissionais. Conforme afirma Tardif (2002, p. 36), “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

O estigma de que matemática não é para qualquer um era difundido pelas constantes falas dos professores na faculdade de matemática, razão pela qual dediquei minha vida para que meus alunos pudessem entender que, apesar de ser uma disciplina em que é preciso ter muita dedicação, não é acessível apenas aos gênios.

Durante dez anos de docência, na convivência com meus pares, aprendi muito e consegui adquirir aprendizagens significativas, principalmente com os docentes mais experientes. Tardif (2002) aponta que os saberes docentes têm uma posição de destaque nos saberes sociais e são oriundos de diferentes fontes. São compostos de saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. O trabalho docente foi a base sobre a qual fui elaborando a identidade profissional e o aprendizado junto aos professores mais experientes. Esses são fatores importantes que influenciaram meu jeito de ensinar onde sempre busquei a disciplina e organização como a garantia do meu sucesso e dos alunos também. Porém, o tempo passava, os anos iniciais do trabalho na escola pública e rede privada influenciaram ou

me impuseram o entendimento, ainda que superficial, de que não seria possível conceber minha trajetória biográfica-profissional, apenas utilizando os conhecimentos da experiência dos professores que me inspiraram.

Nesse período da minha vida profissional já havia realizado concurso público para provimento de cargo de professor e me encontrava como professora efetiva da rede pública. Lecionava matemática em uma escola quando participando de uma reunião com a equipe gestora, vim, a saber, que a Diretoria de Ensino estava realizando inscrição para professor de Matemática que desejasse ser Professor Coordenador Pedagógico. Encantei-me com a possibilidade e me inscrevi. Fui selecionada e desenvolvi este trabalho durante quatorze anos. Como professora Coordenadora Pedagógica na disciplina de matemática, no período de 2003 a 2017, passei a trabalhar no Núcleo de Formação na Diretoria de Ensino de Pindamonhangaba, concomitante com o ensino privado na Educação Básica como docente de Matemática.

A partir desse momento, comecei a depreender que eu teria de continuar estudando, que não bastava a boa vontade de desmistificar que matemática não é para qualquer um. Durante esses quatorze anos tive experiências profissionais que considero terem sido as mais relevantes. Foram participações em congressos, palestras, seminários, grupos de estudos e cursos que me causaram uma grande transformação. Todas essas experiências que tive durante minha estada no núcleo Pedagógico, me ajudaram a estruturar as formações as quais eu era responsável por levar aos professores e coordenadores.

Em setembro de 2017, prestei concurso público para provimento de cargo de Diretor de Escola conseguindo a 1ª colocação na Diretoria de Ensino – Região Pindamonhangaba.

A trajetória profissional como PCNP não prepara evidentemente para a atuação dentro da complexidade exigida ou que se exige na tomada de decisão do Diretor, porém, o estudo que elaborei sobre a estrutura do currículo paulista tem ajudado a minha comunicação junto aos coordenadores com os quais trabalho.

O labor feito durante minha atuação como professor coordenador de núcleo pedagógico tem possibilitado maior confiança no trato com professores, especialmente quando o assunto a ser tratado está no campo da didática das disciplinas da área de exatas.

Meu desafio no primeiro ano – 2018 – de trabalho na direção da escola foi construir e incorporar conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisão e a articulação da decisão com o Projeto de Vida dos alunos.

Nesse contexto, a formação continuada tem sido minha aposta, tenho me dedicado a pesquisa no curso de mestrado e a reflexão que tenho elaborado junto com os professores e mestrandos, tem sido importante para minha prática de gestora de escola.

A escolha de realizar um mestrado na modalidade profissional tem a ver com o desejo de que minha pesquisa possa vir a contribuir com o cotidiano da escola, de maneira mais específica e direta, reverberando em sua realidade. Busco, portanto, no mestrado profissional uma formação mais completa e profunda.

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa intitulado ‘Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias’. Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa ‘Processos e práticas de formação’, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

O presente estudo apresenta como temática a formação docente em serviço no Programa Ensino Integral, principalmente no que diz respeito às ações mobilizadas pelos coordenadores de gestão pedagógica que tem potencial para reverberar na aprendizagem dos estudantes. Este tema é de interesse, em primeiro lugar, por ser a pesquisadora Diretora de Escola que atende ao Programa Ensino Integral e segundo, por ser gestora que traz um olhar democrático e humanizado, tendo em vista o desenvolvimento integral dos professores e alunos.

Ao pesquisar sobre o legado das políticas públicas dos últimos dez anos, é possível lançar mão de questionamentos buscando respostas sobre a qualidade dos processos de formação docente que têm sido realizados e se de fato é possível dizer que ocorreram avanços na formação continuada dos professores.

Outros fatores, como o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trouxeram a necessidade de se rever as políticas de formação docente, o que implicou em revisões nos marcos regulatórios em termos de novas diretrizes curriculares nacionais e de novas competências profissionais.

A BNCC reserva flexibilidade didática metodológica para que os currículos contemplem as características e necessidades de culturas e alunados muito diversos, no entanto, é indispensável investigar qual o alcance possível das pedagogias propostas, fundamentadas em teorias cognitivistas do desenvolvimento humano.

Há, ainda, um grau significativo de desinformação acerca dessas novas políticas. Torna-se, assim, relevante trazer estudos e pesquisas que possam contribuir para ampliar o debate e o entendimento dessas duas questões: especialmente no caso das abruptas mudanças que estão ocorrendo no Estado de São Paulo, relacionadas à expansão do Programa Ensino

Integral e à implementação dos itinerários formativos do novo ensino médio, com funcionamento no início do ano de 2022.

O Programa de Ensino Integral Paulista (PEI)¹ foi lançado em 2012, como uma política pública que busca priorizar a valorização da profissão docente e da promoção de uma nova forma de organização escolar na rede de ensino público paulista. O PEI está inserido no Programa Educação – Compromisso de São Paulo instituído pelo Decreto Lei nº. 57.571 de 02 de dezembro de 2011 que, segundo a Secretaria de Estado da Educação (SEE), tem “[...] a finalidade de promover, amplamente, a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais” (SÃO PAULO, 2011, s/p).

Com base nesses princípios, a SEE definiu cinco pilares com foco na qualidade da educação paulista, são eles: Valorização do Capital Humano, Gestão Pedagógica, Educação Integral, Gestão Organizacional e Financeira, Mobilização da Sociedade que, em certa medida, estão interligados entre si, pois, ao investir em um deles, entende-se contribuir para o desenvolvimento de outro.

O pressuposto dessa política educacional no Programa Ensino Integral é que a dedicação exclusiva de gestores e professores, o aumento do tempo de estudo e a oferta de um currículo diversificado ao aluno deverão refletir positivamente tanto na melhoria da aprendizagem quanto na melhoria dos resultados educacionais que, no caso da educação paulista, se concretiza pelo Índice de Desenvolvimento da Educação São Paulo (IDESP).

Assim, o referido programa traz pressupostos que podem atuar como uma possibilidade para que alunos possam vir a ter a formação indispensável para o desenvolvimento de suas potencialidades, além de constituir possível oportunidade para que possam auxiliar nas condições de acesso e permanência dos estudantes na escola e, quem sabe, diminuir a segmentação social, no que diz respeito às oportunidades educacionais.

Para isso, propõe um currículo diferenciado com formação geral básica e aprofundamentos curriculares, desenvolvido em um tempo de permanência estendido, para docentes e estudantes, considerando a construção de uma modalidade de educação com características próprias, cuja formação tenha um direcionamento para a excelência acadêmica, tendo como eixo o aluno autônomo, solidário e competente.

Contudo, é explícito que uma formação de alunos dessa natureza está associada, diretamente, para além da formação docente e da necessidade de valorização dos professores e, nesse aspecto, essa pesquisa torna-se relevante, já que analisou o processo de formação

¹ Programa de Ensino Integral - sigla (PEI)

docente nas ações e práticas mobilizadas pelos coordenadores de gestão pedagógica com potencial para reverberar na aprendizagem dos estudantes, buscando identificar suas possibilidades e desafios, especialmente quanto à efetividade de tal formação, no sentido de que ela possa fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.

Isso posto, e considerando os indicadores de desempenho dos alunos na avaliação feita pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP), é necessário investigar sobre a possível influência dos processos formativos dos docentes nos resultados das avaliações externas, realizada pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo.

Esta pesquisa busca apresentar e problematizar o potencial das experiências de ações formativas dos professores que ocorrem durante o trabalho, denominados nessa pesquisa de formação em serviço, realizada pelo coordenador de gestão pedagógica geral e pelos coordenadores de gestão pedagógica de área.

1.1 Relevâncias do Estudo / Justificativa

Há um volume considerável de trabalhos com esse tema. É o que se constata por meio da busca nas plataformas Scielo, Google Scholar, além dos repositórios de Universidades, como: Universidade de São Paulo, Universidade de Campinas, Universidade de Taubaté e repositório de dissertações e teses da Capes.

Por outro lado, são escassas as pesquisas sobre os processos de formação dos professores que ocorram semanalmente nas escolas do Programa Ensino Integral estabelecidas pelo Coordenador de Gestão Pedagógica Geral (CGPG)² e Coordenadores de Gestão Pedagógica de área (CGPAC)³, e a relação existente com os indicadores de aprendizagem dos alunos.

Nota-se urgente o direcionamento do olhar para o direito à educação de qualidade que se concretiza com a garantia de formação continuada de qualidade para professores, com regularidade e de forma prolongada. Portanto, a política de expansão do Programa Ensino Integral precisa ser desenhada considerando o nível da qualidade dos processos de formação

² A sigla CGPG refere-se designação do Professor Coordenador Geral (responsável pela coordenação de toda a dimensão pedagógica da escola, incluindo a coordenação e supervisão do trabalho dos coordenadores de cada uma das áreas).

³ A sigla CGPAC refere-se designação do Professor Coordenador de cada uma das áreas (ciências humanas, matemática, ciências físicas e biológicas e linguagens e códigos)

docente e os indicadores de desempenho dos alunos no sistema de avaliação do Estado de São Paulo.

No Programa Ensino Integral, o processo de formação docente é realizado a partir de uma premissa fundamental, denominada Premissa da Formação Continuada, existente tanto no Plano de Ação da escola, como no Programa de Ação dos professores, por estabelecer a atuação de cada profissional na Unidade Escolar que atende ao Programa Ensino Integral, entendida como possível local de aperfeiçoamento continuado, a partir do compromisso e disposição pelo trabalho escolar. Sendo assim, tal premissa norteia as ações propostas pelo modelo pedagógico a ser desenvolvido, de forma a tentar garantir a promoção de uma concepção educacional modificada, que consiga ampliar o universo do processo de ensino e aprendizagem para além da sala de aula, no sentido de considerar as características e necessidades dos estudantes e, sobretudo, que possa ser o desdobramento de um exercício constante de reflexão e aperfeiçoamento profissional.

Para tanto, propõe mudanças na abordagem pedagógica, no tempo destinado ao ensino e, sobretudo, na atuação dada ao professor, que recebe orientações e apoio dos coordenadores das escolas do Programa Ensino Integral. Dessa forma, a formação docente, dada como premissa fundamental do Programa, com vistas a possibilitar a melhora no processo de ensino pode ser investigada por meio de procedimentos de análise dos conteúdos trabalhados pelos coordenadores. Esses conteúdos, entre outras evidências, estão configurados nas atas de registros das reuniões formativas, que no Programa Ensino Integral denominam-se aula de trabalho pedagógico coletivo geral (ATPCG)⁴.

O estudo foi delimitado tendo em vista identificar as potencialidades e desafios no que se refere à conquista de uma proposta formativa que tenha o potencial para apoiar a atuação do professor e sua prática educativa e, conseqüentemente, atender às expectativas de aprendizagem dos alunos.

Pesquisar e compreender as ações e práticas de formação docente, mobilizadas pelo CGPG, é uma forma de trazer luz a um estudo sobre as potencialidades das experiências no Programa Ensino Integral. Desse modo, essa pesquisa busca refletir com Professores Coordenadores de escolas, do Programa Ensino Integral, sobre o desenvolvimento de ações e práticas de formação dos docentes com potencial para reverberar no aprendizado dos estudantes.

1.2 Problema

Que ações e práticas de formação docente, mobilizadas por Professores Coordenadores de duas escolas do Programa Ensino Integral, tem potencial para reverberar no aprendizado dos estudantes?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Refletir, com Professores Coordenadores de duas escolas do Programa Ensino Integral de uma mesma Diretoria de Ensino, sobre o desenvolvimento de ações e práticas de formação dos docentes com potencial para reverberar no aprendizado dos estudantes.

1.3.2 Objetivos Específicos

- caracterizar o modelo gestão pedagógica do Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo;
- conhecer as ações e práticas de formação docente desenvolvidas nas escolas do Programa Ensino Integral;
- identificar as ações e práticas formativas, na percepção dos coordenadores, com maior potencial para favorecer a qualidade dos aprendizados dos estudantes;
- elaborar sugestões e recomendações para o aprimoramento das práticas de formação em serviço.

1.4 Organização da Pesquisa

A presente pesquisa está organizada em: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Análise de Dados, Considerações finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução, seção 1, subdivide-se em quatro tópicos: Relevância do Estudo/Justificativa, Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos e Organização do Trabalho.

A revisão de Literatura, seção 2, apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos do “Programa Ensino Integral” e “Formação continuada”. Abordará também pontos relevantes referentes ao tema da pesquisa.

Na seção três é apresentada a metodologia, a qual se subdivide nos tópicos: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Na seção quatro é apresentado os resultados a partir de categorias, eixos e itens.

A última seção traz as Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e os documentos pela Universidade de Taubaté.

2 PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: considerações sobre a formação docente

Neste capítulo, serão apresentados estudos correlatos sobre o descritor central da pesquisa, a formação docente, a partir de um panorama da produção acadêmica no Brasil. Na sequência, uma perspectiva da formação docente no Programa Ensino Integral e discute-se a formação mobilizada por coordenadores da gestão pedagógica, como um processo que enfatiza o trabalho de disponibilizar aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional, e aos alunos a aprendizagem significativa.

2.1 Panorama da Produção Acadêmica sobre a formação docente no Programa Ensino Integral

Tendo como ponto de partida a questão problemática da pesquisa, iniciou-se a busca por estudos correlatos, aqueles que pudessem contribuir para a investigação em questão. Deu-se a busca no Banco Digital de Teses, Dissertações da CAPES, pelo descritor “Programa Ensino Integral” encontrando um total de 9527 estudos, decidiu-se então, aplicar o filtro do idioma em português e dos últimos cinco anos e foram encontrados 243 estudos. Dando continuidade com o uso destes filtros, foram acrescentados outros descritores, pois serão os temas abordados neste estudo: “formação continuada” encontrando 64 estudos, “formação docente” encontrando 135 estudos e “Professor Coordenador Geral” encontrando 15 estudos. Outro descritor utilizado foi “Programa Ensino Integral e a formação docente” conjuntamente com o descritor “professor coordenador geral” e foram encontrados 09 estudos. Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionadas três pesquisas. Como critério de seleção dos textos, buscou-se aqueles que apresentavam no título os descritores, bem como estivessem direcionados ao Programa Ensino Integral.

A segunda base de dados utilizada para a construção do panorama das pesquisas correlatas foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Assim como descrito acima, foram utilizados dois conjuntos de descritores, bem como os filtros. Pelo descritor “Programa Ensino Integral” foram encontrados um total de 355 estudos. Dando continuidade com o uso dos mesmos descritores da pesquisa anterior foram encontrados com os descritores “formação continuada” 55 estudos, “formação docente” encontrando 141 estudos e “Professor Coordenador Geral” encontrando 18 estudos. Outro descritor utilizado foi “Programa Ensino

Integral e a formação docente” conjuntamente com o descritor “professor coordenador geral” e foram encontrados 13 estudos. Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionadas duas pesquisas. Como critério de seleção dos textos, buscou-se aqueles que apresentavam no título os descritores, bem como estivessem direcionados ao Programa Ensino Integral.

Também, recorreu-se ao Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação e de Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (UNITAU). Esta consulta foi realizada por meio da leitura dos títulos e dos resumos de todas as dissertações, quando necessário, disponíveis no portal, dentre as quais uma foi elegida.

Por fim, fez-se uma busca em portais de revista como a *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Científica Eletrônica On-line, SciELO e pode-se vislumbrar artigos que podem colaborar com o trabalho em desenvolvimento.

A base de dados SciELO foi escolhida como fonte de pesquisa, pois um de seus pontos de destaque é o desenvolvimento de métricas sobre o impacto dos artigos por ela relacionados.

Foram lidos os títulos e resumos das dissertações, artigos e teses selecionadas, quando necessário, com o intuito de selecionar aquelas que se aproximassem do foco desta pesquisa. Sendo assim, foram selecionadas e analisadas seis pesquisas que trazem contribuições sobre a formação no Programa Ensino Integral na rede de ensino pública, apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 – Estudos com contribuições a esta pesquisa

ANO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2020	Tese	Thais Cristina Rades	PUCSP	Caminhos da formação continuada de professores no Programa Ensino Integral: percursos, possibilidades e desafios.
2020	Dissertação	Joaõ Victor Pavesi Oliveira	USP	Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011 2019) na cidade de São Paulo.
2019	Artigo	Maria Fernanda Arraes Lopes, Raquel Borghi	UNESP	Programa Ensino Integral Paulista: a organização do trabalho docente
2018	Dissertação	Debora Boulos Del Arco	UNESP	A formação continuada docente no ensino médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: possibilidades e desafios

2018	Artigo	Viviane Cristina Dias	UNICAMP	Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente
2014	Dissertação	Maria Cecília Grieco Puppio Jacob	UNITAU	Trabalho docente: avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no ensino médio em tempo integral

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Foi possível perceber que pesquisas relacionadas ao coordenador de gestão pedagógica geral e de área ainda são escassas, principalmente no que se refere ao Programa Ensino Integral. Desta forma, faz-se necessário estudos que busquem identificar a formação docente realizada pelos coordenadores de gestão pedagógica geral e de área no Programa Ensino Integral que reverberam na aprendizagem dos estudantes.

A primeira tese escolhida, elaborada por Rades (2020), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada “Caminhos da formação continuada de professores no Programa Ensino Integral: percursos, possibilidades e desafios”, teve como objetivo investigar a formação de professores para atuar em escolas com o PEI implantado. A autora pontua que o PEI possui um formato diferente das escolas de ensino regular e das Escolas de Tempo Integral, apesar de uma de suas características ser o tempo de permanência ampliado. Suas Diretrizes propõem mudanças tanto na matriz curricular quanto na forma de gerenciamento da escola. A autora traz o Modelo Pedagógico da PEI, que inclui uma forma de atuação em que os professores se vinculam aos alunos a fim de auxiliá-los na elaboração de seus Projetos de Vida, e para isso, existem disciplinas e atividades que são introduzidas no currículo. Paralelo a isso, o Modelo de Gestão é fundamentado nos princípios de Planejamento- Execução- Acompanhamento- Ajuste (PDCA) que orientam as ações no gerenciamento de empresas. Nos meandros da pesquisa, a autora relata que realizou a leitura dos documentos produzidos pela SEDUC para a implantação do PEI e analisou as pesquisas correlatas ao tema para então definir os objetivos específicos que foram: explorar quais ações desenvolvidas na escola são consideradas formativas pelos professores; analisar de que maneira os professores constroem seus PIAF; investigar como e se a Avaliação 360°, contribui e constitui ponto de partida para a autoformação do professor e averiguar as necessidades formativas dos professores que, segundo a autora, vem sendo silenciadas. A fundamentação teórica da tese apresentada dialogou com aquilo que propõem Cochram-Smith (1999); Fullan e Hargreaves (2000), Mizukami (2013); e Fiorentini e Crecci (2016) os quais apontam para as ações de formação continuada que ultrapassem apenas o conhecimento para a

prática, mas que também considerem a importância do conhecimento em prática e da prática. Para isso, a autora recorreu à abordagem qualitativa de pesquisa, com entrevistas semiestruturadas com 7 professores da rede pública que caracterizaram dois grupos distintos: um grupo de 4 professores que atuam em escolas PEI, e um outro grupo de 3 professores que já atuaram em escolas PEI, mas que não atuam mais. Para analisar os conteúdos dos relatos produzidos, a autora utilizou o proposto por Lawrence Bardin (2013), o que levou a autora a organizar quatro categorias de análise, que foram: Motivações dos professores na opção pelo PEI; Ações de formação no PEI; A proposta do PEI em ação e A Avaliação 360°. Essas categorias levaram Rades (2020) a entender que a proposta do PEI se direciona a uma perspectiva neoliberal de gestão em educação com intencionalidade de buscar melhoria de resultados educacionais, perspectiva essa de muita relevância para esta pesquisa. Outro ponto relevante, é que apesar de ter uma dimensão focada na trajetória do sujeito, a autora nos mostra que, não a aprofunda na formação e práticas docentes, na medida em que a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas se sobrepõe às outras possibilidades de aprendizagem. E assim, é possível concluir que o modelo está imbuído de percursos que introduzem novas práticas de formação na escola, possibilidades de mudanças, mas ainda são passíveis de reflexão para superar os desafios encontrados, como nas práticas de formação, no clima organizacional e na Avaliação 360°. Todas as possibilidades relatadas pela autora sobre o PEI e a formação continuada, aparecem nos dados trazidos pela atual pesquisa, um dos motivos pelos quais essa tese foi selecionado para compor este corpo de pesquisas correlatas.

Outro estudo sobre a implantação do Programa Ensino Integral, é a dissertação de Oliveira (2020), da Universidade de São Paulo, intitulada “Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011-2019) na cidade de São Paulo.” O autor observa que desde a implementação do Programa Ensino Integral, no ano de 2012, ocorreram mudanças nos mapas da infraestrutura escolar, na formação docente e nos resultados na prova do SARESP. Atendendo a uma quantidade menor de matrículas e alunos com melhor nível socioeconômico, as escolas do Programa Ensino Integral da cidade de São Paulo têm resultados nas avaliações de larga escala (SARESP), com menor quantidade de alunos com nível de proficiência abaixo do básico, e maior quantidade de alunos no nível de proficiência avançado. Oliveira (2020) descreve as mudanças nos mapas de matrículas nos anos de 2011 a 2019, demonstrando que a política das PEI não afetou somente as classes do período vespertino, horário em que houve a ampliação da jornada escolar; interferiu também na dinâmica do ensino noturno através do fechamento de salas dos Anos Finais do Fundamental e do Ensino Médio com uma variação de 96% entre os matriculados somente à

noite. Embora este trabalho não tenha com foco a formação continuada, os resultados da pesquisa, ao reunir boas características e informações acerca do Programa Ensino Integral, corroboram para esta pesquisa.

Para corroborar suas afirmações o pesquisador cita o relatório do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, em que os auditores do TCE confirmam, “que as comunidades do entorno das escolas de Programa Ensino Integral foram profundamente modificadas desde o primeiro ano de funcionamento do programa” (TCE-SP, 2016, p. 604).

Esta pesquisa possibilita o entendimento da expansão do Programa Ensino Integral (PEI), a partir da análise interdisciplinar, que configura a metodologia utilizada por Oliveira (2020) com recorte na cidade de São Paulo, entre 2011 e 2019 buscando compreender como as questões da qualidade educacional se encontram implicadas com a condição espacial.

Além de apresentar a condição espacial, evidencia o SARESP como uma questão que permeia e influencia diretamente a formação continuada dos professores. Por serem muito semelhantes com a presente pesquisa, estas características foram decisivas para que a dissertação de Oliveira (2020) tenha sido trazida para compor esse panorama de pesquisas correlatas e auxiliar na caracterização da Escola A e da Escola B que serão apresentadas neste estudo.

O artigo desenvolvido por Lopes e Borghi (2019), da Universidade Estadual Paulista, com o título “Programa Ensino Integral Paulista: a organização do trabalho docente” tem como proposta apresentar e analisar a organização do trabalho docente no Programa Ensino Integral da SEE/SP por meio da análise da legislação vigente. Com base nestas análises de documentos, as autoras apresentam o PEI, a organização do trabalho docente, bem como resultados parciais da análise acerca do trabalho docente. Lopes e Borghi (2019) consideram que o PEI da SEE/SP traz inovações na gestão, na organização do trabalho escolar e na própria organização do trabalho docente. Elas apontam que uma característica peculiar deste programa é a gestão voltada para metas e desempenho como estratégia de indução da melhoria da aprendizagem dos alunos e redução do abandono escolar. Desta forma, percebe-se o quanto a questão da responsabilização é intensificada no Programa Ensino Integral e as autoras corroboram que a responsabilidade pelo desempenho em avaliações externas não pode ser exclusiva dos docentes e das escolas.

Desta forma, as autoras afirmam que o Programa Ensino Integral é mais um caso de gestão pública assumindo procedimentos ou adotando padrões próprios ao setor privado. O foco nas metas e no desempenho; a diversificação das atividades e consequente flexibilização das atribuições docente; a intensificação do trabalho e a avaliação do desempenho dos

profissionais participantes do Programa evidenciam tal afirmação. Logo, o artigo permitiu a identificação do foco no Programa Ensino Integral ser nos resultados das avaliações externas que é de interesse desta pesquisa. Considerar o PEI como uma escola que traz inovações na gestão, na organização do trabalho escolar e na própria organização do trabalho docente corrobora com a atual pesquisa, principalmente no que tange a gestão voltada para metas e desempenho como estratégia de indução da melhoria da aprendizagem dos alunos e redução do abandono escolar.

A dissertação “A formação continuada docente no Ensino Médio do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo: possibilidades e desafios” de Del Arco (2018), publicada pela Universidade Estadual Paulista objetiva identificar possibilidades e desafios, especialmente quanto a efetividade da formação docente inerente ao PEI, no sentido que ela possa fortalecer o processo de ensino. Assim, a autora realizou um estudo de abordagem qualitativa, envolvendo a discussão e análise de conhecimentos específicos, baseado em procedimentos bibliográficos e documentais, para verificar em que medida a proposta formativa docente favorece a formação dos professores para o trabalho, especialmente no Ensino Médio.

Segundo Del Arco (2018), ainda há muitas questões envolvidas na formação continuada docente do PEI que precisam ser revisados, atualizados e supervisionados permanentemente a fim de transformar um processo formativo docente efetivo, sendo esta uma contribuição importante da dissertação para este estudo. Outra contribuição são os referenciais teóricos que contemplam a questão da formação continuada no PEI.

Desta forma, compreende-se a partir do trabalho de Del Arco (2018), que é necessário pensar em políticas públicas intersetoriais, que garantam educação ao estudante, para que eles não precisem sair da escola para trabalhar, por exemplo, ofertada por um ensino garantido por professores também formados integralmente, com processos formativos significativos de formação intelectual e cultural, que repercutam de alguma forma no que se quer ofertar aos alunos, no modelo de Programa Ensino Integral.

A pesquisa de Del Arco (2018) apresenta aderência com a construção da atual pesquisa, por tratar do desenvolvimento profissional docente e como essa proposta formativa favorece a formação dos professores para o trabalho, especialmente no Ensino Médio.

O artigo desenvolvido por Dias (2018), da Universidade de São Paulo, intitulada “Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente” busca compreender como a escola PEI tem ocasionado modificações na forma de funcionamento da rede estadual paulista de ensino público.

Para fundamentar a problematização, a autora realizou uma análise documental das normas que fundamentam o programa, a observação participativa de uma escola e entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e professores.

Segundo Dias (2018), foi possível constatar que, apesar das melhorias salariais e da existência de mais espaço para a socialização de experiências, o trabalho docente tem sido intensificado nas escolas com Programa Ensino Integral.

Algumas críticas apontada pela autora na pesquisa referem-se a introdução da lógica neogerencialista de vigilância entre os pares no interior do ambiente escolar, o estímulo a adaptação curricular em detrimento de sua problematização e a transformação e o abismo criado entre as condições pedagógicas, físicas e humanas ofertadas nas escolas do PEI e nas demais escolas públicas de ensino paulista, agravando assim, segundo a autora, as desigualdades educacionais e a fragmentação da profissão docente.

Diferentemente da proposta desta pesquisa, a autora faz um destaque aprofundado na questão da intensificação do trabalho docente e sua relação com a fragmentação da profissão docente o que favorece a pesquisa atual a fazer uma abordagem, não aprofundada, mas significativa sobre a intensificação do trabalho docente.

Assim, nota-se que, para a autora, no PEI a longa jornada e a intensificação do trabalho docente ocupam os professores com contextualizações, adaptações e replicações de práticas exitosas e não promove o questionamento, a reflexão e a transformação do currículo, do próprio Programa Ensino Integral ou da rede como um todo. Ainda assim, a pesquisa de Dias (2018) apresenta pontos de convergência com a presente pesquisa, motivos pelos quais ela foi selecionada para compor este panorama e auxiliar na construção da reflexão sobre o descritor pesquisado.

A autora Jacob (2014) apresenta, em sua dissertação, o tema “Trabalho docente: avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no Ensino Médio em tempo integral, apresentada a Universidade de Taubaté. O estudo propôs uma contextualização da escola como ambiente que, no seu cotidiano, promove o desenvolvimento humano. Para isso, Jacob (2014) discutiu e investigou o trabalho docente, os saberes do professor e sua relevância na aprendizagem dos conhecimentos transmitidos na sociedade baseados em pressupostos teóricos. A autora trouxe também uma abordagem sobre o Programa do Ensino Médio de Tempo Integral onde destaca a busca da Excelência Acadêmica, bem como a implementação da parte diversificada do Currículo como ponto diferencial no ensino aprendizagem. Através da pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de entrevistas, buscou evidências na prática docente no modelo de escola PEI. Embasado no descrito, a autora trouxe um estudo que teve

como objetivo investigar possíveis contribuições do Programa de Ensino Médio de Tempo Integral, implantado pela Secretaria da Educação de São Paulo, desde 2012, para o trabalho docente. Os resultados apresentados relacionaram dados coletados nas entrevistas com professores e os objetivos elaborados para a pesquisa, a fim de promover uma melhor compreensão das condições em que se efetiva o trabalho docente e novas reflexões sobre a realidade do sistema educacional.

A autora traz uma visão positiva sobre a implementação do Programa de Ensino Médio de Tempo Integral e o quanto ele contribui para o trabalho docente devido à estrutura que ele oferece, elemento que é de interesse desta pesquisa. Jacob (2014) pontua que ao trabalhar sob condições que o programa proporciona, os professores podem refletir sobre o trabalho realizado neste modelo de escola em relação ao trabalho na escola regular, aprofundando o conhecimento da sua atuação profissional.

Os dados apresentados por Jacob (2014) possuem pontos de congruência com os dados obtidos pela atual pesquisa, portanto, sua revisão de literatura trará contribuições importantes para a análise da presente pesquisa.

A tese de Rades (2020) e a dissertação de Del Arco (2018) destacaram a importância que a formação continuada tem nas práticas docentes, possibilitando constatar a necessidade de atender, de fato, a uma educação integral, e com isso, oportunizar uma formação considerada adequada aos alunos. Embora esses trabalhos não tivessem como foco a formação em ATPCG e ATPCA, os resultados das pesquisas, ao reunir boas características sobre a formação docente, trouxeram algumas reflexões sobre a formação no Programa Ensino Integral. Logo, as dissertações permitiram a identificação de aspectos relevantes para a formação docente que são fundamentais para prática exitosa, elemento que é de interesse desta pesquisa. Outra contribuição são os referenciais teóricos que contemplam a questão da formação continuada no Programa Ensino Integral.

A dissertação e artigo de Dias (2018) e Oliveira (2020) destacaram alguns aspectos que são convergentes, especificamente quando concluem que os processos de implementação do Programa Ensino Integral (PEI) apresentam alguns aspectos negativos do programa, como a introdução da lógica neogerencialista de vigilância entre os pares, o estímulo à adaptação curricular, que traz uma limitação da autonomia docente, em detrimento de sua problematização, a intensificação e rotinização do trabalho docente e a transformação e o abismo criado entre as condições pedagógicas, físicas e humanas ofertadas nas escolas do PEI, agravando, assim, as desigualdades educacionais e a fragmentação da profissão docente. As considerações dos autores sobre a longa jornada e a intensificação do trabalho docente são

importantes para esta pesquisa, especialmente no tocante ao nosso objetivo de apontar os desafios encontrados no desenvolvimento de ações e práticas na formação dos docentes no Programa Ensino Integral. As análises dos dados indicaram que, após o ingresso das escolas ao Programa, houve uma diminuição na complexidade de gestão, dando à escola condições internas privilegiadas. Além disso, os mapas de matrículas revelaram que a maior parte das unidades PEI está situada em áreas valorizadas e com menores índices de vulnerabilidade social. As poucas que se situam em bairros periféricos construíram condições para que as disparidades socioespaciais do entorno não alcançassem o ambiente das salas de aula. Assim, pode-se concluir que houve uma somatória de esforços, por parte do poder público, em produzir um modelo escolar peculiar diante do restante da rede estadual, levando à produção de desigualdades no interior da própria rede de ensino, que seleciona discentes com maior potencial escolar em detrimento dos alunos com maior dificuldade. Nesse sentido, a interpretação da política educacional considerando a sua dimensão espacial, notabilizou como as escolas PEI têm aprofundado as desigualdades educacionais e espaciais, inviabilizando a realização do direito à educação.

A dissertação de Jacob (2014) e o artigo de Lopes e Borghi (2019), destacaram a importância do Programa Ensino Integral na melhoria da aprendizagem dos alunos. Os achados dos estudos citados permitem a seguinte reflexão: em que medida as escolas do Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo conseguem atender os direitos dos alunos, posto que o PEI nasceu da proposta de mudar radicalmente a gestão pedagógica que caracteriza a escola e a política educacional do Brasil? Não temos uma dimensão clara do quanto o Programa Ensino Integral, desde sua criação, em 2012, tem conseguido obter êxito no atendimento a diversidade, não se sabe ao certo quais as possibilidades do PEI para contribuir com transformações sociais cabíveis para uma vida melhor para todos os jovens. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, já previa, há vinte anos, que “a educação deveria ser reformada para atender as diversidades e os direitos universais da pessoa, o trabalho docente e a formação dos professores deveriam considerar a importante tarefa de educar e viver a pluralidade cultural” (PCN, 2001, p. 16).

Por fim, o conceito de formação continuada no Programa Ensino Integral ainda precisa ser mais bem discutido e conversado com os professores. É de suma importância questionar a formação docente e os resultados na aprendizagem dos alunos.

Desse modo, após a leitura da tese, dos artigos e dissertações comentadas, encerrou-se os estudos correlatos, uma vez que já foi possível vislumbrar o cenário de pesquisas relativas

ao tema em questão, bem como o estabelecimento de aproximações e distanciamentos com as finalidades pretendidas.

2.2 Formação continuada

O Programa Ensino Integral apresenta um processo próprio de formação continuada. Pensando nesse espaço escolar como lócus de formação, o PEI interpõe em seus princípios a formação continuada como premissa fundamental, como citado anteriormente, na busca pelos resultados positivos na aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se fundamental entender a formação na sua essência, à luz de autores como Davis *et al.* (2012), Imbernón (2010 e 2011) e Tardif (2014) estudiosos da formação no contexto educacional. Espera-se com esta pesquisa contribuir para a reflexão sobre a realidade vivenciada nesse Programa, do ponto de vista do que pode ser alcançado no que tange aos processos formativos de seus educadores.

Por este motivo a formação docente mobilizada por professores coordenadores, é de suma importância, considerando-se que o professor é o responsável para que se consiga atingir resultados positivos na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o professor e o professor coordenador, com suas ações e práticas, tornam-se os principais atores na mudança necessária quando se fala de formação docente.

De acordo com Davis *et al.* (2012), discutir as oportunidades que possam aprimorar a formação docente para que se perceba os novos caminhos e se garanta a aprendizagem significativa dos alunos, caminhos esses referentes à área de atuação, em didática e metodologias de ensino, é de suma importância.

Assim como Davis *et al.* (2012), Imbernón (2010) relata a necessidade de uma constante atualização sobre a formação docente. O autor assinala que todo o conhecimento que se criou sobre a formação docente nos últimos anos, especialmente sobre a formação permanente, deve ser constantemente revisto para que esse conhecimento não se torne “obsoleto e caduco” (IMBERNÓN, 2009, p. 12).

Assim, para o condizente exercício da docência, é necessário que o professor disponha de saberes que possam agregar conhecimento e conteúdos a didática e às condições de aprendizagem dos alunos. Mas não se trata de saberes estáticos.

Desta forma, a formação continuada docente tem a responsabilidade de garantir ao profissional um novo sentido à prática pedagógica, ressignificando a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria

prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Tardif (2014) defende que, a formação inicial pode subsidiar a formação continuada. Nesse sentido, a análise da prática docente fornece os subsídios para repensar e modificar a prática, quando necessário.

Na obra intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional*, Tardif discorre a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e ainda com o próprio exercício da docência. O autor destaca que a partir de pesquisas realizadas com o propósito de compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes, constatou-se 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; LESSARD, 2014, p.54).

Partindo dessa ideia de pluralidade, o autor discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes.

Da mesma forma, Imbernón (2011) traz a questão da formação continuada como algo bastante abrangente e ligada ao ensino, ao currículo, a profissão docente e ao desenvolvimento da escola, além da aprendizagem do conteúdo a ser ministrado em sala de aula. “O processo de formação deve adotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p.41).

Nesse cenário, a formação continuada, deve trazer contribuições para o crescimento profissional proporcionando ao docente um novo sentido à prática pedagógica, ressignificando a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Essa teoria e prática, saber e fazer, construídos pelo professor durante sua trajetória pessoal e profissional devem ser os pontos de partida para análise do trabalho de formação docente. Assim, é preciso conhecer o que este sujeito imprescindível na ação pedagógica pensa para transformar suas práticas. Conforme Tardif, “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem se colocar em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem pensam e dizem” (2002.p.15).

Segundo Tardif (1991, p.218) “pode-se definir o saber docente como saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

Esses saberes combinados dão à prática docente uma significação da grande responsabilidade, ao mobilizar e integrar tais saberes como condição essencial à atividade profissional docente.

Desta forma, a formação do professor deve estar ligada ao desenvolvimento curricular entre a teoria e a prática e os aspectos que permeiam a construção da melhoria na formação “que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática” (IMBERNÓN, 2011).

Assim, na prática, é preciso entender o papel do professor como mediador entre aluno e o conhecimento, fazendo a mediação entre o desenvolvimento do pensamento, atitudes, habilidades e competências. O professor tem de ser competente no conhecimento de metodologias, onde o aluno desenvolve a autonomia do pensamento.

É, portanto, necessário e fundamental “aprofundar a discussão sobre como – e mediante quais circunstâncias – a formação continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade dos processos educativos no país” (DAVIS *et al.*, 2012, p. 9).

A formação desse professor deve propor um processo de conhecimentos, habilidades e atitudes para estabelecer profissionais reflexivos ou investigadores.

Desta forma, para Imbernón (2011) a formação continuada não é mais vista só como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, é uma necessidade de se relacionar com os novos modelos de participação na prática e isso significa uma mudança na qualidade da prática e do ensino.

Segundo Imbernón (2010), a solução não é aproximar a formação de professores do contexto, mas desenvolver novos processos na teoria e na prática da formação com novas perspectivas e metodologias, que poderia incentivar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, para que o trabalho coletivo transforme a prática.

Assim, é necessário ressaltar a escola como lugar de formação e aliar a esse processo a preocupação com o trabalho dos professores numa perspectiva de reflexão sobre a prática pedagógica. Imbernón (2010, p. 85) aponta para

[...] a formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os

programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas.

Garantir a formação continuada docente a partir da escola e, nesse sentido, estabelecer parcerias de trabalho de modo que todos os profissionais envolvidos no processo estabeleçam seus objetivos de formação com o contexto escolar a que todos estejam envolvidos e juntos possam desenvolver um trabalho colaborativo. Esse processo, é também uma maneira de buscar uma significativa melhora na prática profissional como um todo, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de formar os profissionais da escola, fomentar práticas de colaboração e de gestão.

Assim como Imbernón (2009) reforça o caráter colaborativo da formação continuada, Davis *et al.* (2012, p. 17) também interpelam esta perspectiva ao afirmarem que “nela, os professores reúnem-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada ano e nível, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante”.

Ao trabalharem juntos, professores se apoiam uns nos outros com objetivos estabelecidos e comuns, negociados pelo grupo. Essas parcerias são estabelecidas e enriquecidas a ponto de derivar para uma confiança mútua, liderança compartilhada, interdependência positiva e corresponsabilidade pela condução das ações.

De acordo com Davis *et al.* (2012), discutir caminhos que aprimorem a formação contínua do professor faz-se necessário para que se possa perceber novos caminhos referentes a área de atuação e em didática e metodologias de ensino. E o que se espera é que o professor possa relacionar o novo conhecimento adquirido com as bases científicas da sua graduação inicial, agregando mais suporte e conteúdo para oferecer a seus alunos.

É nesse cenário que o Coordenador de Gestão Pedagógica precisa garantir a formação docente. Assim, torna-se necessário aprofundar conhecimentos sobre as atribuições do coordenador de gestão pedagógica, pois para que a escola avance, torna-se necessário o desenvolvimento do trabalho com foco no coletivo. E dar direção a esse foco no ambiente escola requer que o coordenador de gestão pedagógica exerça sua função com competência técnica, teórica e pedagógica, bem como autonomia para orientar professores, estudantes, pais e demais sujeitos educativos, ajudando-os a lidar com os conflitos que permeiam o ambiente escolar.

2.3 Formação continuada no Programa Ensino Integral

O Programa Ensino Integral apresenta um processo próprio de formação continuada, desenvolvido com a intenção de atender as competências específicas do Programa, inseridas em um modelo de escola, cujo objetivo é o ensino integral.

Assim, na perspectiva do espaço escolar como lócus de formação, o PEI interpõe em seus princípios a formação continuada como premissa fundamental, pretendendo que ela seja responsável pelo aperfeiçoamento profissional, de forma que, a formação adquirida se desdobre na qualificação do desempenho das funções dos profissionais da educação, em prol da formação que se pretende dar aos alunos.

De acordo com as Diretrizes do referido Programa, a formação continuada é:

[...] premissa fundamental para que as inovações dos Modelos Pedagógico e de Gestão, propostos pelo Programa Ensino Integral, se concretizem no sucesso da aprendizagem dos estudantes. [...] tem por objetivo possibilitar aos educadores o desenvolvimento de competências necessárias ao bom desempenho de suas funções, na perspectiva da construção efetiva de espaços privilegiados de formação [...] (SÃO PAULO, 2014a, p. 3)

Desta forma, a organização da premissa, formação continuada, tem uma estrutura baseada em quatro pressupostos, conforme determinam os documentos norteadores:

1-) O pressuposto da formação como direito que considera o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) como possibilitador de tempos e espaços para a formação.

2-) O pressuposto da formação como um processo de aperfeiçoamento profissional que demonstra a relevância que o Programa deseja dar a busca da aprendizagem continua pelos educadores.

3-) O pressuposto da formação de sujeitos de aprendizagem que pressupõe que a articulação entre os conhecimentos já internalizados e os novos garantem as novas aprendizagens.

4-) O pressuposto da formação mediada pela reflexão que coloca os educadores como agentes de sua formação aprimorando sempre.

Desta forma, é possível afirmar que os pressupostos listados acima, do processo formativo do Programa Ensino Integral (PEI), a despeito das suas características peculiares, intencionam articular uma série de ideias que pretendem subsidiar a construção de espaços de formação nas escolas que atendem ao Programa, conforme sintetizado no excerto abaixo:

Para que a Formação Continuada seja um meio para a consecução de objetivos e metas do Programa Ensino Integral, é necessário encará-la como um direito, garantido e oferecido pelas diferentes instâncias da SEE-SP, favorecendo o desenvolvimento profissional dos participantes. Além disso, é fundamental que os profissionais se identifiquem como sujeitos de sua aprendizagem, o que significa que a reflexão individual e coletiva esteja sempre presente no processo de formação (SÃO PAULO, 2014b, p. 9).

Diante do exposto, pensa-se sobre o porquê o modelo pedagógico do PEI tem a preocupação com a organização do processo formativo de uma forma tão particular.

Pode-se pensar que, tendo sido planejado para o Ensino Médio, uma das causas seria a “Valorização da educação pública pela oferta de um ensino de qualidade”, trazida do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, iniciado em 2011. Nesse caso, teria sido como estratégia interventiva, intentando alavancar a formação dessa etapa da escolaridade.

Ainda, apoiado em outro valor do Programa Educação – Compromisso de São Paulo – “Valorização dos educadores”, teve-se o objetivo de singularizar os momentos de formação como forma de permitir o aperfeiçoamento contínuo do profissional docente, para valorização de sua carreira.

Isso posto, segue figura que explicita a organização pela qual se guia os processos formativos do PEI:

Figura 1 – Estrutura do Mapa de Competências do PEI



Fonte: Gestão de desempenho das equipes escolares, 2014c, p.12

Na perspectiva de tentar qualificar o ensino e valorizar o profissional por meio de seu aprimoramento profissional, o Programa de Ensino Integral define duas competências básicas para o desenvolvimento de sua formação continuada, quais sejam, *Domínio do Conhecimento e contextualização* e *Disposição ao autodesenvolvimento contínuo*.

A competência do *Domínio do Conhecimento e contextualização* se orienta pela apropriação do conhecimento curricular e sua articulação com os princípios do Programa, bem como pela metodologia utilizada pelos profissionais, considerada a partir da utilização de práticas de ensino que facilitem a aprendizagem, da realização de avaliações coerentes com os conteúdos desenvolvidos e da aproximação dos conceitos ao contexto do aluno, além do uso de recursos tecnológicos. (SÃO PAULO, 2014c, p.38-39).

Quanto à competência da *Disposição ao autodesenvolvimento contínuo*, a orientação é para a busca proativa por aprendizado dentro e fora da escola, incluindo o estabelecimento de processos dialógicos com os pares e gestores diretos sobre a atuação, como forma de reflexão e reavaliação contínua das práticas profissionais. (SÃO PAULO, 2014c, p.41)

Figura 2 – Macro indicadores da Formação Continuada

FORMAÇÃO CONTINUADA	2. DOMÍNIO DO CONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO Possui domínio de sua área de conhecimento, sendo capaz de comunicá-la e contextualizá-la, relacionando-a com a realidade do aluno, a prática, as disciplinas da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e os Projetos de Vida.
	<p style="text-align: center;"><u>MACRO INDICADORES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • DOMÍNIO DO CONHECIMENTO: possui conhecimento aprofundado em sua área de conhecimento, demonstrando propriedade no conteúdo, habilidades e competências. • DIDÁTICA: é capaz de organizar o conhecimento e desenvolver formas de garantir a aprendizagem do aluno e a orientação dos profissionais da escola.. • CONTEXTUALIZAÇÃO: é capaz de contextualizar o assunto de seu domínio, relacionando-o com a realidade do aluno, a prática, as disciplinas da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e os Projetos de Vida.
FORMAÇÃO CONTINUADA	3. DISPOSIÇÃO AO AUTODESENVOLVIMENTO CONTÍNUO Busca continuamente aprender e se desenvolver como pessoa e profissional, apresentando predisposição para reavaliar suas práticas, tecnologias, ferramentas e formas de pensar.
	<p style="text-align: center;"><u>MACRO INDICADORES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • FORMAÇÃO CONTÍNUA: disposição e proatividade ao desenvolvimento contínuo, investindo tempo em sua formação e aperfeiçoamento. • DEVOLUTIVAS: solicita devolutiva de sua atuação aos alunos e aos profissionais para o autodesenvolvimento, sendo receptivo aos pontos apresentados. • DISPOSIÇÃO PARA MUDANÇA: está aberto para o novo (ferramentas, tecnologias, conhecimentos e práticas) e apresenta disposição para mudar, tendo em vista o seu aprimoramento.

Fonte: Gestão de desempenho das equipes escolares, 2014c, p.9 e 10

As duas competências específicas, requeridas pelo Programa, almejam alcançar comportamentos profissionais relacionados ao cumprimento das premissas do Programa, organizam-se e se estruturam em macroindicadores⁴ e microindicadores⁵, considerados instrumentos de análise da prática educativa e aperfeiçoamento profissional contínuo.

Cada competência define um comportamento geral que é caracterizado por indicadores: macro e micro. Os macroindicadores qualificam a competência no aspecto macro, compondo o conjunto de indicadores de comportamento que descrevem aquela competência em sua totalidade. Os microindicadores,

⁴ Indicadores que caracterizam cada competência.

⁵ Indicadores que atuam como norte de formação para cada função, para apoiar o direcionamento dos macros indicadores e, por conseguinte, das competências.

por sua vez, detalham esse conjunto de indicadores para cada função, adequando as competências à estrutura de gestão do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014c, p.13).

Dessa forma, segue quadro ilustrativo do encaminhamento dado ao processo formativo dos docentes, específico para a aquisição das competências mencionadas:

Figura 3 – Competência Domínio do conhecimento e contextualização

DOMÍNIO DO CONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO		MICROINDICADORES		
		PROFESSOR DE SALA DE LEITURA	PROFESSOR DE DISCIPLINA	PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA (PCA)*
MACRO INDICADORES	2.1 Domínio do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ○ Demonstra pleno conhecimento do acervo da sala de leitura. ○ Conhece os princípios do Currículo do Estado de São Paulo e sua relação com o modelo do Programa Ensino Integral. ○ Domina o uso dos instrumentos de apoio ao ensino e gestão de suas atividades (computadores, lousa digital/projetor interativo netbooks, planilhas, documentos digitais etc) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Demonstra domínio do currículo em sua disciplina. ○ Conhece os princípios do Currículo do Estado de São Paulo e sua relação com o modelo do Programa Ensino Integral. ○ Domina o uso dos instrumentos de apoio ao ensino e gestão de suas atividades (computadores, lousa digital/projetor interativo netbooks, planilhas, documentos digitais etc) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Demonstra ter domínio do currículo em relação às disciplinas de sua área. ○ Demonstra ter domínio da interdisciplinaridade das disciplinas de sua área.
	2.2 Didática	<ul style="list-style-type: none"> ○ É claro em suas orientações de leitura, pesquisa e uso dos instrumentos de tecnologia. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utiliza práticas de ensino-aprendizagem que facilitam a aprendizagem pelo aluno (apresenta o conhecimento com clareza). ○ Realiza avaliação coerentes com o que foi trabalhado nas aulas (provas, trabalhos, nível de exigência na correção). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Orienta professores sobre como utilizar práticas de ensino-aprendizagem que facilitem a aprendizagem pelo aluno (didática). ○ É didático em suas orientações.
	2.3 Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> ○ Incentiva a leitura e a pesquisa como forma de aprofundar o entendimento das disciplinas. ○ Mostra como os recursos de tecnologia podem ser usados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Consegue relacionar os conceitos da disciplina à realidade prática (contexto do aluno, Projeto de Vida etc). ○ Explora as disciplinas da Parte Diversificada como forma de aprofundar o entendimento dos conceitos do currículo. ○ Relaciona o conteúdo de sua disciplina com o de outras disciplinas da Base Nacional Comum. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Orienta os professores sobre como relacionar os conceitos da disciplina à realidade prática (contexto do aluno, Projeto de Vida etc). ○ Orienta os professores sobre como relacionar o conteúdo de sua disciplina com o de outras disciplinas.

Fonte: Gestão de desempenho das equipes escolares, 2014c, p.38-39; 41

Figura 4 – Competência Disposição ao autodesenvolvimento contínuo

DISPOSIÇÃO AO AUTODESENVOLVIMENTO CONTÍNUO		MICROINDICADORES		
		PROFESSOR DE SALA DE LEITURA	PROFESSOR DE DISCIPLINA	PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA (PCA)*
MACRO INDICADORES	3.1 Formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participa frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função. ○ Busca proativamente aprendizados adicionais para sua prática (HTPC, leituras, palestras, feiras e outros meios). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participa frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função (temas específicos à função ou ao Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral) ○ Busca proativamente aprendizados adicionais para sua prática (HTPC, leituras, palestras, feiras e outros meios). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participa frequentemente de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função como PCA. ○ Incentiva e orienta os professores de sua área na busca proativa de aprendizados adicionais para sua prática (HTPC, leituras, palestras, congressos e outros meios). ○ Realiza a formação dos professores de sua área.
	3.2 Devolutivas	<ul style="list-style-type: none"> ○ Busca devolutiva da sua atuação com os alunos, professores, coordenadores e gestores para se desenvolver. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Busca devolutiva da sua atuação com os alunos, professores, coordenadores e gestores para se desenvolver (conversas dentro e fora da sala de aula, análise crítica dos resultados das avaliações aplicadas de sua disciplina etc). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Busca devolutiva da sua atuação com os professores da área, PCA e gestores para se desenvolver.
	3.3 Disposição para mudança	<ul style="list-style-type: none"> ○ Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus comportamentos e práticas. ○ Consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus comportamentos e práticas. ○ Consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus comportamentos e práticas. ○ Consegue colocar em prática os aprendizados adquiridos nas formações.

Fonte: Gestão de desempenho das equipes escolares, 2014c, p. 41

Frente ao apresentado, esse estudo segue, em busca das teorias de formação mobilizadas pelos gestores de coordenação pedagógica, considerando o espaço escolar como lócus, com o objetivo de refletir, a partir delas, as possibilidades que a estrutura organizacional formativa descrita pelo PEI oferece, tanto para a qualificação do ensino, como para a valorização da carreira, levando em consideração e sobre o ponto de vista dos professores coordenadores sobre o desenvolvimento de ações e práticas de formação com potencial de reverberar no aprendizado dos estudantes.

Para mais, busca apontar desafios, no sentido de levantar, também, as lacunas nessa formação docente prevista pelo PEI, que atuam, no caso, como proibitivas de um desenvolvimento do processo formativo mais produtivo, reflexivo e menos técnico.

Considerando o contexto do PEI, fica subtendido que os docentes tenham maior tempo para se dedicar a sua formação, já que trabalham em regime de exclusividade nas 40 horas semanais. Assim sendo, na teoria, aumentam-se as oportunidades de que os processos formativos docentes se efetivem na prática educativa.

Entretanto, da forma como está organizada, nos documentos do PEI, a premissa formação continuada, para além da questão do tempo de permanência, realmente traz os resultados de uma formação real, com evidências em uma prática exitosa?

Assim, nessa perspectiva se desenvolve a próxima seção, considerando o modelo de gestão pedagógica no PEI, o coordenador pedagógico em uma perspectiva histórica e as atribuições dos coordenadores de gestão pedagógica no processo formativo dos professores que atuam no Programa Ensino Integral.

2.4 O modelo de gestão pedagógica do Programa Ensino Integral

O Programa Ensino Integral foi elaborado como mais uma estratégia pensada para a melhoria da qualidade do ensino. Ele foi implementado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 e, desde então, vem passando por um processo de expansão no número de unidades escolares participantes e alunos atendidos. Em 2012, iniciou-se com 16 escolas de Ensino Médio, e a partir de 2013, expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas de Ensino Médio. No ano de 2020, o programa vivenciou uma expansão, alcançando o número de 664 escolas participantes. Já no ano de 2022 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tornou público que para o ano

letivo de 2023 acontecerá a entrada de mais 261 escolas no Programa Ensino Integral, compatibilizando 2.311 escolas (44% da rede) para mais de 1,2 milhão de alunos para o ano letivo de 2023.

No entanto, a possibilidade de multiplicar a oferta de vagas nas escolas do Programa Ensino Integral para cerca de 45% da rede, fez com que o governo optasse por ofertar o ensino em dois turnos por escola, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o médio. Dessa forma, a ampliação do número de escolas e alunos atendidos gerou uma não sequência de um projeto político mais amplo e continuado como aconteceu para as primeiras 16 escolas em 2012.

O Programa Ensino Integral foi concebido como parte do Programa Educação - Compromisso de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), que se fundamenta em 5 pilares:

1. Valorização e investimento nos profissionais da educação;
2. Aprimoramento das ações e da gestão pedagógica com foco na aprendizagem dos estudantes;
3. Expansão e aperfeiçoamento da política de Educação Integral;
4. Disponibilização de instrumentos de gestão organizacional e financeira;
5. Mobilização de toda a comunidade escolar em torno do processo de ensino e aprendizagem.

O Programa Ensino Integral traz nos documentos como uma de suas principais características a essência na elaboração e desenvolvimento do projeto de vida dos alunos, e esse deveria ser o eixo em torno do qual a unidade escolar estabelece suas ações, por meio da articulação interdisciplinar e multidisciplinar dos componentes da Base Nacional Comum Curricular com a Parte Diversificada e com os aprofundamentos curriculares. Diante disso, verifica-se que, embora com evidências nos índices de avaliações internas e externas, a formação dos estudantes no Ensino Médio ainda se mostra comprometida, especialmente pela dificuldade de se lidar com questões relacionadas ao fluxo escolar (defasagem idade/série; repetência e abandono), à organização do currículo e à valorização da carreira docente.

Uma outra característica apontada pelo programa é a oferta do tempo ampliado de jornada, considerando que a prática do currículo integrado exige um tempo maior de permanência do estudante na escola, ou seja, o tempo integral. Atualmente, o Programa oferece duas opções de jornada: de 7 horas e de 9 horas (SÃO PAULO, 2020).

Nesse sentido, a ampliação do tempo de permanência para professores e alunos estaria relacionada com a questão da qualidade, de forma a que o estudante pudesse ser colocado,

durante todo o tempo de permanência na escola, a situações de desenvolvimento da sua aprendizagem:

Dessa maneira, o que se pretende é oferecer novas oportunidades educativas e proporcionar aos estudantes interações em outros tempos, que não dizem respeito apenas ao tempo cronológico, mas também ao tempo subjetivo da aprendizagem, aquele que considera a individualidade, as interações grupais e os aspectos culturais dos estudantes (LOMONACO; SILVA, 2013, p.17).

Considerando essa demanda pedagógica do Programa Ensino Integral, quatro princípios educativos fundamentais foram eleitos para orientar a normatização das metodologias empregadas, sempre como referência a busca pela formação de um estudante autônomo, solidário e competente. São estes os quatro princípios:

- 1-A Educação Interdimensional,
- 2-A Pedagogia da Presença,
- 3-Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e
- 4-O Protagonismo Juvenil.

Portanto, com a ideia de ratificar os princípios acima pontuados no dia a dia escolar, o PEI estabelece premissas, compreendidas como propostas capazes de nortear as ações dos profissionais, com vistas a garantir, conforme sugerem as orientações do Programa, “o compromisso de todos os educadores com o processo de ensino-aprendizagem em todas as suas dimensões, o que resulta em um novo jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes” (SÃO PAULO, 2014a, p. 15).

Tais premissas, segundo as Diretrizes do Programa de Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014a), podem ser descritas e numeradas como segue:

1. Protagonismo: envolve o compromisso com a promoção do Protagonismo Juvenil, para alunos e professores, a fim de formar pessoas autônomas, solidárias e competentes.
2. Formação Continuada: envolve o compromisso com o aprimoramento profissional, representado pelo domínio e contextualização do conhecimento e interesse pelo autodesenvolvimento contínuo.
3. Excelência em gestão: sugere a importância do comprometimento de todos os profissionais da escola na participação com o processo e resultado das ações escolares e, de acordo com o Programa, “[...] esclarece sobre o comportamento e os resultados esperados em cada função, de modo que cada educador replaneje suas ações, visando cumprir suas atribuições, [...]” (SÃO PAULO, 2014c, p.5).
4. Corresponsabilidade: refere-se à construção de relacionamento positivo entre os pares e a disposição à colaboração, diante das atividades previstas, como forma de cor responsabilizar a equipe em torno de objetivos

comuns e, nesse sentido, conforme está posto pelo PEI, deve ultrapassar “[...] a própria ação docente e chega à responsabilidade pela atuação do outro” (SÃO PAULO, 2014b, p. 16).

5. Replicabilidade: refere-se à busca da criatividade na solução de problemas. No Programa, tal premissa é utilizada para o reconhecimento das boas práticas adotadas no cotidiano escolar, para difusão e multiplicação, como forma de valorização de experiências educacionais bem-sucedidas.

Por conseguinte, evidencia-se que os documentos do PEI apontam que os princípios e premissas referenciados concorram para o benefício das ações pedagógicas como “[...] estímulos ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, à ampliação de suas perspectivas de autorrealização e ao exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente” (SÃO PAULO, 2014a, p.17).

Na busca por tentar garantir esses princípios e premissas, a instrumentalização do modelo de gestão pedagógico conta com uma matriz curricular flexível e as aulas e atividades da parte diversificada do currículo, os itinerários formativos dos aprofundamentos curriculares, buscam ser desenvolvidas com a participação, colaboração e a presença contínua dos alunos, docentes e equipe gestora em todos os espaços e tempos da escola.

Nesse intento, o PEI organizou sua matriz curricular a partir dos conteúdos determinados pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com a formação geral básica e os itinerários formativos, conforme representado no quadro abaixo, determinado pela Resolução SEDUC nº 69, de 12 de agosto de 2022:

Figura 5 - Matriz Curricular do Ensino Médio do PEI

MATRIZ 7							
ENSINO MÉDIO – PEI 9h							
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			Total Aulas Anuais	Total Horas Anuais
			1ª série	2ª série	3ª série		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	3	2	400	300
		ARTE	2	0	2	160	120
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	160	120
		LÍNGUA INGLESA	2	0	2	160	120
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	5	3	2	400	300
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	160	120
		FÍSICA	2	2	0	160	120
		QUÍMICA	2	2	0	160	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	2	0	160	120
		GEOGRAFIA	2	2	0	160	120
		HISTÓRIA	2	2	0	160	120
		SOCIOLOGIA	2	2	0	160	120
	TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			30	20	10	2400
ITINERÁRIO FORMATIVO	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	180	
	ELETIVAS	2	2	2	240	180	
	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	120	90	
	LÍNGUA INGLESA	0	2	0	80	60	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	0	2	0	80	60	
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS I	5	0	0	200	150	
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS II	0	0	2	80	60	
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS III	0	0	2	80	60	
	ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS	3	4	4	440	330	
APROFUNDAMENTO CURRICULAR*	0	10	20	1200	900		
TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO			13	23	33	2760	2070
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS			43	43	43		
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS			1720	1720	1720	5160	
TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS			1290	1290	1290		3870

*A carga horária de cada componente do Aprofundamento Curricular está descrita nas matrizes dos aprofundamentos.

Fonte: Resolução SEDUC nº 69, 12 de agosto de 2022.

No que se refere aos espaços, é fato que dois aspectos necessitam ser considerados no Programa Ensino Integral: o físico e o social. O primeiro se alude ao fato de que é importante que os locais da escola possam viabilizar a diversidade de atividades que a extensão do tempo pode permitir; o segundo, de que devem contribuir com as interações sociais entre os alunos, considerando o tempo de convivência dentro do ambiente escolar.

Ainda sobre os espaços, o PEI sugere a possibilidade de que as atividades escolares tenham um direcionamento pela busca de uma confinidade significativa da realidade, tendo em vista possibilitar o aprofundamento dos conhecimentos por meio da solução de problemas, bem como o desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico do aluno, conforme preconizado pela LDB de 1996, em seu artigo 35º, ao tratar das finalidades do Ensino Médio:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[...]

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996, Art.35º);

Desta forma, a escola e toda comunidade escolar devem analisar a infraestrutura de seus ambientes e se necessário ajustar para que as condições sejam proficuas a atender aos desafios de formação pretendidos pelo Programa Ensino Integral:

Na concepção de educação integral, a escola assume o papel de articuladora e gestora de espaços e tempos. É na escola, ou nas instituições com as quais ela faz parceria, que os estudantes irão se deparar com novos desafios de aprendizagens e vivenciarão aspectos da socialização diferentes daqueles proporcionados por uma escola de turno parcial (LOMONACO; SILVA, 2013, p.20).

Isso posto, a gestão pedagógica proposta neste modelo, de escola, deve ter como objetivo principal desenvolver estudantes autônomos, solidários e competentes, com possibilidade de vivências, aprendizagens significativas, para que os próprios alunos possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais.

Não obstante, ainda que a organização da matriz curricular do PEI, considerada a partir dos princípios e premissas já apontados, busca trazer o apoio necessário a aprendizagem dos estudantes nos espaços, não se pode deixar de elencar os índices relacionados à evasão e retenção, e que para o Ensino Médio são muito alto, e relacionados, muitas vezes, à existência de uma realidade escolar de defasagem, mesmo entre os estudantes que chegam ao Ensino Médio do Programa de Ensino Integral (PEI).

Assim, “Ampliar os investimentos, melhorar o fluxo escolar, mudar a organização e o currículo, valorizar o professor, lidar com os adolescentes retidos no ensino fundamental e trazer de volta para a escola os excluídos do ensino médio” (BRASIL, 2014, p.7) ainda se constituem em desafios educacionais para o país e para as escolas que atendem ao Programa Ensino Integral.

O Documento, Diretrizes do Programa Ensino Integral, nos permite compreender os movimentos que direcionavam para este objetivo principal do PEI:

Com esse objetivo o Programa de Ensino Integral definiu um modelo de escola que propicia aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida. Não apenas o

desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar (SÃO PAULO, 2012, p. 12).

O Programa Ensino Integral, segundo as diretrizes, tem como base o pressuposto de que o desenvolvimento da pessoa ocorre como um todo, ou seja, envolvendo os aspectos físicos, cognitivos, socioemocionais e culturais, tendo como eixo determinante o projeto de vida dos estudantes:

O Programa de Ensino Integral passa a ser uma possibilidade para que alunos ingressem em uma escola que, ao lado da formação necessária para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, a partir da elaboração de seu Projeto de Vida e com base na excelência acadêmica, amplie suas perspectivas de autorrealização e o exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente (SÃO PAULO, 2014, p.6).

Excelência acadêmica, expressão que apresenta destaque, quando utilizada no modelo Programa Ensino Integral, uma vez que, indica a formação que se pretende alcançar, e é percebida, nas diretrizes do Programa, como sendo a possibilidade de desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficiente, cujos resultados possam ser aferidos durante e ao final das atividades desenvolvidas, bem como em avaliações internas e externas.

Nesse cenário, os estudantes precisam ter uma formação que seja adequada e isso pressupõe, sobretudo, trabalhar as situações de aprendizagem de forma significativa e articulada às suas expectativas e realidade, ideia que já não é inédita no contexto educacional, principalmente do Ensino Médio, e que presume, naturalmente, a necessidade de se pensar na formação dos docentes para o desenvolvimento de um trabalho com esse fim.

Portanto, as Unidades Escolares, segundo os documentos da SEESP, deveriam proporcionar a formação de sujeitos autônomos, solidários e competentes em todas as suas dimensões, seja pessoal, social e profissional, por meio de um currículo pensado para a consolidação do conhecimento e aprendizagem.

Considerando alcançar essa formação o Programa Ensino Integral pretende garantir a articulação entre os componentes da Base Nacional Comum e os itinerários formativos. Para tal, o programa estrutura-se buscando assegurar-lhes:

- Formação acadêmica de excelência;
- Formação de competências para o século XXI;
- Formação para a vida.

Para tanto, o Programa Ensino Integral dispõe de Modelo Pedagógico articulado a um Modelo de Gestão que sugere permitir o planejamento, desenvolvimento e monitoramento das ações pedagógicas em todos os níveis e por todos os profissionais envolvidos na Unidade Escolar.

Na busca para que as unidades escolares e suas equipes estejam alinhadas as premissas do Programa Ensino Integral e para que possa haver um processo permanente de aperfeiçoamento das competências, as atribuições dos coordenadores da gestão pedagógica são postas em resolução e será objeto de estudo na sequência.

2.5 Atribuições dos Coordenadores de Gestão Pedagógica do PEI na perspectiva do espaço escolar como lócus de formação.

O Programa Ensino Integral apresenta um processo próprio de formação continuada, como citado anteriormente. Pensando nesse espaço escolar como lócus de formação, o PEI, como dito, interpõe em seus princípios a formação continuada como premissa fundamental.

Nesse sentido, torna-se fundamental entender essa proposta formativa na sua essência, a luz de autores como Perrenoud (2002) e Tardif (2014) que conversam sobre a questão da formação no contexto educacional, na medida em que, assim, pode ser possível levantar contribuições para a reflexão sobre a realidade vivenciada nesse Programa, do ponto de vista do que pode ser alcançado no que tange aos processos formativos de seus educadores.

A escolha dos citados autores para tal validação das vivências não se deu de forma aleatória; surgiu do estudo que se espera para os profissionais da rede estadual de ensino, dado pela Resolução SEDUC nº 41, de 01 de junho de 2022, que dispõe sobre as atribuições dos integrantes do quadro do magistério – QM em atuação no Programa Ensino Integral – PEI

A inovação proposta pelo modelo pedagógico do Programa Ensino Integral reflete no quadro dos recursos humanos que atuam nas escolas: tanto as atribuições dos diversos profissionais já conhecidos são reformuladas, como também se impõe a necessidade de criar novas funções para adequado funcionamento do modelo. Dessa forma, as escolas do programa, no seu espaço escolar, se estruturam da seguinte forma:

Figura 6 – Estrutura do quadro de pessoal: Quadro do Magistério



Fonte: Resolução SEDUC nº 41, de 01 de junho de 2022

De todos os atores acima representados, destaca-se como novidade deste modelo a função do Coordenador de gestão pedagógica por área de conhecimento. Este profissional atua com atribuições muito semelhantes às do Coordenador de gestão pedagógica Geral, mas com responsabilidade específica numa área de conhecimento. As principais vantagens da existência desse profissional no ambiente escolar estão:

- i) na maior facilidade de apoio aos professores da respectiva área com dificuldades específicas da disciplina; e
- ii) no reforço à coordenação pedagógica com trabalho interdisciplinar na equipe escolar.

Tardif (2014, p.32) questiona sobre qual a função dos professores e coordenadores pedagógicos e “qual é o seu papel na definição e seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar?”

De forma geral, às atribuições de todos os profissionais da escola acrescentam-se atividades relacionadas ao modelo de gestão e pedagógico específicos, para além das atribuições já previstas para o cargo/função.

Resumidamente, o modelo de gestão busca destacar-se pelo planejamento e programação das atividades de todos os profissionais, em suas respectivas funções, de forma sistemática, com indicadores e metas específicas, constituindo-se em um processo que tem o objetivo de um forte caráter formativo. E o modelo pedagógico busca caracterizar-se pelo

foco no protagonismo juvenil, devendo os profissionais serem os fornecedores das condições necessárias para que este protagonismo se desenvolva entre os alunos. Isso abrange relacionamento próximo e frequente aos jovens, os tutorando, tanto em questões acadêmicas quanto profissionais e pessoais, como também disponibilidade durante todo o horário de funcionamento da escola.

O professor coordenador geral, por sua vez, deve coordenar a atuação dos professores coordenadores de área, garantindo alinhamento das ações entre as áreas, e, com apoio desses, orientar professores quanto às aulas de trabalho pedagógico coletivo e livre, exercido na escola em sua totalidade. Trata-se do principal ator na sistematização e avaliação da produção didático-pedagógica na escola.

Figura 7 – Atribuições do coordenador de gestão pedagógica geral

Artigo 4º – São atribuições específicas do Coordenador de Gestão Pedagógica Geral das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, além daquelas inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

- I – executar a proposta pedagógica de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;
- II – orientar as atividades dos professores em aulas de trabalho pedagógico coletivo e individual;
- III – elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
- IV – organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação;
- V – substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, em caráter excepcional, os professores em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração, exceto quando se tratar de aulas da disciplina de Educação Física;
- VI – coordenar as atividades dos Coordenadores de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento;
- VII – avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica no âmbito da respectiva Escola;
- VIII – apoiar o Diretor nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico da respectiva Escola, em suas práticas educacionais e de gestão pedagógica, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;
- IX – responder pela direção da respectiva Escola, em caráter excepcional e somente em termos operacionais, em ocasional ausência do Vice-Diretor, nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da respectiva Escola.
- X – atuar em atividades de mentoria junto aos integrantes do Quadro de Magistério do PEI;
- XI – atuar em atividades de tutoria aos estudantes.

Fonte: Resolução SEDUC nº 41, de 01 de junho de 2022

Os Coordenadores de Gestão Pedagógica por Área de conhecimento - CGPAC, devem atuar como coordenadores no âmbito de sua área de conhecimento, apoiando o Coordenador de Gestão Pedagógica Geral nas ações e práticas sendo coordenados por esse.

Os CGPAC por sua vez, devem ser chamados para substituição após impossibilidade de docentes e antes do CGPG, que deve substituir professores em casos excepcionais.

Figura 8 – Atribuições do coordenador de gestão pedagógica por área de conhecimento

Artigo 5º – São atribuições específicas dos Coordenador de Gestão Pedagógica de Área de Conhecimento das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, além daquelas inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

- 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, ou da área de Linguagens, de acordo com os programas de ação dos professores da escola, quando se tratar dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- 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.

Fonte: Resolução SEDUC nº 41, de 01 de junho de 2022

Ao longo da carga horária cumprida como docente com aulas até 16 horas/aulas “atribuídas”, os Coordenadores de Gestão Pedagógica por Área de conhecimento também incorporam essas mesmas atribuições, que são somadas àquelas desempenhadas como coordenador de gestão pedagógica nas restantes, totalizando 40 horas de sua jornada.

Das atribuições dos professores no Programa Ensino Integral, destacam-se:

- I) elaboração programa de ação, com indicadores e metas relacionadas à sua atuação;
- II) produção de materiais didáticos;
- III) substituição de aulas dos demais professores;
- IV) elaboração de plano bimestral e guias de aprendizagem de suas respectivas disciplinas;
- V) atuação na parte diversificada do currículo, que inclui disciplinas eletivas e orientação aos alunos em seus respectivos projetos de vida; e
- VI) tutoria aos alunos.

Em outras palavras, as premissas da Pedagogia da Presença e a Excelência Acadêmica, no Programa Ensino Integral pretendem ser construções sociais que dependem da modalidade de formação que os professores construíram. Perrenoud (2002) intitula essas construções de competências para ensinar que está relacionado a construção de saberes e competências do

professor na busca das condições de como lidar, na sua prática, com as discrepâncias a que estará sujeito, por conta do “estado de nosso planeta e as relações de força, tanto em escala mundial quanto no âmbito de cada país” (PERRENOUD, 2002, p. 12).

Considerando as competências, o autor destaca alguns aspectos determinantes que o profissional deve considerar, prioritariamente, isto é, a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p.15):

1. As competências não são saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas, também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (PERRENOUD, 2000, p.15).

Quando se parte da análise sobre o papel do professor como profissional que precisa desenvolver competências e aptidões que não são inatas, pelo contrário, as competências e requisitos necessários para gestão da pedagogia somente são possíveis de serem desenvolvidas ao longo do tempo e, nesse contexto, não deve ser restrita a aquisição de conhecimentos que treina os professores para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Tardif (2014) considera que os modelos dos processos formativos devem possibilitar que o professor se reconheça a si como um profissional que também produz conhecimentos e não é somente um replicador de boas técnicas didáticas de ensino de habilidades em sala de aula. Tardif explica sobre o dilema da formação docente, nos seguintes termos:

Acredito que, para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2014, p. 230).

Considerando-se que uma educação com qualidade social, como sugere Tardif (2014, p. 13), se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos “é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos”.

Considerando as relações complexas entre professores e alunos há de se preparar para as mudanças que já estão acontecendo desde 2021 no currículo e que impactam a rotina dos professores e alunos, influenciando no trabalho coletivo, provavelmente, ainda, exigindo formação específica para o Novo Ensino Médio. Essas mudanças no currículo exigem dos CGPACs e dos CGPGs sempre recomencem o estudo das ementas dos itinerários, pesquisarem sobre os conceitos que estão descritos nos guias orientadores, pois os professores devem continuar a serem orientados e formados para que possam internalizar os conceitos do novo currículo e garantir a aprendizagem dos estudantes.

2.6 Coordenador de Gestão Pedagógica sob a Perspectiva histórica

A coordenação pedagógica no Brasil tem seu surgimento na “década de 70 do século XX, quando surgiu a necessidade de haver, na escola, um profissional especializado para trabalhar junto aos docentes como orientador das práticas pedagógicas” (OLIVEIRA, 2009, p. 24).

Pires (2005, pp. 23-25) e Horta (2007, pp. 3-41) citaram a origem da função desde o início da educação jesuíta no Brasil, porém, também, optou-se por anunciar, como marco inicial, a década de setenta do século XX quando apareceram as primeiras necessidades de ter um profissional especialista que atuasse na escola junto aos professores como orientador de práticas pedagógicas.

Oliveira (2019) explicita ainda que a função de coordenador pedagógico surgiu no estado da Guanabara, atual Rio de Janeiro, no período de 1961, onde recebeu a denominação de coordenador distrital. Quatro anos depois, em 1965, passou a chamar-se orientador pedagógico.

Com a LDB 5692/71 passa-se a ter uma regulamentação da organização das atribuições docentes e não-docentes dentro da unidade escolar, entre elas a de supervisor pedagógico, que, tendo um perfil estabeleceu-se: “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”. Contextualizada por um período pós-ditadura, com a democratização dada pela publicação da

Constituição Federal de 1988, as escolas necessitavam de uma reforma e com isto a educação ficou à disposição de reformas educacionais.

No final da década de 80, apresenta-se uma demanda mais associada à formação do docente na escola e a coordenação pedagógica, em função dos reflexos vividos, foi repensada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Instituída em 20 de dezembro de 1996, sob nº. 9394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre os princípios e fins da educação, o direito à educação e o dever de educar, bem como sobre a organização, estrutura e funcionamento em âmbito nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB 9394/96), em seu artigo 64 diz:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p.22)

A referida lei apresentou para os profissionais da escola novas responsabilidades como elaborar a sua proposta e seu projeto pedagógico, de acordo com o artigo 12:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola.

Assim posto, no final da década de 90, para a função de coordenar pedagogicamente uma escola, pensava-se uma demanda mais associada à formação dos professores na escola, entendendo-se que este profissional organizaria todo o fazer pedagógico escolar. Desta forma, se permitir a essa função exigia cumprir critérios que incluíam, sobretudo, organizar a aplicação de planos e programas por eles elaborados e toda a parte pedagógica, verificando o desempenho escolar e atentando a todas as questões burocráticas que permeiam a gestão

escolar. Libâneo (2004, p. 221) sintetiza as funções inerentes ao coordenador pedagógico da seguinte forma:

Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico- didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos, onde se requer formação profissional específica distinta da exercida pelos professores.

Nos dias de hoje percebemos as evoluções na função do coordenador pedagógico. Antes visto como aquele que exercia o papel de supervisor ou fiscal de todo o trabalho da escola, agora é contemplado como o profissional que trabalha junto a toda a equipe escolar, em parceria com a gestão, tendo em vista o crescimento e desenvolvimento da escola pedagogicamente. Pretende-se, hoje, que o coordenador pedagógico atue em todos os processos relacionados ao ensino e aprendizagem escolares.

Segundo Amariz (2008) a principal função do professor coordenador é trabalhar em parceria com a gestão escolar e com os professores, proporcionando formações, desenvolvendo projetos, orientando os estudantes no processo de aprendizagem e auxiliando o corpo docente na dinamização de sua prática pedagógica em sala de aula, de modo a contribuir, cada vez mais, para a profissionalização e o crescimento dos educadores e demais funcionários que compõem a escola. Nessa mesma direção, Orsolon (2006, p. 19) afirma que:

o coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador.

Pode-se perceber que para a função do coordenador é criada uma expectativa muito grande o que gera um nível de responsabilidade do coordenador não somente com a formação dos professores mas também com a própria formação. Desta forma, a formação continuada do coordenador pedagógico deve buscar atender as leis que regem as atribuições da função.

Na sequência serão apresentadas as atribuições dos coordenadores de gestão pedagógica no cotidiano da escola.

2.7 Coordenador de Gestão Pedagógica no cotidiano da escola

Tendo tido a oportunidade de conhecer as atribuições dos coordenadores de gestão pedagógica no Programa Ensino Integral, faz-se necessário analisar de maneira crítica e reflexiva o papel do coordenador e como ele pode estimular e ser o articulador na formação docente conseguindo sobreviver no cotidiano escolar para realizar um trabalho que seja reconhecido e consentido pela comunidade escolar.

Para isso, essa pesquisa possibilitou conhecer o tema estudado, considerando as potencialidades e fragilidades nas ações voltadas para a formação docente em duas escolas, do Programa Ensino Integral, tendo como formador o próprio coordenador de gestão pedagógica.

Entendemos que, para que a escola avance nos índices das avaliações externas e na aprendizagem dos alunos, é fundamental o trabalho do coordenador com foco no coletivo. E direcionar esse foco no ambiente escolar ocorre que o coordenador pedagógico exerça sua função e cumpra todas as suas atribuições. O desafio de atingir os índices e garantir a aprendizagem significativa dos alunos, exige dele competência técnica, teórica e pedagógica, bem como autonomia para orientar docentes, estudantes, pais/responsáveis e demais envolvidos no ambiente da escola, ajudando-os a lidar com os conflitos que permeiam o ambiente escolar, onde ele “organiza, orienta e harmoniza o trabalho de um grupo, por intermédio de determinados métodos, de acordo com o sistema ou contexto em que se insere” (ALMEIDA, 2006, p. 95).

Isso posto, é importante levantar o questionamento sobre como estão fundamentadas as ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico que proporcionam, pelo trabalho, a obtenção de um índice de sucesso perante os resultados educacionais da escola? Sabemos que um meio possível é a formação docente, onde o coordenador busca inovar a prática junto a eles para que haja uma escola desenvolvida e reconhecida como de excelência em relação aos resultados de aprendizagem dos alunos. Para que isso ocorra, de forma satisfatória e exitosa, é preciso que os professores compreendam o papel de liderança do professor coordenador e juntos tenham os mesmos objetivos, sendo, esta tarefa, um processo de conquista e que demanda, entre outros fatores, tempo e muito conhecimento do coordenador para conseguir êxito.

Assim, entendemos que são vários fatores envolvidos para se garantir um índice de sucesso, entretanto, a formação continuada de docentes é fundamental, pois os professores enfrentam várias situações com características únicas e específicas no dia a dia da escola. Então, a formação se torna referência, pois, trata à complexidade do trabalho docente em

relação as várias fragilidades e potencialidades existentes na área profissional, como por exemplo a formação inicial. O coordenador precisa ter uma formação inicial e continuada para que também possa desenvolver suas atribuições dentro da escola, sendo que a principal delas refere-se à formação docente.

Nesse processo de formação, é importante, também, destacar a importância da gestão democrática escolar para que o trabalho do coordenador se dê de modo a atingir todos os envolvidos no processo, de forma a construir uma prática reflexiva. Entretanto, a formação continuada dos coordenadores se dá muitas vezes pela troca entre os pares e a necessidade de uma formação formalizada que atenda a função, ainda, é esperada pelos coordenadores de gestão pedagógica.

É, sem dúvida, um grande desafio falar em formação continuada para os docentes, pois, hoje nos deparamos com um cenário de muita potencialidade, porém de muitas dificuldades. Os baixos salários, a desvalorização na carreira, o contexto de trabalho cada vez mais precarizado, além das profundas transformações, como por exemplo a retirada das 06 abonadas que os professores tinham direito, o que demanda dos profissionais da educação capacidade de luta e de enfrentamento às dificuldades emergentes, mesmo no Programa Ensino Integral.

Conforme Lacerda (2011), o professor está encontrando mudanças constantes. São as novas tecnologias que estão evoluindo num ritmo cada vez mais acelerado, o mundo científico passa rapidamente por novas descobertas, apontando diferentes competências para atuar no campo educacional e, conseqüentemente, na sociedade mais ampla.

O que tem ocorrido é uma política de desvalorização do professor, prevalecendo as concepções que o consideram como um mero técnico reprodutor de conhecimentos, um monitor de programas pré-elaborados, um profissional desqualificado, colocando-se à mostra a ameaça de extinção do professor na forma atual. A realidade retrata uma carreira quase inexistente, com condições de trabalho aviltadas, pouca retribuição financeira e discutível reconhecimento social (MARTINS e PEREIRA, 2002, p. 113).

Nessa visão, o coordenador pedagógico precisa compreender as vivências e experiências que acontecem no dia a dia da escola, reconhecendo pontos críticos na busca da promoção do desenvolvimento político, educacional e ético podendo interferir e dialogar de maneira consciente no trabalho pedagógico e coletivo dentro da escola com um planejamento claro que possa contribuir com toda a equipe pedagógica. Para coordenar o processo

pedagógico ele necessita desenvolver habilidades específicas para a função, devendo persistir e estar pré-disposto a desafiar-se e desafiar o corpo docente (SARTORI, 2012).

É na reflexividade sobre a ação, de desafiar-se e desafiar, que se estabelecem os momentos da formação continuada, pois o coordenador, agindo com os professores, discute e planeja para vencer dificuldades, fortalecer potencialidades, conduzir mudanças em sala de aula e no processo pedagógico da escola, construindo impacto produtivo e suprindo as necessidades presentes, de modo a materializar uma gestão de resultados positivos.

Senso assim, cabe ao coordenador de gestão pedagógica, a difícil tarefa de garantir o desenvolvimento da formação continuada e favorecer espaços e tempos para que essa formação aconteça de forma significativa e exitosa, na busca por novos saberes, conhecimentos, metodologias, estratégias e propostas de ensino. A formação continuada necessita ser contínua e atribuir uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação. O coordenador pedagógico assume a função de articulador das práticas educativas e formativas no espaço escolar, sendo por essência um formador de professores e, como tal, também precisa desenvolver habilidades e competências, para auxiliar os professores nesse processo permanente de reflexão sobre a prática, nas rotinas diárias, na proposição de intervenções, na organização de projetos de interesse da escola e nas necessidades dos alunos (VEIGA, 2009).

Nesse processo, ele é o maior incentivador da continuidade e desenvolvimento do trabalho. Assim, pode organizar ações formativas relevantes. Uma questão de grande desafio e relevância, que aparece no dia a dia do coordenador, é a participação dos pais na escola, pois é preciso que a coordenação, juntamente com a gestão, os insira nesse processo, tornando-os participantes nas decisões que são diretamente relacionadas a ele. Acompanhar o aprendizado dos alunos não cabe apenas ao professor, à coordenação e à gestão; cabe também aos pais, embora a maioria matricule seus filhos na escola, principalmente a escola de Programa Ensino Integral a qual os alunos permanecem por 9h diárias e se esquecem de que são os primeiros responsáveis a estimular e incentivar o aprendizado de seus filhos. Assim, entendemos que a participação dos pais na escola pode ocorrer, no âmbito individual, no sentido de buscar e receber orientações sobre a caminhada escolar do filho; e, no âmbito coletivo, quando eles podem contribuir com a gestão da escola, como membros do conselho escolar, da associação de pais e mestres ou de outro canal de participação previsto no projeto político-pedagógico. (ORSOLON, 2009, p. 178).

O coordenador pedagógico tem como uma de suas muitas funções, organizar reuniões de pais/responsáveis para que todos possam trabalhar em cooperação, inteirados do

desempenho e engajamento dos filhos na escola, como também do que a escola oferta para ele, com o objetivo de contribuir para que seu aprendizado seja significativo, introduzindo novas práticas no ambiente escolar, fomentando os processos de ensino e aprendizagem. Para isso, o apoio dos docentes, gestão e pais/responsáveis é essencial, já que muitas das mudanças precisam ser desenvolvidas no trabalho coletivo. Como quer Almeida (2006, p. 95), a função do coordenador é saber “organizar, orientar e harmonizar o grupo de professores, alunos, equipe de apoio e pais de sua unidade escolar”.

Entre as muitas funções do coordenador, está também a de mediar conflitos. É necessário que o coordenador pedagógico seja corresponsável nesta tarefa e para que ocorra de maneira satisfatória, tenha qualidades e habilidades para saber ouvir, que consiga ter empatia, que tenha sensibilidade para agir, permitindo uma relação de confiança na troca entre os pares. Esta atitude fortalecerá relações e poderá contribuir para que o professor se torne uma pessoa “mais aberta à nova experiência” (ALMEIDA, 2009).

Mas a realidade mostra que, no cotidiano, essa relação nem sempre é fácil e, por isso, mediar conflitos é sempre uma questão desafiadora pois é preciso ter a consciência de que cada professor, aluno e pai/responsável tem seu jeito, carrega sua própria bagagem e recebe estímulos de vida em sociedade de forma específica e única. Assim, o coordenador pedagógico precisa trabalhar para garantir uma relação que traga harmonia entre toda a comunidade escolar, com empatia, capacidade de diálogo e nessas horas, é preciso ter flexibilidade, transparência, paciência e uma boa capacidade de comunicação para ouvir e ser ouvido.

Nessa perspectiva, pensar em todas as atribuições dos coordenadores de gestão pedagógica e, principalmente, uma formação que seja exitosa para os docentes, sobretudo, para que possam trabalhar as situações de aprendizagem de forma articulada às suas expectativas com o objetivo de garantir a aprendizagem e os índices da escola, não é uma tarefa simples.

Nessa lógica, como já abordado anteriormente, o PEI introduziu, segundo o direcionamento de seus documentos, a premissa da Formação Continuada, cuja estrutura organizacional específica foi posta como base para suas ações e práticas, pleiteando para a constituição de uma formação docente “como um direito, assegurando aos profissionais (incluindo os próprios formadores) o desenvolvimento das habilidades necessárias ao bom desempenho de suas funções” (SÃO PAULO, 2014b, p.5).

Nesse aspecto, Kuenzer (2011) afirma ser necessário pensar em:

[...] propostas de formação do trabalho docente inserido no modo de produção capitalista [...], com base no pressuposto da indiscutível relação entre os processos educacionais e os processos mais abrangentes de reprodução que ocorrem na sociedade (KUENZER, 2011, p. 676).

Diante do apresentado, essa pesquisa segue, na busca pelas possibilidades de respostas positivas de formação docente do contexto educacional, com o objetivo de identificar, a partir delas e pela análise dos dados realizadas, as possibilidades que a estrutura organizacional formativa descrita pelo PEI oferece tanto para a qualificação do ensino e aprendizagem, como para garantir os índices nas avaliações externas, a formação efetiva dos docentes a partir de sua efetivação real.

3 METÓDO

Nesta seção serão apresentados os elementos integrantes da trajetória metodológica da presente pesquisa. Inclui o delineamento, trata do tipo de pesquisa, caracteriza as duas escolas bem como os coordenadores de gestão pedagógica participantes, apresenta o instrumento e os procedimentos para a coleta dos dados e finaliza apontando o procedimento adotado para a análise destes dados bem como a justificativa de tê-lo adotado.

São apresentadas, também, nesta seção, a abordagem que foi utilizada pela pesquisadora deste trabalho para responder à pergunta: Que ações e práticas de formação docente, mobilizadas por Professores Coordenadores de duas escolas do Programa Ensino Integral, tem potencial para reverberar no aprendizado dos estudantes?

A pesquisadora optou pela abordagem qualitativa, posto que a representatividade numérica não oferecerá subsídios relevantes para esta pesquisa. Busca-se, ao contrário, “explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito [...], pois os dados analisados são não métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32).

Além disso, essa pesquisa busca explicitar as ações e práticas da formação continuada docente do PEI, e se preocupa antes com o processo do que com os resultados, características determinantes da pesquisa qualitativa, conforme atesta (ANDRÉ; GATTI, 2010).

[...] o uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (ANDRÉ; GATTI, 2010, p. 9).

Nessa perspectiva, os participantes foram motivados a compartilhar conhecimentos e práticas exitosas, em espaço de formação, de modo a contribuir com o tema ora proposto. Ressalta-se que foram tomados todos os procedimentos necessários para evitar quaisquer formas de constrangimento e, ainda, garantir o anonimato e o sigilo aos participantes, conforme as orientações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que regulamenta as normas a serem seguidas em pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

3.1 Participantes

Os participantes foram professores coordenadores gerais e de áreas atuantes em escola de educação básica da rede estadual de uma cidade situada no Vale do Paraíba.

Os critérios de seleção da cidade participante foram pela proximidade e acesso da pesquisadora aos professores coordenadores e a oportunidade em realizar a pesquisa em uma cidade que a pesquisadora tem um envolvimento profissional.

Os participantes são dois coordenadores de gestão pedagógica geral, um de cada escola e seis de área, três de cada escola, atuantes em escolas de educação básica da rede estadual, totalizando oito participantes. Foram selecionadas para participarem da pesquisa duas escolas do Programa Ensino Integral. O critério da seleção das escolas participantes baseou-se no tempo de adesão ao PEI e por atuarem no segmento do Ensino Médio.

A partir dos critérios apresentados, pode-se selecionar duas escolas que contemplem as características citadas pois esta pesquisa contemplou escolas que atendem ao segmento do Ensino Médio e que após adesão ao Programa Ensino Integral tenha apresentados resultados satisfatórios nas avaliações externas, ou seja, o desempenho no IDESP 2021 (com resultados divulgados em 2022) que por si só, indicaram as escolas que atingiram os melhores índices, e ou apresentaram uma melhora significativa.

A partir dos critérios apresentados, foi possível selecionar duas escolas que atenderam as características citadas separada ou simultaneamente.

3.1.1 Caracterização da Escola A

A primeira escola selecionada – e que será referida nesta pesquisa como escola A – atende ao Programa Ensino Integral desde 2018, está situada na zona urbana da cidade em questão, atende 325 alunos e que possui - em nível de Diretoria de Ensino – a segunda maior nota do IDESP 2021 para uma escola pertencente a este modelo de ensino.

Como uma escola participante do Programa de Ensino Integral, ela atende exclusivamente a um único ciclo, que neste caso, é o Ensino Médio. Ela teve um desempenho no IDESP de 3,25 no referido segmento, como se observa:

Tabela 1 – Indicadores de Desempenho da Escola A

Indicadores de desempenho				
	Língua Portuguesa	Matemática	Indicador de fluxo	Indicador de desempenho
3ª série EM	3,642	3,2103	0,9476	3,43

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

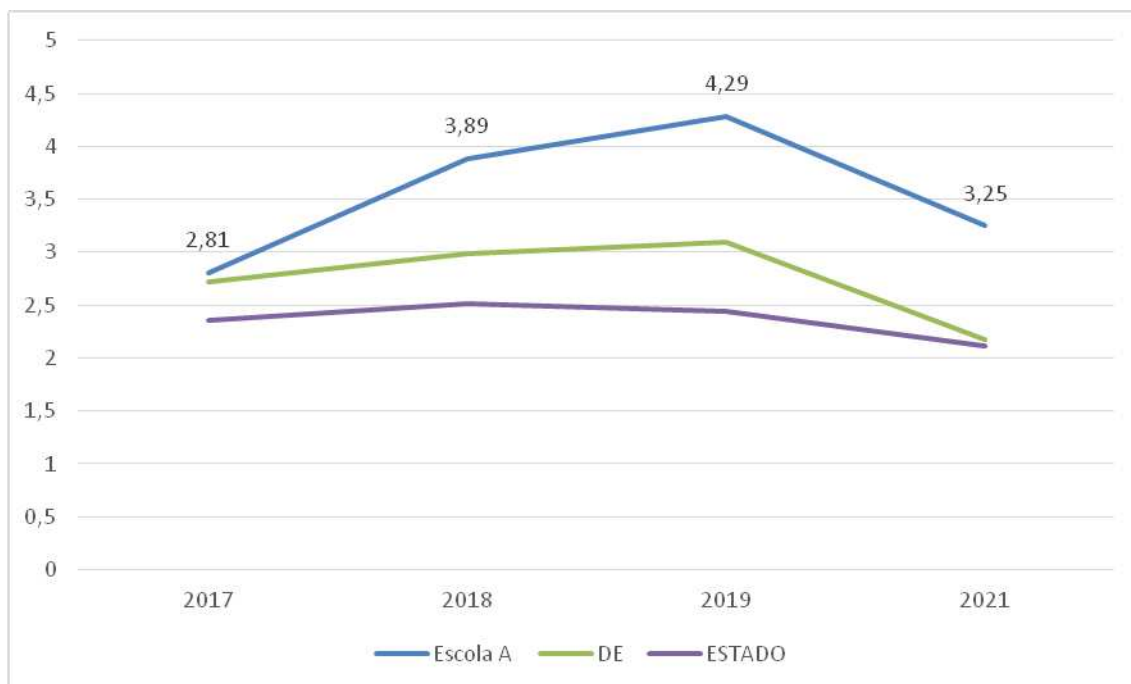
Além disso, a escola possui indicadores de fluxo 0,9476 – o que indica que pouco mais de 94% dos alunos concluíram o ciclo em questão – portanto conclui-se que houve pouquíssimos abandonos e/ou retenções naquele ano.

A tabela e o gráfico que seguem permitem perceber que a referida unidade escolar se destaca, se comparada com a média das demais escolas da mesma Diretoria de Ensino e da rede estadual de ensino.

Tabela 2 – Indicadores de Desempenho da Escola A comparados da rede Estadual

	Escola A	Diretoria de Ensino	Estado
2017	2,81	2,72	2,36
2018	3,89	2,99	2,51
2019	4,29	3,1	2,44
2021	3,25	2,18	2,12

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

Figura 9 – Escola A: Gráfico comparativo IDESP

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2022

3.1.2 Caracterização da Escola B

A segunda escola selecionada – e que será referida nesta pesquisa como escola B – atende ao Programa Ensino Integral desde 2020, está situada na zona periférica da cidade em questão, atende 90 alunos e que possui - em nível de Diretoria de Ensino – a nona maior nota do IDESP 2021 para uma escola pertencente a este modelo de ensino.

Como uma escola participante do Programa de Ensino Integral, ela atende o Ensino Médio. Ela teve um desempenho no IDESP de 1.81 no referido segmento, como se observa:

Tabela 3 – Indicadores de Desempenho da Escola B

Indicadores de desempenho				
	Língua Portuguesa	Matemática	Indicador de fluxo	Indicador de desempenho
3ª série EM	2,778	1,111	0,9322	1,81

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

Além disso, a escola possui indicadores de fluxo 0,9322 – o que indica que pouco mais de 93% dos alunos concluíram o ciclo em questão – portanto conclui-se que houve pouquíssimos abandonos e/ou retenções naquele ano.

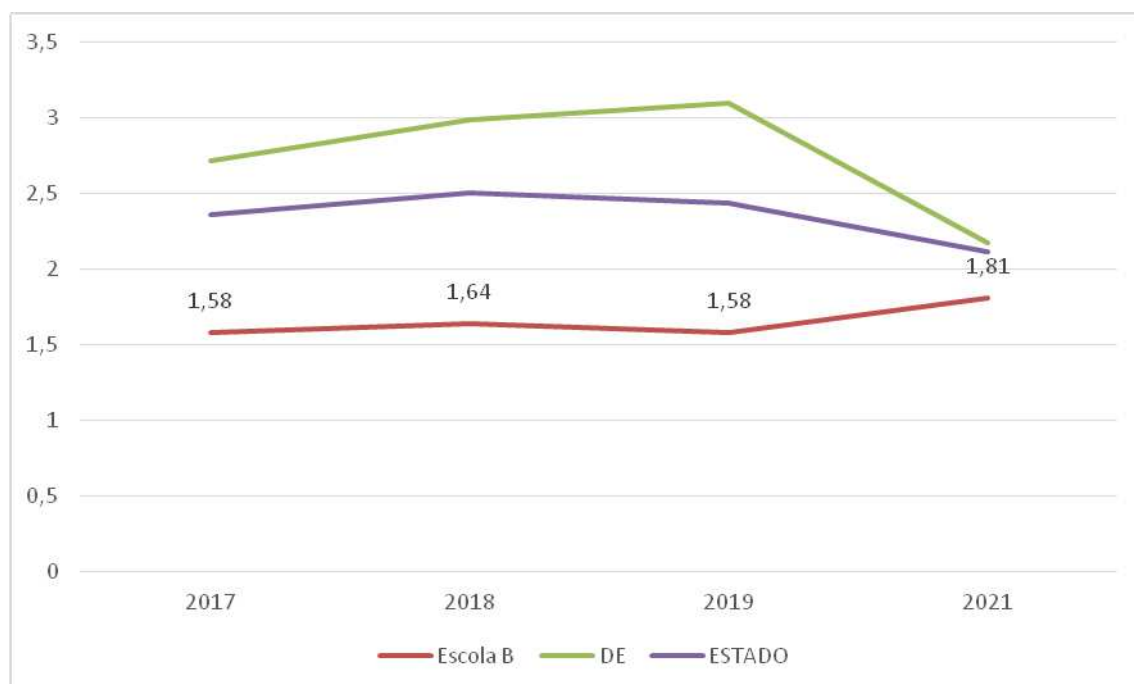
A tabela e o gráfico que seguem permitem perceber que a referida unidade escolar não se destaca, se comparada com a média das demais escolas da mesma Diretoria de Ensino e da rede estadual de ensino, mas teve uma melhora significativa no ano de 2021, primeiro ano a realizar a prova SARESP após fazer parte do Programa Ensino Integral.

Tabela 4 – Indicadores de Desempenho da Escola B comparados da rede Estadual

	Escola B	Diretoria de Ensino	Estado
2017	1,56	2,72	2,36
2018	1,64	2,99	2,51
2019	1,58	3,1	2,44
2021	1,81	2,18	2,12

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

Figura 10– Escola B: Gráfico comparativo IDESP



Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2022

A Resolução SEDUC 41, de 1-6-2022 – Dispõe sobre as atribuições dos integrantes do quadro do magistério – QM em atuação no Programa Ensino Integral – PEI e disponível no site da Educação do Estado de São Paulo, traz detalhes acerca da organização administrativa do modelo PEI e lista os seguintes componentes que fazem parte da equipe gestora:

- a) Diretor de Escola;
- b) Coordenador Organização Escolar- COE;
- c) Coordenador de Gestão Pedagógica Geral - CGPG
- d) Coordenador de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento - CGPAC;
- e) Professor de Ensino médio;
- f) Docente responsável pela gestão da sala e ambiente de leitura;
- g) Intérprete de libras, conforme a necessidade pedagógica.

O que nos permite concluir que as escolas A e B, contam com um quadro completo da equipe gestora, além de contar com gestão de coordenação pedagógica específica para cada área do conhecimento.

A partir das explicações dos critérios utilizados para a escolha de ambas as escolas, consegue-se sintetizar o seguinte quadro:

Quadro 2 – Síntese das Escolas

Escola A	Escola B
<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de ensino integral • Segunda melhor avaliada no IDESP no seu segmento • Situada na zona urbana da cidade • Equipe gestora completa • Há 5 anos no PEI 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de ensino integral • Nona melhor avaliada no IDESP no seu segmento • Situada na zona periférica da cidade • Equipe gestora completa • Há 3 anos no PEI

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A partir da análise da atual conjuntura desta unidade escolar B que atende ao Programa Ensino Integral a menos tempo, mas ainda assim apresenta resultados crescentes e por isso muito satisfatórios no IDESP se comparados aos da Diretoria de Ensino e ao Estado, entende-se valioso

realizar uma investigação sobre como é realizado o processo de formação continuada em serviço e que reverbera na aprendizagem dos estudantes.

3.1.3 Caracterização dos participantes da escola A e B

Dado o tempo disponível para a análise de todos os dados coletados, realizou-se os grupos de discussão e encontro formativos com 8 professores coordenadores de gestão pedagógica, que se traduziram no conjunto documental desta pesquisa. Este número permitiu captar diferentes percepções dentro do grupo de cada contexto escolar, escola A e B, apresentado anteriormente.

Admitiu-se como critérios de inclusão a totalidade de professores coordenadores de gestão pedagógica das duas escolas, sendo titulares de cargo ou estáveis, de qualquer idade, que tenham formação em quaisquer disciplinas, independente do tempo de atuação no estado e no Programa Ensino Integral, atuantes na escola A ou na escola B, anteriormente descritas.

Não foi criado ou utilizado um critério de exclusão, uma vez que a pesquisa contou com os gestores pedagógicos das duas escolas em sua totalidade.

Desta forma, os participantes dessa pesquisa são 8 Coordenadores de gestão pedagógica do Ensino Médio da rede pública de ensino do estado de São Paulo de duas escolas que atendem ao Programa Ensino Integral e ambas situadas em uma cidade do Vale do Paraíba paulista.

Quadro 3 – Coordenadores de gestão pedagógica - Escola A

Coordenadores e Professores	Formação Acadêmica	Tempo de serviço	Tempo no PEI
1A CGPG	Licenciatura em Matemática. Mestre em Educação	10 anos	3 anos
2A CGPAC	Licenciatura em Geografia Especialização em Geologia	30 anos	5 anos
3A CGPAC	Licenciatura em Letras especialização em Literatura	25 anos	5 anos
4A CGPAC	Licenciatura em matemática e pedagogia	12 anos	10 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 4 – Coordenadores de gestão pedagógica - Escola B

Coordenadores e Professores	Formação Acadêmica	Tempo de serviço	Tempo no PEI
1B CGPG	Licenciatura em Letras especialização em Literatura	25 anos	3 anos
2B CGPAC	Licenciatura em Geografia Especialização em Geologia	10 Anos	3 anos
3B CGPAC	Licenciatura em Letras especialização em Literatura	16 anos	3 anos
4B CGPAC	Licenciatura em matemática	18 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

3.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A seleção dos instrumentos e procedimentos deu-se com a finalidade de atingir os objetivos da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, ela foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, bem como garantindo plena proteção aos direitos dos participantes e a postura ética e responsável do pesquisador.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), foi requerido, por meio de protocolo a Diretoria de Ensino, a solicitação para a autorização da realização da pesquisa e coleta de dados no município. Dessa forma, foi encaminhado o presente projeto de pesquisa a Diretoria.

Após a autorização, a pesquisadora entrou em contato com os Diretores das duas Unidades Escolares da Diretoria onde foi realizada a pesquisa, solicitando uma lista com o e-mail do CGPG e dos CGPAC, na sequência entrou em contato e explicou como seria feita a pesquisa.

Considerando que aceitaram participar da pesquisa dois CGPG e seis CGPAC após o aceite um grupo de *WhatsApp* foi criado pela pesquisadora a fim de aproximar os participantes e neste grupo foi combinado o melhor dia e horário para a realização do primeiro grupo de discussão para os CGPG e CGPAC, para as duas escolas.

Com todos os participantes no grupo de *WhatsApp* e a pesquisadora com os e-mails, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Depois de devolvido o

TCLE com o aceite de cada participante, foi iniciado a pesquisa que conta com os instrumentos: grupo de discussão e encontros formativos. Para dar início a pesquisa, foi enviado um *Forms* para os Coordenadores de gestão pedagógica geral e de áreas que definiu a data para o primeiro grupo de discussão, para as duas escolas. A frequência e as datas dos encontros formativos e o último grupo de discussão foram definidas com o grupo de participantes, no caso, os Coordenadores de gestão pedagógica geral e de áreas. Os grupos de discussão e encontros formativos foram gravados por áudio e vídeo e na sequência foram transcritos e analisados.

Desta forma, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: grupo de discussão e encontros formativos.

3.2.1 Grupo de discussão

Foram realizados dois encontros para o grupo de discussão, um no início da coleta de dados e o último, após os encontros formativos, com o intuito de avaliar o percurso realizado.

O primeiro encontro de grupo de discussão foi utilizado para coleta dos dados, tendo como objetivo identificar como CGPG e CGPAC compreendem o trabalho que desenvolvem como formadores dos professores e a proposta de formação do Programa Ensino Integral. Foi realizado tanto na escola A como na escola B.

Após a realização dos encontros formativos, num total de seis encontros, sendo três em cada escola, foi realizado o segundo grupo de discussão tanto na escola A como na escola B, com o intuito de avaliar o percurso realizado nos encontros formativos e os principais resultados obtidos. Os roteiros com as questões dos grupos de discussão inicial e final estão apresentados nos Apêndices A e B, respectivamente.

Os encontros do grupo de discussão aconteceram de forma presencial, em data e horário agendado previamente com os participantes, fora do horário de trabalho, com duração de, aproximadamente 1h, e aconteceram na escola A e B, cada qual com seu dia e horário estabelecido.

Conforme Weller (2006 p. 247) aponta, “os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo”.

Buscando atender aos objetivos da pesquisa, ao qual foi proposta a discussão sobre a formação docente, foi necessário atentar-se a alguns aspectos com o objetivo de que a

discussão fosse profícua. Desta forma, os grupos de discussão trouxeram algumas vantagens como:

- 1-) facilidade para o diálogo entre colegas,
- 2-) as discussões trouxeram interatividade mesmo com a presença do entrevistador,
- 3-) a discussão em grupo apresenta maiores detalhes do meio social dos entrevistados que partem de uma maior abstração das falas e
- 4-) oportunidade de elucidar alguns fatos ou visões distorcidas que podiam não representar a realidade compartilhada por todos.

Segundo Weller (2006), ao se utilizar grupos de discussão é possível analisar as informações dos participantes, observar a partir do coletivo na busca das opiniões e perspectivas dos entrevistados, com base no foco da pesquisa, tendo em vista a análise dos acontecimentos. Coube ao pesquisador estar atento para não interferir nas discussões e buscar compreender as informações trazidas pelos participantes no grupo, de forma a entrar no contexto elencado.

O roteiro apresentado para o grupo de discussão inicial e final estão detalhados nos apêndices A e B, mas também serão apresentados, na sequência, as questões que subsidiaram as discussões.

Quadro 5 – Questões da Discussão inicial

Questões	Check-list
<p>Questões para aquecimento</p>	<p>1. O que é para vocês ser professor coordenador?</p> <p>2. O que é para vocês ser professor coordenador geral e de área no PEI?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer como veem o trabalho do professor coordenador ▪ Conhecer aspectos acerca da formação docente no PEI
<p>Questões centrais</p>	<p>3. Quais os principais desafios, medos, alegrias, conquistas que um professor coordenador vivencia no PEI?</p> <p>4. Quais conhecimentos e habilidades precisaram adquirir/ desenvolver?</p> <p>5. No que diferencia a formação docente no PEI daquela oferecida em outras</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os desafios em ser formador: ▪ Conhecimentos sobre a Educação. ▪ Conhecimento sobre a formação docente. ▪ Conhecimento sobre as práticas de formação ▪ Conhecimento sobre a relação com o

	escolas da rede estadual paulista?	<p>professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Existência de formação oferecida pela rede ou busca por formação específica. ▪ Quais ou de quem foram os apoios no início: Professores, gestão, comunidade, colegas. ▪ Explorar os aspectos positivos e negativos para a formação docente:
Questões de encerramento	<p>6. Do que você sente falta como coordenador?</p> <p>7. Que tipo de apoio a gestão e a rede podem oferecer ao professor coordenador?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimentos, práticas que gostariam de aprender; ▪ Deixar abertura para possíveis apontamentos que os participantes desejarem elencar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 6 – Questões da Discussão final

	Questões	Check-list
Questões para aquecimento	1. Como foi participar dos encontros formativos?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as impressões.
Questões centrais	<p>2. Quais foram os “pontos altos” (mais significativos) dos encontros formativos?</p> <p>3. Quais foram os “pontos baixos” (menos significativos) dos encontros formativos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuição da proposta formativa; ▪ Saberes docentes mobilizados; ▪ Potencial reflexivo dos encontros; ▪ Percepção acerca dos encontros.

<p>Questões de encerramento</p>	<p>4. Quais sugestões e recomendações para o aprimoramento da gestão pedagógica?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Práticas exitosas ▪ Deixar abertura para possíveis apontamentos que os participantes desejarem elencar.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

3.2.2 Encontros formativos

Foram realizados seis encontros formativos, três em cada escola participante, com duração de aproximadamente três horas, para estudo, planejamento e discussão/reflexão das experiências vivenciadas pelos participantes nas situações de formação em serviço. Foi utilizada a estratégia proposta por Vieira (2015) que delineou em cinco etapas os encontros formativos, a saber: *organização, inspiração, reflexão, sistematização e avaliação*:

- *Organização*: nessa etapa a pesquisadora foi a moderadora, organizadora do ambiente e dos materiais que foram utilizados.
- *Inspiração*: etapa iniciada com texto inspirador que fez parte do momento introdutório. A discussão foi introduzida com uma questão-tema relacionada à atuação e ações dos coordenadores pedagógicos nos processos formativos durante a ATPCG e ATPCA.
- *Reflexão*: foi iniciada com uma pergunta geradora ou uma situação problematizadora, que serviu de inspiração para as participantes, com o objetivo de aprofundar o tema e início da discussão.
- *Sistematização*: serviu para contar como foi à experiência, ou seja, as principais ideias e as mensagens anotadas. Espaço aberto para comentários gerais e conclusão do trabalho realizado pela equipe.
- *Avaliação*: momento para avaliar o processo de aprendizagem, experiências e os avanços. As ações práticas que serão tomadas com base na discussão e planejamento dos temas para o próximo encontro.

Para os seis encontros formativos, três de cada Unidade Escolar, buscou-se seguir as etapas e as orientações elencadas no quadro abaixo.

Quadro 7 – Etapas dos encontros formativos

Etapas	Orientações
Acolhimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agradecer a participação; ▪ Explicar como ocorrerá o desenvolvimento do encontro e os objetivos planejados.
Leitura ou vídeo introdutório	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Com o intuito de envolver os participantes na proposta, gerando maior interação entre todos.
Retomada do encontro anterior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar os assuntos abordados no encontro anterior, possíveis reflexões individuais e relação com a prática vivenciada.
Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão com base nas questões norteadoras, aprofundando a discussão, tomada de decisões e favorecendo a reflexão coletiva e individual.
Sistematização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retomada das discussões do grupo e encaminhamentos possíveis de serem realizados no ambiente escolar.
Avaliação e encerramento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ao final dos encontros será proposta uma avaliação das reflexões abordadas na proposta formativa, bem como as principais assuntos abordados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Na sequência a descrição de cada encontro formativo:

Primeiro encontro: Retomada do encontro anterior, grupo de discussão inicial. Foram lembrados os assuntos abordados, as possíveis reflexões individuais e a relação com a prática vivenciada. Esse primeiro encontro gerou algumas questões norteadoras que foram sobre: estudo do currículo, gestão da sala de aula, relação interpessoal, formação continuada e aprendizagem do aluno.

Segundo encontro: Neste segundo encontro formativo, foram retomadas as questões norteadoras elencadas no primeiro encontro e com base nesses apontamentos foi realizado um aprofundamento das discussões, das tomadas de decisões que pudessem favorecer a reflexão coletiva e individual.

Terceiro encontro: O último encontro formativo foi desenvolvido com o objetivo de identificar as ações e práticas formativas com maior potencial de favorecer a aprendizagem dos alunos. Nesse encontro os participantes foram convidados a refletirem sobre suas práticas de formação.

Na sequência foi feita a transcrição, que compreendeu a passagem literal do oral para a escrita, incluindo as repetições, vícios de linguagem, expressões regionais e marcadores conversacionais que caracterizam a oralidade.

Após a transcrição, foi realizada a edição dos dez encontros, que é o trabalho de conferir aos dados um caráter de texto, de leitura agradável e fluida, inserindo perguntas e respostas em uma narrativa direta e reduzindo o excesso de marcadores conversacionais e possíveis gírias que podem prejudicar a compreensão e clareza do texto.

A última etapa da coleta de dados realizada foi a conferência, momento em que, o pesquisador apresenta o texto editado ao colaborador, a fim de obter a autorização oficial para seu uso. Nessa etapa, o colaborador teve total liberdade de sugerir inclusões, exclusões e/ou modificações referente aos encontros, pois a partir dela chegou-se à versão final do texto.

Em virtude da pandemia, normas de segurança sanitária foram obedecidas e, não houve necessidade de os encontros serem realizados de forma remota, todos aconteceram presencialmente.

3.3 Procedimentos para Análise de Dados

Concluída essa etapa de construção do corpus documental, teve início uma nova etapa, analítica, de reflexões teóricas sobre o material construído e de possível diálogo com outras fontes e autores.

A análise de conteúdo dos encontros formativos e grupos de discussão dos participantes é uma nova fase do trabalho e realizada na perspectiva da análise de conteúdo, por meio dos procedimentos teoricamente fundamentados em Bardin (2011). Esta pesquisadora fornece o suporte metodológico para a análise do conteúdo [das falas, percepções, pontos de vista, ideias e enunciados] dos participantes desta pesquisa.

Quanto às ideias, percepções, experiências, vivências, relatos dos CGPG e CGPAC, foram iniciadas as transcrições para análise de conteúdo, seguindo as três etapas, que segundo Bardin (2016) são:

- 1- pré-análise
- 2- exploração do material e tratamento dos resultados
- 3- inferência e interpretação

A pré-análise foi um período de organização, tendo como objetivo a sistematização das ideias iniciais. Nessa fase se fez uma leitura geral do material, se levantaram algumas hipóteses iniciais e teve início a seleção dos indicadores.

Bardin (2011) define a análise dos conteúdos de documentos, utilizando os seguintes conceitos:

uma operação ou um conjunto de operações visando, representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente de representar de outro modo essa informação por intermédio de procedimentos de transformação (BARDIN, 2011 p. 45).

Na exploração de material e tratamento dos resultados, os dados coletados serão transformados para que possam esclarecer ao pesquisador algumas características do texto analisado que serão organizados de acordo com suas características, formando eixos temáticos, na busca para que se tornem mais significativos e válidos.

Dando continuidade a esse processo de análise, a etapa da inferência é um período que, guiadas pelos objetivos da pesquisa, são realizadas conclusões e, posteriormente, interpretações, relacionando os referenciais teóricos com os conteúdos das mensagens.

Desse modo, todos os dados coletados no grupo de discussão e encontros formativos foram analisados em conformidade com os procedimentos das três etapas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2016), com a finalidade de se obter uma compreensão mais aprofundada sobre as ações e práticas de formação docente que reverberam na aprendizagem dos estudantes.

A seguir, é apresentado um quadro contendo os eixos e itens de análise dos dados coletados, seguido dos quadros com os extratos de fala dos coordenadores de gestão pedagógica participantes dos Grupos de Discussões e encontros formativos realizados.

A ordem dos elementos de uma pesquisa em categorias determina a busca do que cada um deles tem em comum com os outros, permitindo o seu agrupamento em decorrência da parte comum presente entre eles. Após a categorização dos dados, é necessário nomear cada categoria conforme as especificidades comuns encontradas em cada uma delas. Após esta divisão das categorias, os eixos e itens de análises foram igualmente organizados.

Isso feito, pensou-se em um quadro que organizasse, sintetizasse e categorizasse esse estudo:

Quadro 8 – Categorias, eixos e itens de análise

Categoria 1: O papel da gestão pedagógica	Eixo 1: Reconhecimento do papel dos coordenadores de gestão pedagógica como formadores	
	O que é ser CGPG?	item 1
	O que é ser CGPAC?	item 2
	Atuação pedagógica – reflexões, desafios e perspectivas	item 3
Categoria 2: Possibilidades e desafios da formação em serviço	Eixo 2: Saberes mobilizados pelos coordenadores de gestão pedagógica nos processos formativos dos docentes	
	Os saberes dos coordenadores e os saberes docentes nos processos de formação	item 4
	Competências para ensinar	item 5
	Relacionamento e corresponsabilidade	item 6
Categoria 3: Escola como espaço de aprendizagem significativa	Eixo 3: Percepção da gestão pedagógica sobre ações e práticas que reverberam na aprendizagem dos estudantes	
	Ações e práticas formativas que reverberam na aprendizagem dos estudantes	item 7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Após a definição das categorias, dos eixos e dos respectivos itens de análise, foi realizada uma nova leitura do material transcrito, ou *corpus* documental, porém, desta vez, selecionando os trechos de falas dos professores participantes e relacionando com cada um dos itens de análise acima estabelecidos, conforme os preceitos de Bardin (2016).

A seleção de cada fala expressa pelos professores, foi feita por meio de diferentes cores que foram relacionadas a cada item de análise, como se apresenta em um pequeno trecho de exemplo como na figura a seguir:

Figura 11 - Seleção das falas relacionando aos Itens de Análise

O que é para você, 1A CGPG, ser professor, coordenador? É na verdade eu acho que essa é a pergunta mais difícil pra gente responder por que a gente nunca teve formação específica para ser um coordenador. A gente tem uma diretriz em questão de legislação e dentro do que a gente tem nessa diretriz há alguns caminhos: auxiliar, coordenar a parte pedagógica da escola, dar apoio ao professor, apoiar o currículo, mas é isso que eu tento fazer, não sei se eu consigo, mas é dentro dessa visão que eu trabalho.

E pra você 2A CGPAC o que é pra você ser uma professora coordenadora? Então como o próprio 1A CGPG comentou eu sinto assim essa falta no sentido de uma formação bem específica pra coordenador de área. Que já é uma função mais específica ainda. E eu penso que o professor coordenador de área ele precisa auxiliar todos os professores da área da melhor maneira possível pra desenvolver o melhor trabalho e nesse contexto aí envolve uma série de coisas que é desde o estudo do currículo até a prática do ensino docente a prática de sala de aula, relacionado também ao material utilizado, a própria gestão de sala de aula. Então assim, é uma atividade bem complexa. Parece muito simples. Só que no final você percebe que é um grande desafio.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

Após a identificação e relação entre todos os extratos de fala e os itens de análise, foram construídos quadros que facilitaram neste processo de pré-análise, à medida que é possível organizar os dados dentro de cada eixo, identificar os coordenadores participantes e, além disso, relacionar as referências que fundamentaram todo o processo de análise.

Para cada item foi criado um quadro de pré-análise, portanto foram construídos um total de 7 quadros que permitiram uma maior clareza na apresentação dos dados, visto o seu volume. A exemplo, será apresentado o quadro contendo o eixo “Saberes mobilizados pelos coordenadores de gestão pedagógica nos processos formativos dos docentes”:

Quadro 9 - Exemplo de Eixo de Pré-Análise

EIXO 2: Saberes mobilizados pelos coordenadores de gestão pedagógica nos processos formativos dos docentes		
ITEM 6: Relacionamento e corresponsabilidade		
IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO	AUTOR
1A CGPG	nós aqui na escola, a gestão, a escola na nossa realidade, eu acho que a gente está tão junto e tão misturado que sempre estamos nos ajudando, com trocas, estudos e parcerias que são tão naturais que entendo que temos saído muito bem. Aqui não é só trabalho em equipe, mas sim trabalhamos juntos, socializamos e nos prontificamos a ajudar com o que sabemos. Não somos perfeitos, mas entendo que valorizar cada conhecimento garante entre outras coisas um bom clima na escola e isso é o que tentamos fazer aqui, uma escola de excelência.	Mosquera e Stobaus (2004) Paulo Freire (1996)
1B CGPG	O professor tem muito a dar, mas ele também tem muito a receber. Então, essa troca é muito legal. Nós juntos somos mais fortes, um só um só, não faz verão, então eu sempre	Mosquera e Stobaus (2004)

	término a reunião com essa fala, que a gente tem que ser junto a gente é forte junto. Porque um problema que percebo é todo mundo entender que precisamos lutar pelo mesmo objetivo. Nossos resultados vêm melhorando, mas poderiam estar muito melhores se a colaboração com o clima de trabalho fosse melhor, porque não podemos ficar felizes com a derrota do colega, seja na vida ou na sala de aula.	Paulo Freire (1996)
2A CGPAC	Então, é impossível um coordenador de área conseguir ampliar seus conhecimentos, a sua atuação, assim por diante se não tiver uma harmonia, é um desenvolvimento de trabalho junto ao seu coordenador geral, junto a gestão, isso é o que faz a diferença. Nossa escola é primeiro lugar no SARESP de matemática e segundo em português e eu acredito que esse resultado se deve a forma como as coisas acontecem aqui, dos relacionamentos e da corresponsabilidade com esses resultados. O apoio está dentro disso, de você poder contar com o outro, falar a mesma língua, ter os mesmos objetivos. É sobre cuidado com o outro, estar sempre junto nas diferentes situações apoiando o trabalho e a formação de todos porque uma estrela é bonita no céu, mas o céu estrelado é muito mais.	Mosquera e Stobaus (2004) Paulo Freire (1996)
3A CGPAC	é a questão da empatia, de você se colocar no lugar do outro, e com isso estar sempre disposta a ajudar, criando um ambiente de excelência para todos os envolvidos.	
4A CGPAC	Juntos na escola nós nos fortalecemos. Então se um colega está fazendo mestrado eu fico feliz, se está fazendo um curso eu tento apoiar porque aqui trabalhamos e apoiamos o outro a crescer na sua formação contínua. Os nossos resultados das avaliações só melhoram e acredito que muito seja por conta do clima de trabalho, dos relacionamentos positivos e da corresponsabilidade de todos. E com relação ao apoio da gestão, na parte da coordenação eu tive o quê aqui na escola eu vivencio o melhor até o momento. Aqui é uma referência, o que acontece aqui eu acho muito positivo o fato de estar caminhando juntos né? Então quando a gente caminha o alinhamento entre um e o outro é perfeito então aconteceu aqui a gente já está sabendo o que está acontecendo aqui é a gente precisa de um apoio aqui eles já estão chegando então acho que isso é muito bom a gente consegue construir junto e aqui na escola nós temos muitos muito é muito positivo.	Mosquera e Stobaus (2004) Paulo Freire (1996)
2B CGPAC	Acredito que apresentamos algumas fragilidades nos nossos resultados, no nosso comprometimento e nos relacionamentos. Porque as vezes no jeito de falar das pessoas e até de mandar uma mensagem de whatsapp, falta cordialidade. Mas também entendo que já melhoramos muito porque hoje na escola tem sempre alguém que é mais ponderado e segura a bronca.	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Este processo de construção dos 07 quadros, possibilitou uma análise mais clara e objetiva, contemplando todas as categorias de dados presentes no *corpus* documental da presente pesquisa.

A seguir será apresentado a análise dos dados.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, será apresentada a análise dos resultados. Como mencionado no Quadro 8, as três categorias principais desta pesquisa são: O papel da gestão pedagógica; Possibilidades e desafios da formação em serviço e Escola como espaço de aprendizagem significativa.

Respectivamente, na primeira categoria serão apontados aspectos relacionados ao eixo: “Reconhecimento do papel dos coordenadores de gestão pedagógica como formadores”. Este eixo teve que ser dividido em três itens que permitirão a análise pelo aspecto do que é ser CGPG e CGPAC e atuação pedagógica.

Na segunda categoria serão apontados aspectos relacionados ao eixo: “Saberes mobilizados pelos coordenadores de gestão pedagógica nos processos formativos dos docentes”. Este eixo teve que ser dividido em três itens que permitirão a análise pelo aspecto os saberes dos coordenadores e os saberes docentes nos processos de formação, competências para ensinar e relacionamento/corresponsabilidade.

Na terceira categoria serão apontados aspectos relacionados ao eixo: “Percepção da gestão pedagógica sobre ações e práticas que reverberam na aprendizagem dos estudantes”. Este eixo apresenta um item que permitirá a análise principalmente pelo aspecto das ações e práticas que reverberam na aprendizagem dos estudantes.

A seguir, serão apresentadas as análises dos itens citados anteriormente. A referida análise aponta o caminho de como se deu o processo de análise dos dados obtidos por meio da realização dos Grupos de discussão e encontros formativos.

4.2.1 O que é ser coordenador de gestão pedagógica geral e de área

Uma perspectiva interessante que aflora nas discussões é a questão do reconhecimento do papel dos coordenadores de gestão pedagógica como formadores, ou seja, o que é ser coordenador de gestão pedagógica e garantir essa formação aos docentes.

De início, buscamos conhecer na visão dos coordenadores de gestão sobre o que é ser coordenador e o que esse profissional acredita ser o seu papel para que pudéssemos identificar meios que contribuíssem para a constituição de sua identidade. Nesse sentido, destacamos os relatos dos dois coordenadores de gestão pedagógica geral que entendem a coordenação como um ato de apoiar, auxiliar e coordenar:

(1A CGPG) [...] *A gente tem uma diretriz em questão de legislação e dentro do que a gente tem nessa diretriz há alguns caminhos: auxiliar, coordenar a parte pedagógica da escola, dar apoio ao professor, apoiar o currículo, mas é isso que eu tento fazer, não sei se eu consigo, mas é dentro dessa visão que eu trabalho.*

(1B CGPG) [...] *eu acho que o coordenador ele ajuda mesmo, eu acho que a palavra coordenadora vem de coordenar*

Da mesma forma que os coordenadores de gestão pedagógica geral consideram que a função traz muito de coordenar e apoiar, os professores coordenadores de área, consideram que, também, é fazer parte e ser modelo a ser seguido:

(3A CGPAC) [...] *então além de você ter essa ideia de que eu faço parte, é eu faço parte e preciso contribuir mais ainda.*

(4A CGPAC) [...] *nós somos apoio! Nós somos modelos como a 3A CGPAC falou! Concordo plenamente! Eles esperam isso da gente! Então é o que nós vamos orientar o que nós vamos guiá-los, eles estão sempre em busca desse caminho com a gente.*

Essas situações evidenciam a especificidade do fazer do coordenador de gestão pedagógica, inclusive na perspectiva do coordenar, o que muito ajuda no trabalho coletivo. Considerando-se que a inexistência de procedimentos dessa natureza na escola pode gerar consequências danosas à aprendizagem dos alunos, à condução dos processos de coordenar, orientar e formar remete a dimensão formativa dos sujeitos educativos. Podemos perceber o quanto é notório para os coordenadores da gestão pedagógica o seu papel como formador e o quanto isso reverbera sobre a atuação com professores, alunos e pais, considerando sua condição no desenvolvimento de todo o processo educativo. Outros relatos deixam entrever a amplitude da atuação do coordenador pedagógico mais pontualmente e o quanto a ausência de uma formação formalizada dificulta o processo com os professores:

(3A CGPAC) [...] *Apesar de faltar apoio por parte da secretaria a nós coordenadores, nós na escola, não deixamos faltar. E nosso papel é dar apoio aos professores em todos os sentidos, para que possam desenvolver um trabalho cada vez mais eficaz.*

(1B CGPG) [...] *E é um desafio, afinal você tem toda uma escola para coordenar e trabalhar com diferentes adversidades que tem entre pessoas, entre grupos, entre equipes, entre PCAs que também há bastante diversidade. Mas eu acho que é desafiador por isso, porque é um constante estudo, uma preparação constante pra que você possa estar à frente e as formações oferecidas aos coordenadores não dão conta de tanta especificidade.*

(2A CGPAC) [...] *Então, dentro da minha experiência eu penso que essa função de coordenação de área a gente precisa como já foi colocado ser modelo e a gente*

precisa tomar cuidado também. Cuidado no sentido de cuidar dos demais. E, também buscar sempre a atualização porque no meu caso os professores têm muito conhecimento. Então, ninguém dá o que não tem, é preciso a formação ser garantida.

(2B CGPAC) [...] *é servir de exemplo, né? Ajudar na organização e estabelecer organização e servir de exemplo.*

Como se lê, o papel do coordenador de gestão pedagógica é voltado aos professores, alunos, toda a equipe escolar e inclusive com a organização e orientação do espaço e tempo para o desenvolvimento das atividades, procedimento formativo fundamental aos alunos. Os coordenadores de gestão pedagógica evidenciam suas ações de modo a auxiliar com a prática dos docentes e com a aprendizagem dos estudantes.

Os coordenadores, destacam ainda, como parte do trabalho que desenvolvem, as formações semanais; a presença na sala de aula, o diálogo e a interação constante com os docentes e alunos, o acompanhamento das avaliações, a pedagogia da presença, o acolhimento, com o objetivo de, junto à equipe gestora e aos docentes, mobilizar ações e práticas para que os alunos possam se desenvolver na sua integralidade. Nesse sentido:

(2A CGPAC) [...] *E eu penso que o professor coordenador de área ele precisa auxiliar todos os professores da área da melhor maneira possível pra desenvolver o melhor trabalho e nesse contexto aí envolve uma série de coisas que é desde o estudo do currículo até a prática do ensino docente a prática de sala de aula, relacionado também ao material utilizado, a própria gestão de sala de aula. Então assim, é uma atividade bem complexa. Parece muito simples. Só que no final você percebe que é um grande desafio.*

(4A CGPAC) [...] *eu acredito que é um desafio muito gratificante. E a questão de relação com os professores! Nós somos apoio, seja na observação da sala de aula, no acompanhamento das avaliações, no sempre estar junto acolhendo todas as dificuldades!*

Destacamos o cuidado desses profissionais para, sempre que possível, serem exemplos para toda a equipe, seja por meio das ações e práticas, ou ainda, construindo novos olhares na tomada de atitudes em relação às questões educacionais. Almeida (2006, p. 43) enfatiza o “cuidar” dentro da escola pelos coordenadores ou professores:

Em termos amplos, o cuidar do professor implica um cuidado constante com o fazer, um cuidado com o conhecimento já construído, um cuidado em fazer do conhecimento um alicerce para os alunos elaborarem projetos de vida éticos, um cuidado consigo mesmo.

Além disso, é considerável ressaltar que diante das diversas atribuições do gestor de coordenação pedagógica está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo assim responsável pelo elo entre os protagonistas da prática educativa.

A esse respeito, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 2-3) afirmam:

Para a superação das atividades cotidianas da escola, se exige um trabalho coletivo, que, por sua vez, exige presença e a atuação de um articulador dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares seja para o atendimento para professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta.

Entendemos que o trabalho do gestor de coordenação pedagógica exige muita dedicação, estudo e uma constante busca por diferentes possibilidades que possam favorecer a formação dos docentes e como consequência a aprendizagem significativa dos estudantes.

(2A CGPAC) [...] E eu penso que o professor coordenador de área ele precisa auxiliar todos os professores da área da melhor maneira possível pra desenvolver o melhor trabalho e nesse contexto aí envolve uma série de coisas que é desde o estudo do currículo até a prática do ensino docente, a prática de sala de aula, relacionado também ao material utilizado, a própria gestão de sala de aula.

Como já apontado, o trabalho do gestor de coordenação pedagógica exige conhecimento que não pode estar pautado somente nas necessidades emergentes do dia-a-dia, mas precisa ser bem elaborado, sistematizado em bases teóricas sólidas que possam resultar em ações e práticas exitosas, e para que essas ações e práticas ocorram, é preciso que o coordenador de gestão pedagógica esteja consciente e seguro de suas funções para desempenhar realmente o seu papel de articulador, mediador e transformador da prática educativa desenvolvida pelos docentes.

Para PLACCO; ALMEIDA; SOUZA (2011) o coordenador oferece condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Da mesma forma, esse ponto é compreendido pelo coordenador de gestão pedagógica de área quando aponta:

(2A CGPAC) [...] Ser professora coordenadora de área exige que a gente tenha um olhar, um conhecimento, não digo nem domínio, mas assim primeiro momento principalmente um olhar abrangente da área das disciplinas, dos conteúdos daquela área.

Importa então destacar o compromisso necessário dispensado ao coordenador de gestão pedagógica com uma formação que represente o projeto escolar e com a promoção do desenvolvimento dos professores, buscando ser o articulador e o transformador na educação da Unidade Escolar. Para tal, é importante considerar que o bom relacionamento do coordenador com o professor e demais profissionais da comunidade escolar é condição indispensável para uma gestão democrática e para que isso ocorra é preciso que o coordenador de gestão pedagógica reconheça e entenda o seu papel no processo educativo.

Diante do todo, é preciso refletir sobre a formação dos professores coordenadores que se apresenta como um grande desafio a ser enfrentado nas organizações escolares. É preciso que as políticas públicas tragam possibilidades para promover a formação de quem tem a função de formar os professores, principalmente em um mundo plural, conflituoso e em permanente mudança. Nesse contexto a formação dos coordenadores destaca-se como tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, uma vez que os desafios colocados à escola exigem do trabalho pedagógico outro patamar profissional. Nesse sentido, os coordenadores da escola A apontam a falta de uma formação específica para a função:

(1A CGPG) [...] É na verdade eu acho que essa é a pergunta mais difícil pra gente responder por que a gente nunca teve formação específica para ser um coordenador.

(2A CGPAC) [...] Então como o próprio 1A CGPG comentou eu sinto assim essa falta no sentido de uma formação bem específica pra coordenador de área. Que já é uma função mais específica ainda.

(3A CGPAC) [...] É eu penso que como não há essa formação específica o que acaba acontecendo é que no nosso dia a dia como professoras coordenadoras de área, nos espelhando nas ações e nas funções do coordenador geral.

O desafio de não ter uma formação específica para a atuação na função de coordenador da gestão pedagógica implica em desafios quando se pensa na tradução para a prática. Os coordenadores buscam uma apropriação em relação as demandas do conhecimento e enfrentam desafios que são postos na formação dos docentes.

No entanto, a discussão desse eixo exige o enfrentamento da ambiguidade existente entre a retórica da autonomia, seja do coordenador ou do professor na busca para garantir sua formação continuada, finalizando com o aluno, na apropriação das competências e habilidades do conhecimento vivenciado no contexto escolar.

4.2.2 Atuação pedagógica - reflexões, desafios e perspectivas

O ambiente escolar é um espaço que envolve alunos, professores, funcionários, pais e responsáveis, considerando que dentro desse espaço a principal missão seja garantir que os alunos recebam uma educação de qualidade, promovendo assim, o desenvolvimento de aprendizagem significativa, é necessário que se considere os diversos fatores para que isso ocorra. Um dos fatores é a presença do coordenador de gestão pedagógica direcionando esse processo em sua atuação pedagógica.

Considerando todas as funções do coordenador, uma de maior importância e que deve ser citada aqui é o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, bem como a orientação aos professores para que as aulas sejam produtivas e que possam conduzir ao conhecimento.

Os coordenadores de gestão pedagógica, das escolas A e B, consideram que o modo com que os professores se formam, buscam a atualização e proporcionam mudanças significativas a sua prática, é positiva e apontam:

(1B CGPG) [...] eu acho que quando a gente consegue, pequenos que sejam bons resultados ou boas devolutivas, isso já nos anima pra continuarmos, né? Quando percebemos a prática do professor ser diferente e para melhor eu vejo muito o lado positivo nesta mudança.

(3A CGPAC) [...] Como professora coordenadora de área, esse contentamento, essa alegria vêm, quando você está ali acompanhando as práticas dos professores, o dia a dia dos professores e você consegue ver que a sua atuação está trazendo também coisas positivas ali naqueles professores.

Contrapondo este cenário, os coordenadores de gestão pedagógica geral apontam como desafio na formação dos professores, garantir que todos olhem para a mesma direção, tenham os mesmos objetivos. Nesse sentido, apontam:

(1A CGPG) [...] Vou conseguir conversar, dialogar com esses professores pra que a gente consiga ir para um mesmo caminho? Porque o fundamental é que os professores aceitem a sua proposta, aceitem o que você entende como educação.

(1B CGPG) [...] É, então, eu acho que o desafio é meio que cada um ali falou é você trazer a sua equipe, mobilizá-los e que eles sonham com a mesma coisa que você ou seja é o trabalho coletivo, cada um fazer a sua parte dentro do que é sonhado e desejado por todos.

Segundo Canário (1998), para que se obtenham mudanças nos professores e nas escolas é preciso reinventar novos modos de socialização profissional, um modelo que se oponha à

formação formalizada descontextualizada e escolarizada, reduzindo as práticas dos professores em “receitas” aplicáveis de maneira generalizada em qualquer contexto.

Com uma função tão complexa, o coordenador de gestão pedagógica enfrenta diariamente diversos desafios, pois ele, juntamente com o diretor, é o principal responsável por manter a harmonia do ambiente escolar. Os coordenadores de gestão pedagógica, da escola B, entendem que os desafios se tornam menores quando o trabalho coletivo é fortalecido entre os pares:

(1B CGPG) [...] é, então, eu acho que o desafio é meio que cada um ali falou é você trazer a sua equipe, mobilizá-los e que eles sonham com a mesma coisa que você, ou seja, é o trabalho coletivo, cada um fazer a sua parte dentro do que é sonhado e desejado por todos. Eu acho que esse é o desafio porque assim o nosso sonho dentro da nossa escola é que a gente pode conseguir elevar o nível.

(4B CGPAC) [...] porque temos os objetivos, temos os problemas, identificamos onde precisamos melhorar o que a gente precisa alcançar e aí vira um objetivo coletivo. E aí a gente precisa dessa parceria.

Para Canário (2001), no contexto do trabalho é onde se decide o essencial da aprendizagem profissional docente, para isso é necessário tornar as situações de trabalho em situações de formação. Apresenta-se ainda a ideia de que “a escola deve procurar fortalecer o entendimento de que esses momentos de estudo e reflexão devem ser coletivos, e que todos devem ser ouvidos e respeitados em seus pontos de vista, e as discussões podem chegar a um ponto comum” (FRANÇA; MARQUES, 2012, p. 281).

Afinal, no ambiente escolar, é preciso que todos trabalhem juntos, não deixando de lado a questão da construção da identidade, e desta forma, os resultados irão aparecer. Por isso, o coordenador de gestão pedagógica deve atuar de forma que todo o conjunto escolar seja harmonioso no processo de concepção do conhecimento.

Como diz Canário, uma visão simultaneamente diacrônica e contextualizada do processo de formação profissional e da construção de uma identidade remete para uma concepção da aprendizagem, encarada como um processo interno ao sujeito, em que as diferentes e parcelares aquisições se combinam num sistema harmonioso, a partir de uma atribuição de sentido (1997:4).

Podemos perceber esse sistema harmonioso na fala dos coordenadores de gestão pedagógica, quando eles percebem na prática do professor a atribuição de sentido:

(1A CGPG) [...] acho, que essa é a parte mais gratificante. Você propor um projeto e todos abraçarem. Você fazer uma formação de ATPCG e você vê que as pessoas

no final querem saber mais sobre e entender que você realmente trouxe informações valiosas pra equipe.

(4B CGPAC) [...] ah é muito bom quando você passa alguma coisa para o grupo e aquele grupo consegue ter essa autonomia de fazer alguma coisa com aquela informação, algo que fez sentido para ele e que usou com os alunos.

Com todas essas funções do coordenador de gestão pedagógica é preciso que se mantenha o foco e sempre centrado na sua atuação pedagógica, com boas perspectivas que possam garantir o melhor aprendizado para os alunos.

4.2.3 Os saberes dos coordenadores e os saberes docentes nos processos de formação

Refere-se aos saberes que os professores mobilizam, no desenvolvimento de sua docência, e que devem ser considerados nos seus processos de formação. Para Tardif (2007), o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2007, p.36).

Ainda, de acordo com Tardif (2002), a questão dos saberes é ampliada para além do âmbito dos docentes, alcançando o conjunto de educadores responsáveis pelas práticas pedagógicas. O autor afirma que “(...) os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam os processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem” (p. 31).

Desta forma, entende-se que os coordenadores de gestão pedagógica também atuam como docente ao desenvolverem a formação com os professores, com o objetivo de propiciar o ensino e aprendizagem na prática pedagógica das ações educativas.

Ao contribuir para a efetivação desse processo de ensino e aprendizagem, os coordenadores pedagógicos mobilizam uma diversidade de saberes que orientam e fundamentam as ações pedagógicas como: curriculares, disciplinares, organizacionais e experienciais.

Na fala dos coordenadores de gestão pedagógica, é possível perceber que, além de apontarem o estudo do currículo como fundamental para desenvolver a formação, eles reconhecem o quanto apoiar os professores na diversidade das ações é importante. A 4B CGPAC entende que é necessário se desenvolver o tempo todo para atender as necessidades dos professores.

(1A CGPG) [...] o estudo do currículo é necessário para o ensino médio para apoiar toda a equipe, conhecer a parte do programa ensino integral. Então tudo isso desde que iniciei meu programa em 2020 busquei muito. Então essa parte do conhecimento específico mesmo, para exercer a função, e mesmo pra dar as orientações precisas, pra apoiar a equipe, apoiar os profissionais, então essa formação foi necessária de currículo e do programa.

(2A CGPAC) [...] então, momento de estudo sempre tem o que você possa ler o que você possa estudar o que você vai auxiliar o seu professor e todo dia a gente aprende. Toda hora você aprende, toda hora você tira dúvida, seja curricular, disciplinar ou até de convivência, toda hora você verifica alguma coisa nova que pode intervir e ajudar. Então é muito dinâmico o trabalho.

(4B CGPAC) [...] as vezes me sinto na contramão do conhecimento que os professores necessitam. Porque são muitas as necessidades de conhecimento e até de vida, experiências necessárias que as vezes não temos, mas que precisamos desenvolver o tempo todo.

Portanto, é na complexidade das ações pedagógicas que situamos os saberes do coordenador pedagógico, relacionando-os à pessoa do coordenador e aos condicionantes de seu trabalho, pois conforme Tardif (2002), “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (p. 11).

Desse modo, perante a possibilidade de tantos saberes, os coordenadores de gestão pedagógica são considerados sujeitos do conhecimento, uma vez que esses saberes podem ser mobilizados em todos espaços e tempos da escola e, nesse sentido, são integrados aos processos de formação, pois podem apoiar a construção de novos conhecimentos aos docentes:

[...] a produção de novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes [...]. Ela pressupõe, sempre e logicamente, um processo de formação baseado nos conhecimentos atuais: o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem. Formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis (TARDIF, 2007, p.36).

Assim, para Tardif (2007), a articulação entre formação e saberes docentes é o caminho para a competência profissional, entendida não somente pelo domínio dos conhecimentos específicos, mas também das experiências do dia a dia escolar

Diante do exposto, entende-se como complexo o trabalho dos coordenadores de gestão pedagógica, por isso, a eles se faz necessário uma boa formação inicial e continuada na busca

de decisões assertivas para situações esperadas e inesperadas, como por exemplo, a formação e o acompanhamento dos docentes, atendimento aos pais/responsáveis e aos alunos, a construção do projeto político pedagógico e a rotina pedagógica de uma escola.

Vale ressaltar, para que as decisões sejam assertivas, os coordenadores de gestão pedagógica precisam e esperam um processo de formação que tenha como objetivo central o profissional da educação como protagonista sênior do processo, um sujeito que reflete, interpreta, infere, realiza troca entre os pares e produz conhecimentos no âmbito da sua profissão. Ainda mais, considerando às necessidades contemporâneas, que se transformam continuamente, exigindo uma formação pautada na realidade sociocultural da clientela e o contexto da escola e não na idealização de modelos perfeitos para instituições escolares que não existem.

Os coordenadores de gestão pedagógica das duas escolas consideram que existe a possibilidade e a necessidade de trazer a formação de maneira prática e com troca entre os pares:

(2A CGPAC) [...] por exemplo uma oportunidade de formação junto a DE, eu penso em algo mais prático eu sou muito prática. Então não adianta você ir lá na DE e ele passar uma informação que está dentro de um documento assim com pouca praticidade. É preciso que se tenha oportunidade de refletir e discutir sobre as informações. Eu tenho essa visão.

(4B CGPAC) [...] é preciso se pensar em uma formação com tempo de pesquisar em outras escolas o que deu certo, o que não deu, adquirir esse conhecimento de outros horizontes. Se não a gente fica só aquela coisa fechada e sem trocas de conhecimentos que de alguma forma possam realmente renovar e alcançar algo melhor para a equipe.

A formação inicial e continuada precisa ter o propósito de apoiar todos os docentes e coordenadores de gestão pedagógica em seu desenvolvimento profissional integral e, dessa forma, impactar a aprendizagem dos alunos. É necessário que as formações tenham o objetivo de garantir a qualificação desses profissionais na teoria e prática, desenvolvendo estudos, planejamento, avaliação e gerenciamento da execução dos programas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada.

Os coordenadores de gestão pedagógica apontam a ausência de pautas formativas voltadas para a prática e como um agente que dificulta as formações, também apontam, a falta de cursos específicos que visem aperfeiçoamento para a função.

(1A CGPG) [...] Bom...o que temos é a EFAPE nos dando apoio informativo, orientação técnica com os PCNPs juntamente com os professores coordenadores de núcleo. Mas, quando chega à parte prática não temos formação. Então, eu volto no

mesmo: precisamos de apoio pra parte prática. Existe, pela EFAPE, pelo NPE apoio de formação, seja de forma até virtual, presencial, mas eu acho que eles ficam muito refém da parte teórica. A gente tem pouca parte prática. Eu acho que é isso que eles precisavam pensar mais pra nos apoiar.

(1B CGPG) [...] *Falta muito ainda em cursos de especialização. Eu acho que hoje em dia, pra ser coordenador, qualquer um pode ser, não precisa ter um estudo específico para ser o coordenador. Eu acho que é muita responsabilidade de você assumir uma coordenação. Seja de área ou seja geral. Eu acho que faltam cursos especializados pra isso, entendeu?*

(4A CGPAC) *E eu acho que a formação inicial, deveria ser, imprescindível e na verdade deveria acontecer de uma maneira mais específica, mais prática né? Porque a gente faz isso só de maneira autônoma, aprendemos entre os pares, na troca do dia a dia.*

2B CGPAC) *Falta formação direta e indireta.*

(3B CGPAC) *É isso. Eu sinto falta de cursos também. E não apenas virtuais como os oferecidos pela EFAPE ou pela DE. Já participei de alguns presencias e gostei bastante, pensei sobre a formação recebida e entendi que seriam necessárias mais convocações direcionadas e específicas para cada função.*

(4B CGPAC) *E em relação a SEDUC é preciso formação específica, um aprimoramento, para que não seja necessário aprender tudo na rotina do dia a dia e sim na formação. É preciso rever essa questão de sempre aprender testando e acabar errando, na verdade a gente é que vai se moldando.*

Os coordenadores de gestão pedagógica considerem que a formação realizada precisa ser específica para a função, podendo ser através de dispositivos *online*, entretanto preferem cursos, convocações e estudos que sejam realizados não de forma remota, uma vez que entendem a formação continuada e os saberes docentes sendo desenvolvidos no momento do coletivo. Mesmo que seja um encontro informal, isso demonstra a necessidade de haver um momento coletivo e sistematizado e, mais uma vez, reforça a necessidade da formação continuada em cursos na DE ou EFAPE de maneira presencial.

4.2.4 Competências para ensinar

O trabalho do coordenador de gestão pedagógica e de área demandam competências específicas no que diz respeito à área pedagógica, mas também demandam inúmeras habilidades para o desenvolvimento do trabalho. Considerando que o coordenador de gestão pedagógica é responsável pela maior parte dos processos de gestão de ensino e aprendizagem, é importante ter competências que estão diretamente relacionados ao desempenho do processo de ensino da escola. Por isso, o coordenador pedagógico precisa desenvolver competências

para que a escola possa evoluir e se tornar referência na área pedagógica. Segundo Perrenoud (1999, p. 30):

“Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Nesse sentido, os coordenadores de gestão pedagógica relacionam diretamente o conceito de “competência” com “ser líder”. Essa é uma competência que aparece na maioria das falas dos coordenadores e que, por meio de suas falas, é possível concluir que é uma necessidade para desenvolver suas atribuições de forma competente:

(1A CGPG) [...] um exemplo seria sobre a competência de liderar, de ter uma capacidade de engajar e influenciar positivamente os professores para atingir os objetivos comuns.

(1B CGPG) [...] é preciso ser líder da sua atuação antes de pensar na formação do outro.

(2A CGPAC) [...] é preciso ser proativo, ser líder e ter habilidades desenvolvidas para conseguir trabalhar em equipe, sabendo delegar tarefas que cada um consiga executar.

(4A CGPAC) [...] concordo com tudo o que foi falado, tem que ser competente para se manter no cargo, mas antes é preciso ter empatia e possuir um equilíbrio emocional. É preciso ser líder das situações e com os professores.

(3B CGPAC) [...] para ser coordenador é preciso ser competente, e não basta ser, é preciso ser visto como competente, ou seja, é preciso ter liderança com seu grupo e isso nem sempre é fácil.

(4B CGPAC) [...] A escola precisa ter resultados e a competência dos coordenadores é fundamental para alcançar esses resultados. É preciso ser muito bom. Ser calmo, ponderado, líder nato, ter empatia, ser corresponsável, ser protagonista, ter conhecimento, correr atrás da sua formação, ou seja, aprender sempre, saber trabalhar em equipe, enfrentar as situações difíceis, é tanta coisa que acredito que nenhum de nós esteja preparado para a função, mas eu acho que a PEI trouxe um objetivo pra escola.

Assim, o coordenador precisa ser um líder, isto é, uma pessoa responsável por organizar a parte pedagógica da escola, distribuir tarefas, avaliar o desempenho e motivar os professores, mantendo-os focados no alcance dos resultados.

No tocante a liderança, tem-se concebido que o estudo das competências vem contribuindo para a sua compreensão. Destaca-se a posição de Perrenoud (2000, p.15) que

destaca alguns aspectos decisivos que o formador deve considerar, prioritariamente, para ter a chamada competência, isto é, a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p.15):

1. As competências não são saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas, também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Considerando a capacidade de mobilizar diversos recursos em busca da competência, os coordenadores de gestão pedagógica buscam construir a sua formação no dia a dia da escola:

(1B CGPG) [...] *é preciso pensar em administrar a própria formação contínua para enfrentar os deveres e os dilemas da função.*

(2B CGPAC) [...] *desta forma, entendo que temos a competência de administrar os nossos conhecimentos e práticas dentro do processo.*

Apesar de a percepção dos coordenadores de gestão pedagógica trazer como competência buscar sua própria formação eles apontam ressalvas significativas em relação as competências esperadas para a função que desempenham:

(1A CGPG) [...] *porque como eu disse tem uma legislação que orienta a ação que o professor coordenador deve ter, mas é necessário muito mais, tipo uma cartilha de possibilidades práticas de como um coordenador pode auxiliar o professor, como um coordenador pode otimizar o seu tempo, como auxiliar a prática docente de fato. Acho que isso nos ajudaria muito. É claro que essa cartilha não traria todas as competências necessárias, mas algumas. E, também entendo a necessidade de que essa cartilha fosse desenvolvida de forma conjunta para refletirmos sobre as possibilidades.*

(4B CGPAC) [...] *é tanta coisa que acredito que nenhum de nós esteja preparado para a função, mas eu acho que a PEI trouxe um direcionamento,*

mas ainda faltam elementos para entender quais competências são necessárias para ser considerado um bom coordenador. Acredito que a troca entre os pares, no coletivo conseguiríamos entender melhor essas competências.

Para tanto, Perrenoud, defende uma formação que seja sistêmica e que trabalhe com os seguintes recursos:

[...] uma transposição didática baseada na análise das práticas e de suas transformações, um referencial de competências-chave, um plano de formação organizado em torno de competências, uma aprendizagem por problemas, uma verdadeira articulação entre teoria e prática, uma organização modular e diferenciada, uma avaliação formativa das competências, tempos e dispositivos de integração das aquisições e uma parceria negociada com os profissionais (PERRENOUD, 2002, p.25).

Por esse lado, o autor e os coordenadores concordam quando salientam, ainda, que as formações devam ser conjuntas, pois acreditam que neste momento se formam, inovam e refletem, porém continuam se desenvolvendo isoladamente e, no plano coletivo, apresentam condições de construir uma noção comum sobre os objetivos e procedimentos de sua formação, com vistas à construção das competências necessárias ao exercício da sua função.

4.2.5 Relacionamento e corresponsabilidade

Muito tem se discutido sobre uma Educação de qualidade, uma formação do docente na sua integralidade, principalmente no PEI, que pretende considerar os atores nas suas diferentes competências, sejam elas cognitivas, emocionais ou sociais. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz um conjunto de competências e habilidades que remete a diferentes características da formação que se pretende e que dialoga com a possibilidade de melhoria da educação. Somado a diversos esforços nessa direção, um aspecto deve ser considerado, o do envolvimento de todos na construção da qualidade da aprendizagem e do alcance dos resultados em um ambiente em que todos são corresponsáveis e se relacionam de forma agradável.

O relacionamento e corresponsabilidade que se espera que seja construído entre os pares é a porta de entrada para o sucesso pessoal e profissional, uma vez que os objetivos coletivos são atingidos com mais facilidade quando há um respeito mútuo entre os pares,

quando se convive num ambiente harmonioso, onde as pessoas se respeitam, onde o convívio é positivo, e passam a buscar resultados com mais ênfase e engajamento.

Segundo Mosquera e Stobäus (2004, p. 92): “Grande parte dos problemas que as pessoas têm provêm de sua própria pessoa ou da relação que estabelece com as outras pessoas”. Ter boa relação entre os pares no ambiente escolar é fundamental para garantir resultados positivos. Quando as relações entre as pessoas são positivas, forma-se um ambiente motivador, de interação e de troca.

Diversas pesquisas relacionam o clima escolar positivo a um melhor desempenho dos estudantes, maior participação profissional dos professores e gestores, assim como à manutenção de um ambiente saudável, promovendo o bem-estar de todos os que na escola convivem (THAPA, et al, 2013; COHEN et al., 2009; PERKINS, 2008; BERKOWITZ et al., 2017).

Para alguns coordenadores da escola A, a escola é um local de referência e os resultados obtidos por meio destas construções de boas relações interpessoais são inteiramente positivas para os resultados que a escola apresenta:

(2A CGPAC) [...] Nossa escola é primeiro lugar no SARESP de matemática e segundo em português e eu acredito que esse resultado se deve a forma como as coisas acontecem aqui, dos relacionamentos e da corresponsabilidade com esses resultados.

(4A CGPAC) [...] os nossos resultados das avaliações só melhoram e acredito que muito seja por conta do clima de trabalho, dos relacionamentos positivos e da corresponsabilidade de todos.

Todas as relações dentro da escola são refletidas diretamente no rendimento do profissional e isso reflete no todo. Desta forma, ter boas relações é fundamental para que o trabalho seja eficiente. Neste tocante, os coordenadores de gestão pedagógica da escola A confirmam a necessidade de um clima favorável na busca por um trabalho de excelência:

(1A CGPG) [...] aqui não é só trabalho em equipe, mas sim trabalhamos juntos, socializamos e nos prontificamos a ajudar com o que sabemos. Não somos perfeitos, mas entendo que valorizar cada conhecimento garante entre outras coisas um bom clima na escola e isso é o que tentamos fazer aqui, uma escola de excelência.

(4A CGPAC) [...] é a questão da empatia, de você se colocar no lugar do outro, e com isso estar sempre disposta a ajudar, criando um ambiente de excelência para todos os envolvidos.

Desta forma, estabelecer vínculos afetivos, de forma que não comprometam e não modifiquem a postura e a ética profissional é fundamental para o bom funcionamento do trabalho de formação contínua. Nesse sentido, o clima escolar pode representar uma variável importante para uma educação de excelência. Para Freire: “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico” (1996, p. 103).

Contudo, é preciso considerar que a escola é um universo complexo em que interagem múltiplas e inter-relacionadas dimensões. Desta forma, se as relações na escola, de uma forma geral, não estiverem equilibradas, o coordenador de gestão pedagógica corre o risco de não conseguir desenvolver uma formação eficiente. Mosquera e Stobäus alertam que: “Grande parte dos problemas que um docente enfrenta podem ser provenientes de um ambiente hostil, podendo este se tornar ainda mais hostil quando se trabalha com pessoas diversas” (2004 p.93).

Para dois coordenadores de gestão pedagógica da escola B, manter um bom relacionamento é também condição para alcançar melhores resultados:

(1B CGPG) [...] porque um problema que percebo é todo mundo entender que precisamos lutar pelo mesmo objetivo. Nossos resultados vêm melhorando, mas poderiam estar muito melhores se a colaboração com o clima de trabalho fosse melhor, porque não podemos ficar felizes com a derrota do colega, seja na vida ou na sala de aula.

(2B CGPAC) [...] acredito que apresentamos algumas fragilidades nos nossos resultados, no nosso comprometimento e nos relacionamentos. Porque as vezes no jeito de falar das pessoas e até de mandar uma mensagem de WhatsApp, falta cordialidade

Na busca pela educação de qualidade com resultados satisfatórios na formação contínua é preciso tratar sobre as relações sociais e conflitos na escola, no sentido de entender como o tratamento entre as pessoas, as atuações dos profissionais na corresponsabilidade, as situações de indisciplina, aos fenômenos de violências dos lares, o quanto pode ser prejudicial ao estado emocional e físico dos envolvidos na educação. Para os coordenadores de gestão pedagógica, da escola B, todos esses fatores influenciam nos resultados e na educação oferecida aos alunos:

(3B CGPAC) [...] eu entendo assim. Convivemos por 9h com diferentes alunos, pais, responsáveis, professores, funcionários e cada um com uma

realidade e na maioria das vezes, principalmente dos alunos a realidade é pesada. É muito difícil ter os índices lá em cima com a nossa realidade, entende? Fazemos o possível, mas as vezes é insuficiente porque o aluno que viu o pai bater na mãe não quer aprender, o aluno que usa droga não está interessado em saber sobre relevo. E tem professores que também não estão tão comprometidos com o processo de resultados porque trabalham individualmente e não estão interessados com o coletivo, criando um clima que não favorece o nosso trabalho

(4B CGPAC) [...] *agora temos uma escola aprendendo. Você é corresponsável, você é uma coisa que envolve a todos. Porque daí a gente também está disposto a ajudar, a gente vê se houve ou não evolução no clima e nas relações. E por isso acho que caminhamos muito, mas ainda temos muito que melhorar nesse clima e nessas relações principalmente porque precisamos fazer a diferença na vida dos nossos alunos, fazer diferente de como é na casa dele.*

Quando pensamos na importância das relações interpessoais, entendemos o quanto é necessário refletir e cuidar para que as relações aconteçam com corresponsabilidade. Nas escolas, em decorrência de problemas existentes na educação e na sociedade de forma geral, podemos encontrar professores desmotivados e que precisam se fortalecer nas relações humanas, onde as trocas de ideias, divergências de opiniões sejam ações constantes do dia a dia da escola e esses momentos se tornem uma possibilidade de corresponsabilidade e de crescimento mútuo entre os sujeitos presentes nesse ambiente.

4.2.6 Ações e práticas formativas que reverberaram na aprendizagem dos estudantes

Na percepção dos coordenadores de gestão pedagógica existem algumas ações e práticas que reverberaram na aprendizagem dos alunos. Os coordenadores, no último encontro formativo, relataram o que para eles faz a diferença na formação dos docentes e que reverbera na aprendizagem dos estudantes:

- 1 - Compartilhar experiências
- 2 – Ter a formação contínua dos coordenadores garantida
- 3 – Realizar alinhamentos e direcionamentos com os docentes
- 4 – Estudar os resultados das avaliações internas e externas com objetivo de conhecer a realidade da escola.
- 5 – Garantir a gestão da sala de aula
- 6 – Realizar a pedagogia da presença
- 7 – Ser líder/ser exemplo/ser corresponsável/ser protagonista

8 - Desenvolver um conselho de série participativo

Vale ressaltar que, é preciso conhecer cada ação, acima citada, trazendo para a prática dos coordenadores de gestão pedagógica das escolas A e B o como desenvolveram a ação e a reação causada nos professores e alunos.

Considerando o compartilhamento de experiências um momento de formação em ATPCG, ATPCA, grupos de WhatsApp e outros momentos, os coordenadores entendem que, saber compartilhar é uma competência altamente valorizada atualmente e que um dos grandes benefícios dessa ação é a construção de relacionamentos mais fortes entre os professores, pois eles se apoiam de maneira positiva. É o relato que os coordenadores apontam sobre suas práticas:

(1A CGPG) [...] penso que a formação em ATPCG e ATPCA precisa dar espaço ao compartilhamento de experiências entre os professores, garantindo a troca de ideias que é essencial para teorizar a prática e assim melhorá-la. Essa ação aconteceu aqui na escola, onde todos puderam vivenciar a equipe pedagógica como formadores de professores. Garantimos nas reuniões a troca de experiências em reuniões semanais para discutir iniciativas de sala de aula, ou seja, quando um colega professor conta a todos o que fez e que garantiu melhores resultados, os demais professores adquirem um repertório muito maior de ações exitosas e repensam suas convicções sobre a aprendizagem dos alunos. Percebemos pós-compartilhamento que as práticas dos professores se adaptaram aos colegas tanto nas suas ações como também na qualidade do material produzido para as aulas, no acolhimento ao aluno no início das aulas usando até uma música para o momento do acolhimento.

(3A CGPAC) [...] quero pontuar os compartilhamentos de práticas como uma ação exitosa. Porque quando eu compartilho alguma ação com o PCG já estou garantindo que ao me passar sua visão sobre a ação, da próxima vez posso melhorar. Então a validação que a gente faz com os colegas nos grupos do WhatsApp que a escola tem, pois é quase impossível você estar na aula junto com o colega pra poder aprender ali com ele. Mas depois ele coloca as fotos, ele coloca um vídeo, você fica sabendo o trabalho que foi feito, você tem ideias a partir daquele trabalho, você consegue validar e todos aprendem com esses compartilhamentos de ideias e ações. E este trabalho de compartilhar as ações exitosas em ATPCG foi muito válido aqui na nossa escola, porque até os materiais utilizados pelos colegas serviram como motivação para outros melhorarem suas apresentações. Então considero como uma formação em serviço de sucesso.

(2B CGPAC) [...] então, essa troca, essa formação docente pautada nessa troca de experiências, um trabalho direcionado inclusive entre as áreas, porque uma área facilita o trabalho da outra, ou seja, quais conhecimentos e habilidades precisam adquirir, desenvolver e principalmente os PCAs precisam ter este conhecimento e isso foi um diferencial que trouxe impacto na sala de aula.

(4B CGPAC) [...] também penso que uma ação que favoreceu e deu certo foi a replicabilidade entre o grupo de professores sobre o como desenvolver as aulas usando algumas estratégias como compreensão do enunciado, resolução de problemas, uso de jogos, dinâmicas e revisões intercaladas nestas aulas. Desta forma, os alunos têm gostado mais das aulas e a participação tem sido mais significativa. O grupo tem seguido essas orientações, esse caminho, e percebo que tem dado bons resultados.

Desta forma, entende-se que o objetivo principal é oportunizar a qualificação das práticas pedagógicas a partir de momentos de observação, reflexão e compartilhamento de experiências. Os resultados subsidiam um processo reflexivo sobre a formação docente e apontam para um movimento contínuo de aprimoramento das práticas, abrindo, assim, espaço para a construção de uma aprendizagem mais colaborativa.

De modo geral, incentivar os professores a compartilhar seus saberes, suas práticas e experiências e os resultados que geraram avanços na aprendizagem dos alunos pode potencializar uma nova forma de pensar e construir conhecimentos dentro do espaço escolar. Aprender com o outro aprimora o “aprender a aprender” que no Programa Ensino Integral, tem destaque para o desenvolvimento das competências associadas aos Quatro Pilares da Educação que são a base para a formação integral dos estudantes. O Documento, SÃO PAULO. Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares. Caderno do Gestor, aponta:

Os Quatro Pilares da Educação, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser, devem servir como norteadores para as ações desenvolvidas nas escolas, pois o trabalho com as competências é essencial para garantir a formação integral dos estudantes. (SÃO PAULO, 2014).

Na sequência vamos entender a importância do apontamento realizado pelos coordenadores de gestão pedagógica acerca da formação contínua e os impactos na formação dos docentes e como esta ação pode reverberar na aprendizagem dos estudantes. Antes, é preciso considerar que essa formação deve ser um processo contínuo de aprimoramento profissional e que todos os professores, coordenadores e gestores precisam estar comprometidos com seu autodesenvolvimento e com sua função.

Considerando a importância da formação contínua dos coordenadores e suas consequências nos resultados e índices da escola, entende-se o porquê este processo formativo deva ser monitorado pelo gestor da Unidade Escolar. Desta forma, por meio do

acompanhamento das ações, bem como de suas metas, os coordenadores têm seu desempenho acompanhado e avaliado. Os coordenadores fazem apontamentos sobre como a formação de cada um deles interfere diretamente na formação dos professores gerando resultados na sala de aula:

(1A CGPG) [...] *E pensando em formação continuada e conhecimento, o ano passado foi o primeiro ano de novo currículo do ensino médio. E a gente enquanto coordenação pegou esse material e estudou. Fizemos um estudo prévio e fizemos o levantamento das habilidades, o que que estava mudando, o que que foi adaptado depois a gente foi em área e somente depois construindo com os professores e percebeu nesse estudo junto aos professores que o currículo paulista ele não é linear e a gente observou isso lá no começo do ano passado, esta não linearidade dentro do currículo, e isso já nos dá uma visão do todo. Essa ação de estudar e entender o novo currículo garante aos professores uma liberdade de construção, por exemplo para elaborar o guia, os professores não apresentaram dificuldades, pois eles já tinham esse conhecimento construído e construir um guia, pra ele já tá claro essa ideia do currículo paulista. Então foi feito esse trabalho e continuamos acreditando que a formação em serviço, a nossa formação como o de estudar e entender o currículo favorece a formação docente e a aprendizagem dos nossos alunos.*

(2A CGPAC) [...] *E o nosso trabalho de coordenação está em garantir a nossa formação contínua para que os professores se apropriem desse novo modelo de currículo e que isso se aplica à sala de aula. Passado o primeiro bimestre, pelo menos dentro de uma visão individual, mas também conversas que já aconteceram aqui coletivas, sobre a aplicação desse novo currículo nós conseguimos sucesso e dentro dos aprofundamentos curriculares, mas também dentro da base nacional. Então a gente observa que chegou no aluno a informação, que conseguiu construir um conhecimento que a BNCC coloca como um diferencial, uma forma de ensinar e de aprender diferente e a gente conseguiu nessa autoformação contínua e dos pares.*

Isso posto, entendemos que é no cotidiano escolar que tanto a qualidade como o aprimoramento/valorização da formação contínua têm a ver com a aquisição de competências específicas, relacionadas ao domínio do conhecimento da função e a sua disposição ao autodesenvolvimento contínuo:

Para apoiar esse processo, a Formação Continuada tem lugar no cotidiano das escolas permanentemente, pretendendo que cada educador possa desenvolver competências profissionais específicas, tais como o domínio do conhecimento de sua área de atuação na educação e sua adequação à realidade da escola, além da disposição ao autodesenvolvimento contínuo e da disposição para o trabalho reflexivo e colaborativo. [...] (SÃO PAULO, 2014b, p.7).

Essas competências específicas buscam alcançar comportamentos profissionais relacionados ao cumprimento das premissas do Programa Ensino Integral, e são monitoradas e avaliadas, no caso dos coordenadores da gestão pedagógica pelo gestor imediato. Como já apontado no estudo, as competências organizam-se e se estruturam em macro indicadores e micro indicadores, considerados instrumentos de análise da prática educativa e aperfeiçoamento profissional contínuo:

Cada competência define um comportamento geral que é caracterizado por indicadores: macro e micro. Os macros indicadores qualificam a competência no aspecto macro, compondo o conjunto de indicadores de comportamento que descrevem aquela competência em sua totalidade. Os micros indicadores, por sua vez, detalham esse conjunto de indicadores para cada função, adequando as competências à estrutura de gestão do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014c, p.13).

No que se refere aos alinhamentos e direcionamentos, entende-se a importância por serem fundamentais no ambiente escolar, sendo a comunicação a principal ferramenta do coordenador e educador em geral. Os alinhamentos e direcionamentos são momentos propícios para repartir experiências, repensar uma ação, compartilhar conhecimentos, analisar o contexto das ações e práticas realizadas na escola. As indicações dos coordenadores, da escola A, apontam, ainda, uma inclinação ao desenvolvimento de alinhamentos individuais e coletivos:

(1A CGPG) [...] então para mim fez total diferença estreitar os laços, essas conversas individuais e esses atendimentos e eu percebo que quando é individual para alguns profissionais o impacto é maior. Ele vai fazer diferente quando conversa só com ele e não com o grupo. Acho que também por conta de vestir a carapuça. Quando é em grupo eles não conseguem vestir a carapuça. Então esses alinhamentos e direcionamentos podem acontecer de maneira coletiva e de maneira individual, favorecendo os resultados positivos e as práticas exitosas em salas de aula, melhorando sempre a aprendizagem do aluno que é o nosso objetivo.

(2A CGPAC) [...] uma ação que entendo ser muito importante aqui na nossa escola é o alinhamento porque garante um melhor entendimento e conhecimento dos professores sobre nosso objetivo maior que é a aprendizagem do aluno. O grande objetivo dos alinhamentos que fazemos é que todos possuam o mesmo objetivo e caminhem na mesma direção.

(4A CGPAC) [...] eu concordo com o 1A CGPG e 2ª CGPAC sobre os alinhamentos individuais. É um processo que o professor vai entendendo como uma parceria, né? Então não só ele precisa da ajuda, mas de uma parceria, depois ele consegue realizar aquilo que nós orientamos, ele já vem trazendo feedback para a gente. Então, aquele vínculo, professor e coordenador, só vai fortalecendo com esses diálogos, alinhamentos e

parceria. Então é algo que eles gostam, precisam e eu acho que nós só crescemos com os alinhamentos individuais e coletivos.

Os alinhamentos e seus direcionamentos se tornam importantes por garantirem que todos os seus envolvidos compreendam o propósito e objetivos da escola. Dessa forma, é preciso que todos os professores, gestores, funcionários, pais e alunos estejam unidos e envolvidos para trabalhar em sintonia.

Em suma, é necessário realizar alinhamentos sempre que necessário para saber o que pode ser melhorado no ambiente de trabalho para que todos estejam alinhados e obtenham os melhores resultados individuais e coletivos.

Dando sequência nesse estudo, os coordenadores apontam a importância de estudar os resultados das avaliações externas expressas na nota do IDESP como forma de alcançar melhores índices. Os coordenadores de gestão pedagógica entendem que esse estudo pode favorecer o entendimento da realidade de cada Unidade Escolar e favorecer as práticas de engajamento dos professores e alunos. Em sua grande maioria, eles relatam:

(1B CGPG) *[...]eu acredito que minhas ações mais assertivas foram em reuniões de ATPCG quando a equipe pedagógica desenvolveu ações que impactaram na aprendizagem do aluno, porque trabalhamos em cima dos resultados das avaliações internas e externas, focadas nas habilidades em defasagem. Assim essa proposta teve início nos ATPCA onde as reuniões das áreas do conhecimento foram planejadas e trabalhadas para que cada uma das áreas desenvolvesse as trajetórias adequadas e para que a escola conseguisse atingir os resultados esperados. O trabalho com resultado ele é importante, a gente crítica muito os dados das avaliações externas, mas elas são importantes, afinal são elas que nos dão a nossa realidade. Podemos questionar ou não se são verídicos, mas é o nosso dado, é aquilo que o aluno fez. Então, cabe a nós duas frentes: conscientizar o aluno da importância de se fazer essas avaliações externas, assim como o professor entender a importância das avaliações externas afinal, se a escola, independente se seja PEI ou regular, ela trabalha com o resultado, então ela tem as escalas aí das escolas, a gente precisa dessas duas frentes, o professor e o aluno conseguir entender que a gente trabalha em busca desses altos índices.*

(4A CGPAC) *[...]outra prática exitosa que desencadeou o primeiro lugar no SARESP de matemática a nossa escola, e que temos certeza que continuará nos garantindo resultados de excelência, é que garantimos a formação aos professores de todas as disciplinas, não somente de LP e Matemática, e nesta formação priorizamos os resultados da escola, a nossa realidade. Também valorizamos o relacionamento com o aluno que deve ser de confiança, sempre validar ações positivas, conversando sobre o que precisam mudar e depois garantir o desenvolvimento das habilidades requeridas ao SARESP, realizando muitos exercícios e atividades com este fim.*

(2B CGPAC) [...]acredito que uma prática exitosa que aconteceu nas ATPCG e ATPCA foi o de buscar a excelência em gestão, então essa excelência deveria estar presente nos nossos resultados das provas internas e externas. Com estudo, demos início entendendo todo o processo de onde estamos e onde gostaríamos de chegar em relação aos nossos resultados e realidade, os professores entenderam que desenvolver as habilidades nos alunos é que garante a aprendizagem e por consequência aumentamos os nossos índices. O comprometimento dos professores com os resultados da nossa escola e aprendizagem dos nossos alunos ficou evidente nestes estudos.

(3B CGPAC) [...]nossas ações são planejadas a partir da identificação de defasagens, atividades interdisciplinares, e avaliações. Focamos no concreto, a fim de que as reuniões sejam norteadoras e tenham o caráter formador e os resultados educacionais é que norteiam o nosso trabalho. É o que a 1B CGPG falou, através do resultado que vai nortear, pra onde que a gente vai seguir e como que a gente vai planejar as nossas ações pra alcançar aquelas habilidades que não foram alcançadas. É através do resultado, não tem outro. Então é ele que nos norteia o trabalho de formação que busca a aprendizagem dos nossos alunos e sempre buscando melhorar os resultados, ou seja o aluno aprender cada vez mais.

(4B CGPAC) [...]nossas ações são planejadas a partir da identificação de defasagens, atividades interdisciplinares, e avaliações. Focamos no concreto, a fim de que as reuniões sejam norteadoras e tenham o caráter formador e os resultados educacionais é que norteiam o nosso trabalho. É o que a 1B CGPG falou, através do resultado que vai nortear, pra onde que a gente vai seguir e como que a gente vai planejar as nossas ações pra alcançar aquelas habilidades que não foram alcançadas. É através do resultado, não tem outro. Então é ele que nos norteia o trabalho de formação que busca a aprendizagem dos nossos alunos e sempre buscando melhorar os resultados, ou seja o aluno aprender cada vez mais.

Ao estudar os resultados da escola no IDESP, tem-se o conhecimento de que a avaliação traz um indicador que avalia a qualidade da escola. Segundo o documento Programa de Qualidade da escola:

Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período ideal – o ano letivo. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). (SÃO PAULO, 2017).

Desta forma, a análise de resultados é fundamental para evitar os erros dos anos anteriores e desenvolver ainda mais as estratégias que apresentaram bons resultados. Esse é o

momento ideal para pensar nas melhores metodologias aplicadas, nas melhores práticas desenvolvidas, pensar no que ainda falta na infraestrutura e na relação entre pais e escola.

Garantir essa gestão de resultados é complexa e desafiadora, por isso é preciso ter um plano de ação muito bem detalhado, completo e construído de forma coletiva, podendo assim facilitar esse processo.

Não considerada menos complexa, a gestão de sala de aula é uma ação que na prática é essencial para estabelecer novos caminhos ao processo de ensino-aprendizagem, além de trazer motivação aos alunos, levando-os a assumir o papel de protagonistas da aprendizagem.

Ao serem questionados sobre o que os coordenadores de gestão pedagógica de ambas escolas acreditavam ser, de fato, uma ação exitosa que reverbera na aprendizagem dos alunos, eles apontam a necessidade de garantir a gestão da sala de aula. Os coordenadores também apontam a formação sobre gestão de sala de aula como algo extremamente relevante na busca pela aprendizagem dos alunos.

(2A CGPAC) [...]desta forma, a formação é para que o professor pense sua aula com três momentos diferentes: um momento de introdução, um momento da própria execução que é onde o aluno vai realizar em que o professor pode fazer uso de documentários ou filmes de até 10 minutos e a conclusão. Então são estratégias que dentro da prática de ser professora, penso que tem um resultado muito positivo na aprendizagem dos alunos, principalmente pós-pandemia, a excelência na gestão da sala de aula. Essa prática deve ser entendida e estabelecida antes, com tempo de estudo, planejamento e preparo. Desta forma, as aulas têm sempre uma intenção garantida por uma intervenção que foi planejada e que busca garantir a aprendizagem do nosso aluno, ou seja, desenvolvemos um trabalho com o conhecimento.

(3A CGPAC) [...]desta forma, nas formações sempre relembramos com os professores que: anotar as habilidades relacionadas ao conteúdo na lousa, organiza o pensamento do aluno e quando um aluno faz pergunta sobre determinado significado de uma palavra, ao invés de você responder já com significado pronto, você às vezes cria uma situação contextualizada e retorna a pergunta ao aluno o que favorece para uma aprendizagem significativa. Conversamos muito sobre a gestão da sala de aula e a ideia é sempre iniciar a aula com um bom astral, motivando os alunos sempre, organizando os alunos. Então assim, o aluno precisa entender que pra aula acontecer o professor e aluno precisam estar juntos, a aprendizagem é fruto de uma parceria, de uma relação interpessoal.

(3B CGPAC) [...]para as ações alcançarem efetivamente os alunos e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, foi necessário garantir a formação dos pares para que pudessem compreender a importância do planejamento das ações porque possibilita que as decisões sejam mais assertivas. A partir do momento em que as aulas e ações são planejadas na coletividade, fica mais seguro a aprendizagem dos alunos com a gestão da sala de aula.

Nota-se que os coordenadores entendem a gestão da sala de aula com o mesmo entendimento de Vasconcellos (2014), quando ele destaca sobre o como a gestão de sala de aula acontece em três dimensões distintas: o trabalho com o conhecimento, a organização da coletividade e o relacionamento interpessoal.

Ainda, de acordo com Celso Vasconcellos (2014), uma boa gestão de sala de aula é imprescindível para alcançar os objetivos da escola: a aprendizagem efetiva, a alegria crítica e o desenvolvimento humano pleno de todos os alunos.

Entre outros benefícios, a boa gestão de sala de aula pode garantir: a potencialização do desempenho pedagógico da equipe; que docentes e estudantes estejam mais motivados com o cumprimento de todas as metas estabelecidas de resultados; que os estudantes apresentem, com mais autonomia, um melhor desempenho no engajamento da sua aprendizagem.

Garantindo uma boa gestão de sala de aula é hora de pensar no todo do ambiente escolar e isso se torna mais fácil com a pedagogia da presença. Ela deve estar presente em todas as ações da equipe escolar que quer alcançar resultados positivos, por meio de ações participativas e afirmativas em todo o cotidiano da escola, estabelecendo vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre todos da escola. E, é desta forma que os coordenadores de gestão pedagógica, da escola A, buscam realizar a sua prática:

(1A CGPG) [...]também posso citar que outra prática exitosa que garante a aprendizagem dos nossos alunos e nossos índices no Idesp é a maneira como nos relacionamos com nossos alunos e comunidade escolar. As nossas ações são participativas e afirmativas em todo o cotidiano da escola, onde estabelecemos vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os alunos, professores, funcionários e equipe gestora. Essa ação acontece, não somente dentro da sala de aula, mas em todos os ambientes, desde o primeiro bom dia quando o aluno chega.

(2A CGPAC) [...]agora a ação do PCG e das PCAs que entendo como uma prática exitosa, também é o aprimoramento da pedagogia da presença. Ações como esperar o aluno na entrada ou acompanhar lá no corredor ou servir o almoço ou estar ali na fila do almoço significa assim uma pedagogia da presença e muitas vezes o aluno até fala que aqui é diferente porque estamos sempre em todos os lugares executando o que for preciso para garantir o melhor para o nosso aluno.

(4A CGPAC) [...]E os alunos apontaram o quão diferente é a abordagem aqui na escola, ou seja, a maneira como são recebidos na entrada, o cuidado dispensado a todos eles e a pedagogia da presença que favorece e os alunos reconhecem isso.

A Pedagogia da Presença é um princípio do Programa Ensino Integral. Sendo assim, espera-se que o educador desenvolva e tenha uma presença assertiva na vida dos alunos, considerando seus objetivos, seu projeto de vida e sua aprendizagem. A Pedagogia da Presença não se restringe à presença física do educador e o documento, SÃO PAULO. Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares. Caderno do Gestor, aponta:

No Programa Ensino Integral, essa presença deve ser educativa, intencional e deliberada, o educador precisa se aproximar dos jovens com alegria, deve estimular os estudantes a agirem com liberdade e responsabilidade, incentivando, dessa forma, o protagonismo juvenil. A prática da Pedagogia da Presença pressupõe o estreitamento das relações entre educadores e estudantes. É fundamental que o educador se faça cada vez mais presente na vida do estudante, agindo sempre com compreensão e receptividade. Dessa forma, a função do educador e da escola ultrapassa a ideia de uma formação estritamente acadêmica e se reconfigura, proporcionando, assim, uma formação integral. (SÃO PAULO, 2014).

Desenvolvendo a pedagogia da presença os coordenadores, professores, funcionários e equipe gestora tem a maior possibilidade de serem líderes, exemplos e desenvolver um trabalho de corresponsabilidade. Os coordenadores trazem nas suas falas o quanto ser exemplo traz resultados positivos na aprendizagem dos alunos:

(3A CGPAC) *[...]assim tem algumas rotinas que eu acho que favorecem a aprendizagem, como ter calma, como ajudar o aluno na sua organização e para isso eu preciso ser exemplo e corresponsável e tenho uma lousa organizada, é preciso dar exemplo, é preciso ser exemplo, essa é uma prática que sempre é conversada e alinhada com os professores em formação.*

(4A CGPAC) *[...]é lindo a ideia da sementinha, então eles já estão reproduzindo isso com os colegas, ou seja, o ser exemplo. Eles estão identificando o quanto essa relação professor e aluno baseado em respeito e gentilezas geram relações positivas e eles identificam isso com muita maturidade.*

Os coordenadores da gestão pedagógica da escola B trazem também um olhar sobre ser exemplo a partir da corresponsabilidade nas ações e práticas:

(2B CGPAC) *[...]também entendo que na escola a Corresponsabilidade é inevitável e nos revela que qualquer atitude nossa acarretará consequências tanto nos comportamentos assertivos quanto os comportamentos que são considerados errados. Desta forma, a corresponsabilidade nos torna alguém melhor, porque devemos der*

exemplos nas nossas ações. E isso é uma ação assertiva porque vamos todos melhorando com o passar do tempo, inclusive os alunos.

(3B CGPAC) [...] *nessa fala eu vi que surgiu o efeito nos alunos, eles fizeram com outra postura a avaliação, sabe? Eles entendem o que você fala o que você passa para eles e quando você fala que o mais importante do que a nota é o aprender, ele já te olha de outra maneira, como um exemplo a ser seguido, já olha aquela atividade de outra maneira. Porque ele entende que a sua avaliação ela é de fato formativa, processual, toda avaliação é. Assim, a corresponsabilidade vai se desenhando dentro da sala de aula e a aprendizagem se tornando cada vez mais real.*

A corresponsabilidade é a terceira premissa do Programa Ensino Integral e seu desempenho é no sentido de garantir que todos os envolvidos no cotidiano escolar se responsabilizem pela aprendizagem dos alunos, como apontado pelos coordenadores de gestão pedagógica das escolas A e B.

Desta forma, todos, da escola, desempenham um papel de corresponsabilidade no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Por isso, ter um comportamento corresponsável em todas as ações da escola é de extrema importância.

Assim, tratando sobre o conselho de série, esse precisa ser desenvolvido tendo como foco o aluno, a aprendizagem significativa e os resultados da escola como um todo. Uma fala que se destaca é da 4A CGPAC que percebe que este espaço é um tempo rico e que sendo uma ação assertiva reverbera na aprendizagem do aluno:

(4A CGPAC) [...] *Pegando gancho na fala da 2A CGPAC sobre organização, entendo que a organização do nosso conselho de classe e série é a ação mais exitosa porque realmente garante a aprendizagem dos nossos alunos. Aqui na nossa Unidade Escolar, o conselho existe em três etapas, o antes, o durante e o depois e cada etapa é construída em conjunto, sendo um conselho participativo, e por isso a cada bimestre a gente percebe a questão do aluno esperando esse conselho participativo e agora a partir do segundo bimestre nós vemos o quanto isso reflete em todos os aspectos. O aluno fica esperando a fala da diretora, esperando a fala dos professores, aquele bater palmas para o avanço do aluno, gente isso reflete no bimestre inteiro, ele não esquece, o aluno não esquece quando recebe uma validação de um professor, esse momento acho que é muito importante. E não somente a validação, mas também aquele puxão de orelha, aquele você precisa melhorar isso. Acho que foi muito importante para nossos alunos quando eles vêm pra sala de aula, eles já vêm de uma maneira diferente e pensando na aprendizagem dele. E pensando na questão do pós-conselho, a ação continua sendo participativa e também garante resultados significativos na aprendizagem dos nossos alunos. Entendemos ser muito trabalhosa esta terceira etapa, pois a equipe gestora, depois da reunião de pais convida aos pais de forma individual a estarem presentes na escola para entender o processo de aprendizagem dos seus filhos o que garante aconselhamentos não somente*

ao aluno, mas também ao seu responsável porque na escola, acreditamos nesta parceria de família e escola e os alunos também entendem isso no sentido de uma formação e eles mudam.

A percepção da coordenadora 4A CGPAC, é uma percepção que aponta o conselho de classe e série com três momentos: o antes, o durante e o depois, sendo durante os três diferentes momentos, participativo, promovendo a integração e articulação entre alunos, professores, equipe gestora e pais/responsáveis.

Assim, as discussões e tomadas de decisões devem estar respaldadas em critérios qualitativos como: os avanços obtidos pelo aluno na aprendizagem, o trabalho realizado pelo professor para que o aluno melhore a aprendizagem, a metodologia de trabalho utilizada pelo professor, o desempenho do aluno em todas as disciplinas, o acompanhamento do aluno no ano seguinte, os critérios e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa traz algumas conclusões que podem ser tecidas a partir da pesquisa empírica, do referencial teórico e dos dispositivos legais que regem a formação docente no Programa Ensino Integral desenvolvida pelos coordenadores de gestão pedagógica e que tem potencial de reverberar na aprendizagem dos estudantes. É importante considerar que os dados apresentados trazem a perspectiva dos coordenadores de gestão pedagógica.

O caminho para o alcance dos objetivos foi norteado pela seguinte pergunta de pesquisa: Que ações e práticas de formação docente, mobilizadas por Professores Coordenadores de duas escolas do Programa Ensino Integral, tem potencial para reverberar no aprendizado dos estudantes?

O objetivo específico de caracterizar o modelo de gestão pedagógica do Programa Ensino Integral no estado de São Paulo, foi atingido à medida que o modelo foi descrito e apresentada de forma sistemática trazendo os princípios e premissas que regem o modelo, bem como as diretrizes apontadas pela SEDUC. Neste processo de caracterização do modelo de gestão pedagógica, os documentos norteadores da Secretaria, foram fundamentais para fornecer subsídios à esta sistemática devido a aderência com a presente pesquisa.

Sobre conhecer as ações e práticas de formação docente desenvolvidas nas escolas do Programa Ensino Integral, acredita-se que este objetivo específico foi atingido a medida em que os referenciais teóricos de Perrenoud (2002) e Tardif (2014), permitiram realizar reflexões e tecer algumas conclusões acerca deste ponto, confrontadas com a Resolução SEDUC n41, de 01 de julho de 2022, que retrata as ações e práticas pelas quais os coordenadores são responsáveis. Conforme a análise dos dados perpassa pelas categorias “o papel da gestão pedagógica” e “possibilidades e desafios da formação em serviço”, fica claro em que medida as ações e práticas de formação docente são desenvolvidas nas escolas do PEI.

O objetivo de identificar as ações e práticas formativas, na percepção dos coordenadores, com maior potencial para favorecer a qualidade dos aprendizados dos estudantes foi atingido à medida que se discutiu a formação docente por meio das ações e práticas como mecanismo de aprimoramento deste desenvolvimento e foram analisadas as práticas consideradas mais exitosas pelos coordenadores de gestão pedagógica durante toda a análise. Conforme a análise dos dados perpassa pelo eixo “percepção da gestão pedagógica sobre ações e práticas que reverberam na aprendizagem dos estudantes”, fica claro em que medida essas ações e práticas cumprem com o seu papel.

Nesse contexto dos objetivos se insere o Programa Ensino Integral que como dito, universo dessa pesquisa. Sobre ele pesam as inovações pedagógicas que foram pensadas e estruturadas por parte da SEESP, em 2012, apenas para dezesseis escolas de Ensino Médio, com recurso, infraestrutura, formação e qualidade educacional.

De 2013 em diante, muitas outras escolas aderiram ao Programa, até porque a preocupação da SEE foi de ampliar a modalidade para um número maior de escolas e diretorias. Com essa ideia, o foco de uma formação integral, pensada para as dezesseis escolas em 2012, foi se perdendo, ainda que com iniciativas aparentemente inovadoras nas concepções pedagógicas e com tempo de permanência ampliado para alunos e professores.

As escolas do Programa Ensino Integral buscaram uma educação de qualidade, das demandas do mundo contemporâneo e para atender essa proposta ela privilegia uma educação norteada por princípios e premissas que buscam atender ao projeto de vida dos alunos.

Contudo, ainda algumas questões estão pendentes e precisam ser revistas, para que o PEI possa atender de fato a uma educação que privilegia o aluno na sua integralidade e, com isso, realmente garantir uma formação considerada adequada aos alunos e docentes. Os problemas principais, relacionados aos recursos/infraestrutura, currículo e formação de professores, ainda permanecem e soma-se a estes o fato de não ter mais abonadas, falta aula e outros apontamentos revelados pelos coordenadores durante a pesquisa.

Nesse sentido, a questão que se coloca é de que forma um modelo de gestão educacional da natureza do PEI, com princípios e premissas específicas, voltados a uma formação integral dos alunos e professores poderia oportunizar uma formação ampla e cidadã, especialmente para o Ensino Médio, se a organização geral ainda traz pontos a serem discutidos principalmente no que se refere a formação dos coordenadores de gestão pedagógica.

O PEI tem um processo de formação continuada docente próprio, objeto de estudo dessa pesquisa e que, embora envolva questões curriculares e até comportamentais, também foi deixado, praticamente, sob a responsabilidade única e exclusiva da escola e principalmente do coordenador de gestão pedagógica que não enxerga claramente o como a SEESP oferece a formação necessária para que eles possam garantir a formação de todos os professores da Unidade Escolar

Em vista disso, o levantamento das possibilidades e desafios desse processo de formação em serviço, realizado nesse estudo, provou que ele atende apenas parcialmente às

necessidades formativas em relação aos saberes que devem ser mobilizados pelos professores coordenadores que atuam no Programa Ensino Integral.

Isto posto, apesar de a formação dos professores na modalidade do PEI apresentar pressupostos relevantes, como a possibilidade do profissional ser o sujeito de sua própria formação, em uma sistemática que possibilita a reflexão em alguns momentos, ainda existem questões que precisam ser consideradas para a efetivação de uma formação docente que traga possibilidades reais, conforme pretendido nesse Programa.

De forma geral, é possível dizer que talvez o maior problema da formação continuada docente do PEI, no sentido de que se constitua em um processo formativo efetivo, é o fato de que ela se fundamenta na individualidade, sendo cada um responsável pela sua formação, seu crescimento pessoal e profissional, inclusive os coordenadores apontam essa questão em suas falas. Desta forma, apesar de o PEI ter seu momento específico de formação coletiva, fica a lacuna dos momentos formativos que contemplem também a reflexão coletiva, não somente a individual, é fato que os processos formativos colaborativos e compartilhados também contribuem para o crescimento profissional.

Considerando a escola como o lócus da formação, sabe-se que os coordenadores de gestão pedagógica são os responsáveis pela formação dos professores; porém, da forma como o processo formativo do PEI está posto na documentação do Programa, pressupõe-se uma formação docente planejada e executada primordialmente pelos professores dentro e fora da escola e na prática o posicionamento dos professores é diferente, em sua grande maioria.

Nesse ponto de vista, pode-se dizer que ainda há muito que se pensar, fazer e discutir na formação continua docente do PEI, desde a retomada dos princípios e premissas, dos objetivos que precisam ser revisados, e o real entendimento dos direcionamento que precisam, realmente, coincidir com a formação que se quer dar aos alunos, considerando as questões sociais, culturais e econômicas que ela possa envolver, a fim de se transformar em um processo formativo docente efetivo e eficaz.

Pensando nas escolas A e B e seu índices do IDESP, pode-se concluir, que até mesmo os melhores índices do IDESP apresentados nesta pesquisa, ainda são baixos. Considerando os últimos resultados do IDESP 2022, a escola A, no seu segmento, é a primeira colocada da Diretoria a qual pertence, ainda assim tem muito o que melhorar se considerarmos que a escala de notas é de 0 a 10 e ela se encontra próxima da nota 4. A escola B teve uma melhora, mas se mantém próxima da nota 2, ocupando a decima quinta posição das escolas de seu segmento.

O que melhor fundamenta o êxito da escola A é que, mesmo com condições de trabalho que possam desfavorecer, o que determina a evolução da escola e a aprendizagem dos alunos não é apenas a formação em si e sim a condução da equipe gestora juntamente com os professores e o comprometimento de todos. Um dos fatores que explicam os bons índices da Escola A, são que os professores tem um relacionamento afinado, existe uma compressão mútua e colaboração entre a equipe gestora, professores e alunos. A equipe Gestora, quando necessário, trabalha fora do horário para garantir a excelência da escola.

Ter bons professores, engajados e preocupados com a aprendizagem dos seus alunos, levam à bons rendimentos, mas é muito mais que isso. Inclusive, este é um dado apontado por alguns coordenadores, da Escola A, durante a realização dos Encontros Formativos, onde dizem que “Nosso papel é dar apoio aos professores em todos os sentidos, para que possam desenvolver um trabalho cada vez mais eficaz”. Talvez a questão seja “em todos os sentidos”, estar junto para o que necessário for, sempre buscando a excelência em todas as ações.

A característica da Equipe Gestora, da escola A, composta pela Diretora, Coordenador de Organização Escolar e Coordenador de Gestão Pedagógica Geral, esses três atores, são abertos a sugestões e dão liberdade para que os professores da Escola A trabalhem com diferentes metodologias em um espaço pensado, disciplinado e organizado. Essas características, também, contribuem para que ocorra o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, a evolução da escola. A organização, desde a procura para a matrícula pelos pais, é um diferencial na escola A. Os pais são acolhidos e recebem todas as orientações necessárias, desde o uso do uniforme à disciplina e engajamento necessários para a aprendizagem ser significativa. Desta forma, entende-se que, na escola A, a gestão de pessoas favorece diretamente na aprendizagem dos alunos.

Em relação a Escola B, onde há as mesmas condições de trabalho da escola A, ou seja, com melhor remuneração e mais oportunidades formativas, o que dificulta ainda o avanço desta escola em relação aos resultados da escola A, segundo os relatos dos coordenadores, é tornar o grupo orquestrado, afim de afinar as ações necessárias para um rendimento ainda melhor, já que os professores têm dedicação exclusiva.

Outra conclusão que posse ser tecida é de que não há um projeto de formação contínua orgânico que valorize a construção de saberes, culminando, na grande maioria dos casos, no enfraquecimento das figuras dos professores. Os dados, da escola B, apontam, que a formação continuada oferecida aos professores ainda apresenta pontos de atenção a serem aprimorados, principalmente nos próprios formadores, os coordenadores, que apontam uma deficiência na sua auto formação, corroborando para um déficit na formação dos professores e

por consequência na aprendizagem dos alunos. Os coordenadores da escola B, apontam que por ser a escola pertencente a um bairro periférico, as demandas ocasionadas se diferem do que é esperado, o que dificulta os relacionamentos, a disciplina e organização.

Porém, embora não seja unânime, a perspectiva de participação de toda Unidade Escolar, a Escola B, traz dados que demonstram que os coordenadores e professores se sentem participativos e que suas contribuições tem trazido uma melhora significativa nos seus índices, apesar de sua colocação perante as demais escolas que ofertam o mesmo segmento.

Acredito que esta pesquisa oferece algumas contribuições para fomentar uma reflexão sobre a formação docente mobilizadas pelos professores coordenadores, com vistas a romper com o processo reprodutivo do sistema e possibilitar a construção de propostas com o intuito de tornar a formação mais reflexiva, colaborativa e eficiente.

Por fim, os resultados obtidos apontam a relevância de uma construção dialógica entre coordenadores de gestão pedagógica, professores e alunos que levam a um aprimoramento das práticas de formação docente, comprometidos com as ações e práticas que reverberam a aprendizagem dos estudantes. Os dados apontam que existe um clima colaborativo que reconhece as necessidades formativas, bem como os resultados das escolas nas avaliações externas e a aprendizagem dos alunos. Reconhece-se, pelos coordenadores de gestão pedagógica, que há uma relação entre a formação docente empregada no Programa Ensino Integral e os resultados de uma educação de qualidade nos índices da Diretoria de Ensino e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ainda que esta possa melhorar ainda mais.

Concluo esta pesquisa e o mestrado, certo de que ainda há muito o que investigar, refletir, aprender e contribuir com a educação, área par qual me dedico com muito afinco, porque acredito juntamente com meus pares, podemos fazer a diferença.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, R. L. e CHRISTOV, L. H. S. (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALMEIDA, L. R.; DE SOUZA PLACCO, V. M. N. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. Edições Loyola, 2006.
- ARRAES LOPES, M. F.; BORGHI, R. F. **Programa ensino integral paulista: A organização do trabalho docente**. Educação: Teoria e Prática, v. 29, n. 60, p. 47-62, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, pp.144-201.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei complementar 1.164/12**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 04 jan. de 2012. Disponível em: Acesso: 10 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei complementar 1.191/12**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 28 dez. 2012. Disponível em: Acesso em: 10 ago. 2021.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
- Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2014.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.
- CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. P. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DAVIS, C. L.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P.F. da.; SOUZA, J. C. de. **Formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC, 2012.v.34.

DEL ARCO, D. B. **A formação continuada docente no Ensino Médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo:** possibilidades e desafios. Disponível em https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_542a1d40e09985a47d4350154098d059. Acesso em 30 ago. 2021.

DIAS, V.C. **Programa de Ensino Integral Paulista:** problematizações sobre o trabalho docente. Educação e Pesquisa. ARTIGOS Educ. vol.44 São Paulo 2018 Universidade Estadual de Campinas Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844180303>. Acesso em 30 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 298 p.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília – DF: Líber Livro, Série Pesquisa em Educação, 2005.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre a educação integral e escola de tempo integral.** Cadernos Cenpec, n. 02 2006.

IBGE, Censo. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.** 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACOB, M.C.G.P. **Trabalho docente:** avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no ensino médio em tempo integral. Disponível em <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/96> Acesso dia 18. set. 2021.

LAKATOS, E. M. de A.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MARCELO GARCIA, C. **A identidade docente:** constantes e desafios, Belo Horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_do_cent_constant_desaf.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

MARCELO GARCIA, C. **Desenvolvimento Profissional Docente:** passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCHELLI, P.S. **Expansão e qualidade da educação básica no Brasil**. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200013> Acesso dia 20.set.2021

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, D. (Org.). *Ser professor*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. 88 p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3703>. Acesso em: 20 jun. 2019.

OLIVEIRA, J. V. P.. **Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011 2019)**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-25022021-120246/publico/2020_JoaoVictorPavesiOliveira_VCorr.pdf. Acesso em 30.abr.2021

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Edições Loyola, 2006. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola (Orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. S; SILVA, H. S. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

PLACCO, V. M. N. S. ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Fundação Carlos Chagas. Estudos & pesquisas Educacionais. São Paulo, Abril, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>>.

PEREIRA, A. **Análise de Conteúdo de uma Entrevista Semiestruturada. (on line)** 2011. Disponível em <http://mpelearning.pbworks.com/f/MICO.pdf> Acesso em 17 ago.2021.

PERRENOUD, P. A Formação dos Professores no Século XXI. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002

Rades, T. C. **Caminhos da formação continuada de professores no Programa Ensino Integral: percursos, possibilidades e desafios**. 2020. 117 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE, 2020.

SÃO PAULO. Decreto Lei nº. 57.571 de 02 de dezembro de 2011, Institui junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências

correlatas.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Secretaria de Estado da Educação, Imprensa Oficial, 2012.

SÃO PAULO; SE; CEE. Resolução de 3-8-2020. Homologando, com fundamento no artigo 2o da Lei Federal 10.403, de 6-7-1971, a **Deliberação CEE 186/2020**, que “Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências”.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. **Formação das equipes do Programa Ensino Integral. Caderno do Gestor**. São Paulo: SE. v.1, 2014b.

SÃO PAULO. **Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares. Caderno do Gestor**. São Paulo: SE, 2014c.

SÃO PAULO. **Programa de qualidade da escola**. São Paulo, 2017

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 52, de 14 de agosto de 2013**. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, São Paulo, SP, ago. 2013. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2014/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-SE-52-de-14-8-2013-PERFIS-PARA-CONCURSO.pdf>>. Acesso em 13.set.2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Boletim da Escola 2021**. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2018/045408.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SILVA, K. P.; SILVA, J. A. **Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco**: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, p. 736-756, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: Acesso em: 03 ago.2021.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. cadernos Cenpec | São Paulo | v.4 | n.2 | p.196-229 | dez. 2014.

THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; HIGGINS-D’ALESSANDRO, A. A Review of school climate research. *Review of Educational Research*, v. 83, n. 3, p. 357-385, Sept. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Desafio da qualidade de educação: gestão da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2014.

VIEIRA, A. de R. Rodas de conversa também são boas estratégias para os adultos. **Revista Nova Escola**, 2015.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes **teóricos-metodológicos e análise de uma experiência com o método**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

APÊNDICE A – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO INICIAL

Iniciar o grupo de discussão agradecendo a participação de todos e lembrar que a pesquisa trata de refletir com professores coordenadores de escola do Programa Ensino Integral, sobre o desenvolvimento de ações e práticas de formação dos docentes que reverberam no aprendizado dos estudantes.

Conversar sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o termo de autorização de uso e imagem e a assinatura dos mesmos, informar que o grupo de discussão será gravado, para fins da pesquisa pela plataforma de comunicação por vídeo, mas será preservado o anonimato dos participantes.

Explicar como ocorrerá o grupo de discussão, que terá como intuito a coletar a opinião do grupo sobre o assunto abordado na pesquisa. Esclarecer que todos podem manifestar a sua opinião, não havendo erros e acertos.

Questões	Check-list
Questões para aquecimento	<p>6. O que é para vocês ser professor coordenador?</p> <p>7. O que é para vocês ser professor coordenador geral e de área no PEI?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer como veem o trabalho do professor coordenador ▪ Conhecer aspectos acerca da formação docente no PEI
Questões centrais	<p>8. Quais os principais desafios, medos, alegrias, conquistas que um professor coordenador vivencia no PEI?</p> <p>9. Quais conhecimentos e habilidades precisaram adquirir/ desenvolver?</p> <p>10. No que diferencia a formação docente no PEI daquela oferecida em outras escolas da rede estadual paulista?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os desafios em ser formador: ▪ Conhecimentos sobre a Educação. ▪ Conhecimento sobre a formação docente. ▪ Conhecimento sobre as práticas de formação ▪ Conhecimento sobre a relação com o professor. ▪ Existência de formação oferecida

		<p>pela rede ou busca por formação específica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais ou de quem foram os apoios no início: Professores, gestão, comunidade, colegas. ▪ Explorar os aspectos positivos e negativos para a formação docente:
Questões de encerramento	<p>8. Do que você sente falta como coordenador?</p> <p>9. Que tipo de apoio a gestão e a rede podem oferecer ao professor coordenador?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimentos, práticas que gostariam de aprender; ▪ Deixar abertura para possíveis apontamentos que os participantes desejarem elencar.

APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO FINAL

Iniciar o grupo de discussão agradecendo a participação de todos e lembrar que a pesquisa trata de refletir com professores coordenadores de escola do Programa Ensino Integral, sobre o desenvolvimento de ações e práticas de formação dos docentes que reverberam no aprendizado dos estudantes.

Explicar como ocorrerá o grupo de discussão, que terá como intuito a coletar a opinião do grupo sobre o assunto abordado na pesquisa. Esclarecer que todos podem manifestar a sua opinião, não havendo erros e acertos.

Informar que o grupo de discussão será gravado, para fins da pesquisa, mas será preservado o anonimato dos participantes.

	Questões	Check-list
Questões para aquecimento	1. Como foi participar dos encontros formativos?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as impressões.
Questões centrais	<p>4. Quais foram os “pontos altos” (mais significativos) dos encontros formativos?</p> <p>5. Quais foram os “pontos baixos” (menos significativos) dos encontros formativos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuição da proposta formativa; ▪ Saberes docentes mobilizados; ▪ Potencial reflexivo dos encontros; ▪ Percepção acerca dos encontros.
Questões de encerramento	5. Quais sugestões e recomendações para o aprimoramento da gestão pedagógica?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Práticas exitosas ▪ Deixar abertura para possíveis apontamentos que os participantes desejarem elencar.

APÊNDICE C – ROTEIRO DOS ENCONTROS DA PROPOSTA FORMATIVA

Iniciar os encontros formativos agradecendo a participação de todos, informar que os encontros formativos serão gravados, para fins da pesquisa, mas será preservado o anonimato dos participantes. Informar os participantes sobre os objetivos, os instrumentos da pesquisa, a quantidade de encontros formativos e o tempo previsto para que ocorram.

Explicar como ocorrerá a reflexão, planejamento e discussão/reflexão sobre as experiências em ATPCG e ATPCA, instigando a discussão coletiva sobre determinadas situações.

O planejamento dos encontros e questões norteadoras acontecerá de acordo com o desenvolvimento dos encontros. O último encontro formativo será para identificar as ações e práticas formativas com maior potencial de favorecer a aprendizagem dos alunos e com essa medida os participantes sejam convidados a refletirem suas práticas de formação.

Etapas	Orientações
Acolhimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agradecer a participação; ▪ Explicar como ocorrerá o desenvolvimento do encontro e os objetivos planejados.
Leitura ou vídeo introdutório	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Com o intuito de envolver os participantes na proposta, gerando maior interação entre todos.
Retomada do encontro anterior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar os assuntos abordados no encontro anterior, possíveis reflexões individuais e relação com a prática vivenciada.
Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão com base nas questões norteadoras, aprofundando a discussão, tomada de decisões e favorecendo a reflexão coletiva e individual.
Sistematização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retomada das discussões do grupo e encaminhamentos possíveis de serem realizados no ambiente escolar.
Avaliação e encerramento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ao final dos encontros será proposta uma avaliação das reflexões abordadas na proposta formativa, bem como as principais assuntos abordados.

APENDICE D – EIXOS DE ANÁLISE E AS FALAS DOS COORDENADORES DE GESTÃO PEDAGÓGICA

EIXO 1: Reconhecimento do papel dos coordenadores de gestão pedagógica como formadores		
ÍTEM 1: O que é ser CGPG?		
IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO	AUTOR
1A CGPG	É na verdade eu acho que essa é a pergunta mais difícil pra gente responder por que a gente nunca teve formação específica para ser um coordenador. A gente tem uma diretriz em questão de legislação e dentro do que a gente tem nessa diretriz há alguns caminhos: auxiliar, coordenar a parte pedagógica da escola, dar apoio ao professor, apoiar o currículo, mas é isso que eu tento fazer, não sei se eu consigo, mas é dentro dessa visão que eu trabalho.	Almeida (2000 2006) Placco (2003 2011)
1B CGPG	Eu acho que o coordenador ele ajuda mesmo, eu acho que a palavra coordenadora vem de coordenar, né? Então ele é aquele que auxilia aquele suporte pedagógico de orientação, eu acho que cabe isso ele. É um desafio. Ser coordenador geral, então eu falo por mim como PCG. E é um desafio, afinal você tem toda uma escola para coordenar e trabalhar com diferentes adversidades que tem entre pessoas, entre grupos, entre equipes, entre PCAs que também há bastante diversidade. Mas eu acho que é desafiador por isso, porque é um constante estudo, uma preparação constante pra que você possa estar à frente e as formações oferecidas aos coordenadores não dão conta de tanta especificidade.	Almeida (2000 2006) Placco (2003 2011)

EIXO 1: Reconhecimento do papel dos coordenadores de gestão pedagógica como formadores		
ÍTEM 2: O que é ser CGPAC?		
IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO	AUTOR
2A CGPAC	Então como o próprio 1A CGPG comentou eu sinto assim essa falta no sentido de uma formação bem específica pra coordenador de área. Que já é uma função mais específica ainda. E eu penso que o professor coordenador de área ele precisa auxiliar todos os professores da área da melhor maneira possível pra desenvolver o melhor trabalho e nesse contexto aí envolve uma série de coisas que é desde o estudo do currículo até a prática do ensino docente a prática de sala de aula, relacionado também ao material utilizado, a própria gestão de sala de aula. Então assim, é uma atividade bem complexa. Parece muito simples. Só que no final você percebe que é um grande desafio. Então para a pessoa trabalhar com pessoas é um desafio. Porque cada um tem seu jeito dentro da sua profissão. e a gente precisa respeitar o outro, a gente precisa ser democrático, ter toda essa visão e isso é bem interessante, né? De a gente poder trabalhar com o outro todo dia e procurar no conjunto da área inteira ser melhor cada dia. Então o coordenador de área e os professores, sempre existe aquela preocupação quando acontece alguma coisa que não está dentro do previsto. Então acabo, assim, trazendo um pouco de responsabilidade pra profissional 2A CGPAC, para que eu possa fazer para melhorar isso dentro daquele profissional da minha área. Então, dentro da minha experiência eu penso que essa função de coordenação de área a gente precisa como já foi colocado ser modelo e a gente precisa tomar cuidado também. Cuidado no sentido de cuidar dos demais. E, também buscar sempre a atualização porque no meu caso os professores têm muito conhecimento. Então, ninguém dá o que não tem, é preciso a formação ser garantida.	Almeida (2000 2006) Placco (2003 2011)
3A CGPAC	Você tem um lugar de fala. Apesar de faltar apoio por parte da secretaria a nós coordenadores, nós na escola, não deixamos faltar. E nosso papel é dar apoio aos professores em todos os sentidos, para que possam desenvolver um trabalho cada vez mais eficaz.	Almeida (2000 2006) Placco (2003 2011)

	<p>O tempo todo são conhecimentos que estamos adquirindo e habilidades que estamos desenvolvendo. Isso não para e isso não está em padrão.</p> <p>É eu penso que como não há essa formação específica o que acaba acontecendo é que no nosso dia a dia como professoras coordenadoras de área, nos espelhando nas ações e nas funções do coordenador geral. Então em determinado momento a gente procura auxiliá-lo inclusive né? Além de também procurar auxiliar nas demandas dos colegas, dos professores, da nossa área. Ser professora coordenadora de área exige que a gente tenha um olhar, um conhecimento, não digo nem domínio, mas assim primeiro momento principalmente um olhar abrangente da área das disciplinas, dos conteúdos daquela área e pra gente é difícil fazer isso porque continuamos professoras. E o que eu acho, assim, muito importante também é que como nós não deixamos de ser professores nós também temos que ter a consciência como professoras coordenadoras de área que somos modelo. Então isso também é uma ideia assim que sempre está presente. Mas eu entendo que ser PCA e com essa maior aproximação com a gestão da escola ainda cresceu mais a responsabilidade no cotidiano da escola. Então além de você ter essa ideia de que eu faço parte, é eu faço parte e preciso contribuir mais ainda. Eu também entendo a ideia de ser uma professora coordenadora diariamente e é gratificante assim como disse a 4A CGPAC porque parece que a gente se sente mais contribuinte do que no papel apenas do professor apenas entre aspas, claro.</p>	
4A CGPAC	<p>Eu acredito que é um desafio muito gratificante. E a questão de relação com os professores! Nós somos apoio, seja na observação da sala de aula, no acompanhamento das avaliações, no sempre estar junto acolhendo todas as dificuldades! Nós somos modelos como a 3A CGPAC falou! Concordo plenamente! Eles esperam isso da gente! Então é o que nós vamos orientar o que nós vamos guiá-los, eles estão sempre em busca desse caminho com a gente. Eu acho que é a questão da correção de rumos também. Porque o professor coordenador de área que vai ali. Assim como coordenador geral vai mostrando os caminhos: olha você está perdido aqui, volta pra cá. Ou, você está muito na frente, vem um pouquinho mais. Vamos, todo mundo junto. Nesse processo pedagógico da escola. Mas eu entendo que ser PCA e com essa maior aproximação com a gestão da escola ainda cresceu mais a responsabilidade no cotidiano da escola. Então além de você ter essa ideia de que eu faço parte, é eu faço parte e preciso contribuir mais ainda. Eu também entendo a ideia de ser uma professora coordenadora diariamente e é gratificante assim como disse a 4A CGPAC porque parece que a gente se sente mais contribuinte do que no papel apenas do professor apenas entre aspas, claro.</p>	<p>Almeida (2000 2006) Placco (2003 2011)</p>
2B CGPAC	<p>É servir de exemplo, né? Ajudar na organização e estabelecer organização e servir de exemplo.</p>	<p>Almeida (2000 2006) Placco (2003 2011)</p>
3B CGPAC	<p>Acho que é um desafio duplo, né? Você está exercendo dois papéis, serve também como facilitador, porque você também é um professor e você acaba conseguindo ver o que precisa ser trabalhado. Tem uma visão ampla, dos dois lados. Na PEI eu acho assim, se fosse uma só coordenação seria muito dificultosa a função para uma pessoa só. Então, por isso como na PEI é uma coisa mais ampla, essas cargas eles dividem a função. Um cuida de uma área e outros de outras, fazendo uma engrenagem só, no final.</p> <p>É um campo muito aberto, muito amplo e exige muito estudo, não só estudo teórico, mas em outras áreas também. Eu acho que tem muito ainda que aprender e desenvolver.</p>	<p>Almeida (2000 2006) Placco (2003 2011)</p>
4B CGPAC	<p>Ah, ser professora coordenadora, eu penso que você é um suporte, um facilitador. Você tem que ter uma visão geral das coisas pra poder dar as diretrizes, ser o organizador. Um direcionador pra tentar fazer com que a logística da onde você está coordenando ela funciona. Na PEI eu acho assim, se fosse uma só coordenação seria muito dificultosa a função para uma pessoa só. Então, por isso como na PEI é uma coisa mais ampla, essas cargas eles dividem a função. Um cuida de uma área e outros de outras, fazendo uma</p>	<p>Almeida (2000 2006) Placco (2003 2011)</p>

	engrenagem só, no final.	
--	--------------------------	--

EIXO1: Reconhecimento do papel dos coordenadores de gestão pedagógica como formadores		
ÍTEM 3 : Atuação pedagógica – reflexões, desafios e perspectivas		
IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO	AUTOR
1A CGPG	que a parte do desafio e medo é bem próximo na relação com as pessoas. Porque você não sabe aonde você vai chegar. Neste caso, o pensamento é: será que vou corresponder a expectativa dos que ali estão? Vou conseguir suprir a necessidade que a escola precisa? Vou conseguir conversar, dialogar com esses professores pra que a gente consiga ir para um mesmo caminho? Porque o fundamental é que os professores aceitem a sua proposta, aceitem o que você entende como educação. Então se eu tenho uma visão que vai contra o que os professores esperam vai dar um problema pra escola de uma forma geral. Agora em relação a alegrias né? Eu acho que a parte mais gratificante é de fato compreender o que a escola precisava e consegui de certa forma, não totalitária, mas consegui conduzir o grupo pra um caminho que todos aceitam como ideal. Não que é o ideal, mas que a aceitação foi como o ideal. Acho, que essa é a parte mais gratificante. Você propor um projeto e todos abraçarem. Você fazer uma formação de ATPCG e você vê que as pessoas no final querem saber mais sobre e entender que você realmente trouxe informações valiosas pra equipe.	Canário (1998 2001)
1B CGPG	Eu acho que os desafios são isso, é a diversidade das pessoas, da equipe, do grupo, eu acho que esse é o maior desafio, você conseguir atingi-los. O medo é fracassar, de não dar certo. As alegrias assim eu acho que quando a gente consegue, pequenos que sejam bons resultados ou boas devolutivas, isso já nos anima pra continuarmos, né? Quando percebemos a prática do professor ser diferente e para melhor eu vejo muito o lado positivo nesta mudança, e eu sei o quanto eu trabalho, eu sei o quanto eu faço, eu sei o quanto eu busco, mas não depende só de mim, só do meu trabalho. É, então, eu acho que o desafio é meio que cada um ali falou é você trazer a sua equipe, mobilizá-los e que eles sonham com a mesma coisa que você ou seja é o trabalho coletivo, cada um fazer a sua parte dentro do que é sonhado e desejado por todos. Eu acho que esse é o desafio porque assim o nosso sonho dentro da nossa escola é que a gente pode conseguir elevar o nível.	Canário (1998 2001)
2A CGPAC	Então eu acredito que o principal desafio é você conseguir atender todas as necessidades da escola, do ambiente escolar, que não é fácil, porque a escola tem muitas necessidades. Então dentro desse complexo você direcionar o seu trabalho da menor melhor maneira possível pra atender essas necessidades. Agora, especificamente como professora coordenadora de área, você atender o seu professor. Porque o seu professor, aquele da sua área ele sempre espera bastante de você. Então a cada reunião de formação, a cada momento, a cada alinhamento você tem algo sempre positivo a dizer, sempre estimular bastante e estudar bastante pra poder trazer sempre uma formação concreta né? Pautada nos documentos e assim por diante. Então o grande desafio é atender a escola da melhor maneira possível em todos os sentidos nessa gestão democrática que existe aqui dentro da escola e ir junto com o professor dessa maneira né? Porque hoje, por exemplo, eu fiz uma reunião diária, a reunião era de uma aula, e nós ficamos duas aulas, então eu saio muito feliz porque eles foram perguntando, foram questionando e demos risadas também. Então aí vem essa parte da alegria né? Com o trabalho você percebe que você está conseguindo direcionar seu trabalho. Então alegria nesse sentido é muito prazeroso e o tempo inteiro.	Canário (1998 2001)
3A CGPAC	Da função eu vejo assim aquela expressão homologia dos processos. Quando você é professora você fica alegre, feliz, satisfeita e se o seu aluno aprende. Você está acompanhando ali o desenvolvimento do seu aluno. Como	Canário (1998 2001)

	<p>professora coordenadora de área esse contentamento, essa alegria vem, quando você está ali acompanhando as práticas dos professores, o dia a dia dos professores e vc consegue ver que a sua atuação está trazendo também coisas positivas ali naqueles professores.</p> <p>Os desafios são as mudanças de currículo, mas como disse a 4A CGPAC, é o fato de nós estarmos sempre juntas, trocando ideias é muito importante. Dá uma segurança pra gente. Né? E medo eu tinha quando não tinha conhecimento o suficiente sobre a avaliação 360.</p>	
4A CGPAC	<p>A alegria é ver o reflexo do nosso trabalho nos resultados internos dos alunos, nos resultados externos, das escolas. Então isso é uma comemoração assim você ganha, ganha o seu dia, seu mês, sua semana, é muito bom. Eh como o desafio eu acho que é o tempo, né? O tempo de fazer tudo isso dentro das quarenta horas semanais, que não são quarenta na prática, se transforma em muito mais do que quarenta horas semanais. Então assim, o professor ele espera muito de nós. Espera muito. Ele espera e ele precisa muito de nós. Né?</p>	Canário (1998 2001)
2B CGPAC	<p>Desafio é superar essa descrença que os professores têm especificamente aqui né? A escola aqui é periférica e é muito comum essa visão porque é assim vai ser assim e continuar sendo assim, é preciso superar essa visão de que tem uma maneira de superar, né? Medo é acabar desanimando as pessoas, bater tanto na mesma tecla e você sabe que tem que ser executado, e a pessoa ao invés de cumprir com aquela demanda ela acabe desanimando. Alegrias quando você vê que o professor ele está na sala de aula dando uma aula que está engajando os alunos. E conquistas, é quando você consegue mobilizar o professor porque ele realmente entre na sala com aquele tema específico ali e ele pode terminar uma aula tratada.</p>	Canário (1998 2001)
3B CGPAC	<p>pra mim é o desafio é você conseguir mobilizar um grupo de pessoas para chegar a um objetivo determinado comum. Esse é o maior desafio. Fazer com que todos caminhem pra mesma direção. E a ansiedade é se vai funcionar ou não as ações, criando uma certa ansiedade, que o nosso desejo é que tenha resultados positivos e isso acaba às vezes, criando uma certa ansiedade. A alegria é quando você consegue perceber que deu um passo à frente do que aquilo ou seu trabalho está surtindo um bom fruto e você tem esperança pra continuar.</p>	Canário (1998 2001)
4B CGPAC	<p>Então, os desafios é você conseguir uma cooperação no grupo, fazer todos enxergar os mesmos objetivos. Porque temos os objetivos, temos os problemas, identificamos onde precisamos melhorar o que a gente precisa alcançar e aí vira um objetivo coletivo. E aí a gente precisa dessa parceria. Então às vezes o desafio eu acho você conseguir essa harmonia. Ah é muito bom quando você passa alguma coisa para o grupo e aquele grupo consegue ter essa autonomia de fazer alguma coisa com aquela informação, algo que fez sentido para ele e que usou com os alunos. Ah, o medo é não dar certo. Que às vezes você faz, você tenta e a coisa no caminho falha e você tem que retomar, reavaliar tudo aquilo e ver onde foi a falha pra fazer um novo plano</p>	Canário (1998 2001)

EIXO2: Saberes mobilizados pelos coordenadores de gestão pedagógica nos processos formativos dos docentes

ÍTEM 4: Formação continuada/saberes docentes

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO	AUTOR
1A CGPG	<p>Em relação a parte mais específica é o estudo do currículo foi muito forte eu ah eu sou formado em matemática tenho habilitação em física ah fiz o mestrado em educação mas o estudo do currículo necessário pro ensino médio pra apoiar toda a equipe, conhecer a parte do programa de ensino integral. Então tudo isso desde que iniciei meu programa em dois mil e vinte busquei muito. Então essa parte do conhecimento específico mesmo pra exercer a função. Até mesmo pra dar as orientações precisas, pra eh apoiar a equipe, apoiar os profissionais, então essa formação foi necessária de currículo e do programa.</p> <p>Sobre o programa PEI a maior diferença é a questão da documentação e garantir a formação aos docentes.</p>	Tardif (2014) Nóvoa (2019)

	<p>Então eu penso que formação precisa ser orientação técnica a cada mês. Mas pode ser uma cartilha. Um passo a passo. Como existe um cardápio informativo pra PIAF dentro do programa de ensino integral. Acho que poderia existir um documento nesse formato pra coordenação. E não pensando só em programa de ensino integral, coordenação e escola. Eu acho que poderia nesse sentido, para apoiar na prática.</p> <p>Bom...o que temos é a EFAPE nos dando apoio informativo, orientação técnica com os PCNPs juntamente com os professores coordenadores de núcleo. Mas, quando chega à parte prática não temos formação. Então, eu volto no mesmo: precisamos de apoio pra parte prática. Existe, pela EFAPE, pelo NPE apoio de formação, seja de forma até virtual, presencial, mas eu acho que eles ficam muito refém da parte teórica. A gente tem pouca parte prática. Eu acho que é isso que eles precisavam pensar mais pra nos apoiar.</p> <p>Fazemos as reuniões semanais de área que são previstas no programa, mas também criamos mecanismos para que dentro do aprofundamento tenha alinhamentos durante a semana e eles acontecem para todos os aprofundamentos. É um apoio que acontece de forma sistematizada da coordenação para o professor.</p>	
1B CGPG	<p>Qualquer função que você exerça dentro da PEI, seja ela qual for, o tempo disponível, a formação contribui para isso, porque você todos os seus propósitos de estudo, você busca, vai atrás, você tenta fazer algo diferente, mas dentro da escola você tem um propósito.</p> <p>Então eu vou falar da minha formação, que sinto falta, eu acho que deveria ter passado por outras áreas, sabe? Eu acho que isso me faz falta, eu sou professora de inglês e língua portuguesa. Então, assim, eu acho que me falta ter um pouco mais de conhecimento de matemática, de história, geografia. Conhecer as outras áreas me falta muito e também a tecnologia, especificamente o uso do computador, eu sou falho bastante no Excel, acho que eu deveria ter aprendido mais, que eu acho que isso são ferramentas que para a coordenação elas são fundamentais em questão de gráficos e etc. Então, existe uma falha e para mim é na minha formação mesmo, e aí tem que se correr atrás com estudo para poder melhorar. É fato que como são três áreas, eu tenho maior facilidade com a do 3B CGPAC porque é minha área de formação, mas as outras duas eu tenho que buscar, estudar para conversar e interagir com os PCAs. Então, eu acho que para um coordenador, ele deveria conhecer um pouco de tudo. Ter um conhecimento. Isso é a parte do estudo, é onde cabe o meu estudo.</p> <p>Falta muito ainda em cursos de especialização. Eu acho que hoje em dia, pra ser coordenador, qualquer um pode ser, num precisa ter um estudo específico para ser o coordenador. Eu acho que é muita responsabilidade de você assumir uma coordenação. Seja de área ou seja geral. Eu acho que faltam cursos especializados pra isso, entendeu? Eu acho que deveria colocar a gente em situações, problemas como coordenador, de que forma fariam e depois que isso fosse levado em consideração e discutido entre os pares pra gente chegar num consenso. Então, eu acho que falta a especialização, eu acho que tinha que ter especialização pra ser vice-diretor, diretor precisa do curso de pedagogia no curso de gestão, eu acho que pra ser coordenador tinha que ter que ter algo especializado assim, direcionado também pra saber o que vai trabalhar, o que a função requer de você. O professor, ele tem aquele tempo de estudo que ele pode fazer dentro da escola, né?</p>	Tardif (2014) Nóvoa (2019)
2A CGPAC	<p>Então o professor aprendendo o tempo inteiro.</p> <p>Dentro de um sistema de organização, um sistema padrão de organização, que a pessoa, o profissional ele deve se adequar, porque existe uma exigência sobre essa adequação ou não. E dentro disso o professor busca aprendizagem.</p> <p>Nas reuniões, nas ATPCGs ou da DE ou do Centro de Mídias, todas as oportunidades que a gente tem de informação né?</p> <p>E da formação profissional primeiro conhecer melhor o programa de ensino integral. Eu era professora do ensino integral, mas eu não era coordenadora de área. Então quando e eu fui pra função de coordenadora eu aprofundei as</p>	Tardif (2014) Nóvoa (2019)

	<p>leituras dentro do que era o ensino de tempo integral. Então dentro do programa. e com a mudança de currículo a gente sempre está apanhando. Eu penso que esse é o termo verdadeiro. Né? Porque quando você acha que você já viu um monte de coisa você percebe que ainda tem um monte coisa pra você estudar, pra você conhecer.</p> <p>Então, momento de estudo sempre tem o que você possa ler o que você possa estudar o que você vai auxiliar o seu professor e todo dia a gente aprende. Toda hora você aprende, toda hora você tira dúvida, seja curricular, disciplinar ou até de convivência, toda hora você verifica alguma coisa nova. Então é muito dinâmico o trabalho. É um trabalho muito dinâmico</p> <p>Então, eu penso que essa formação com uma parte escrita seria muito importante, uma espécie de uma cartilha e por exemplo uma oportunidade de formação junto a DE por exemplo eu penso em algo mais prático eu sou muito prática Então não adianta você ir lá na DE e ele passar uma informação que está dentro de um documento assim com pouca praticidade. Eu tenho essa visão.</p> <p>E as trocas em ATPCGs são muito ricas, porque entendemos os avanços e as experiências vividas o que fortalece o nosso trabalho.</p>	
3A CGPAC	<p>Então eu penso assim que seria muito interessante, é muito válido a troca das boas práticas, né? Então essas boas práticas não só uma vez por ano no final do ano, muito interessante se fosse possível promover encontros entre as escolas. Então os professores que são coordenadores daqui passariam um dia, meio período numa outra escola vivendo a situação de lá, trocando ideias com os professores da outra unidade. E depois no próximo mês professores da outra viriam pra cá, nós também trocaríamos. Acho que seria riquíssimo se isso pudesse acontecer. Em relação a esses conhecimentos e essas habilidades que a gente vai desenvolvendo, né?</p> <p>O currículo muda então nós temos que estudar para o nosso cargo de professora e ainda estudar toda essa mudança da área.</p> <p>E em relação a orientar inclusive os professores pra trabalhos em projetos então tudo isso exige muito estudo do professor coordenador.</p> <p>Existe essa possibilidade dessa promoção de encontro entre os pares que poderia ser realizada e incentivada pela DE e pela SEDUC.</p>	Tardif (2014) Nóvoa (2019)
4A CGPAC	<p>E eu acho que a formação inicial, deveria ser, imprescindível e na verdade deveria acontecer de uma maneira mais específica, mais prática né? Porque a gente faz isso só de maneira autônoma, aprendemos entre os pares, na troca do dia a dia.</p> <p>Toda hora você aprende, toda hora você tira dúvida, toda hora você verifica alguma coisa nova. Então é muito dinâmico o trabalho. É um trabalho muito dinâmico. As obrigações, não são apenas entrega no papel e acabou. Não. O Professor, antes disso, vai fazer a formação lá na reunião, tem as formações que acontecem via WhatsApp, que tem todos os momentos dentro da escola e tem um acompanhamento e um monitoramento que eu acredito que a gente tem muito mais oportunidade em uma escola integral do que numa regular porque como nós estamos em uma dedicação plena estamos o tempo todo aqui.</p> <p>cada ano a gente tá aprendendo mais, tá aprendendo tem mais alguma coisa, vai indo e vai indo e vai indo porque é a questão é a escola aprendente a escola não para ela está girando está girando e a gente tem que ir caminhando pra rodar junto com a escola</p>	Tardif (2014) Nóvoa (2019)
2B CGPAC	<p>Eu vou retomar a questão do currículo, mas pra mim o currículo da minha disciplina é tranquilo, currículo de ciências humanas é feliz porque ele é menor, né? São menos disciplinas. Então a minha grande dificuldade e onde preciso de formação é com as outras áreas e também educação especial e alfabetização.</p> <p>Falta formação direta e indireta. Também participei de uma formação na DE e no dia que eu fui na formação com a 1B CGPG foi muito rica a troca. O PCG de São Bento falou e por exemplo me influenciou muito até na minha prática de sala de aula</p>	Tardif (2014) Nóvoa (2019)

3B CGPAC	<p>acho que eu preciso entender melhor o currículo, de inglês e arte, porque o de língua portuguesa estou aprendendo muito por ser meu direcionamento de trabalho aqui na escola e inclusive nas trocas com a 1B CGPG que também é professora de Língua Portuguesa, tenho essa sorte de ter a PCG com esta formação. Mas as outras disciplinas e áreas eu tenho bastante dificuldade.</p> <p>É isso. Eu sinto falta de cursos também. E não apenas virtuais como os oferecidos pela EFAPE ou pela DE. Já participei de alguns presencias e gostei bastante, pensei sobre a formação recebida e entendi que seriam necessárias mais convocações direcionadas e específicas para cada função.</p>	Tardif (2014) Nóvoa (2019)
4B CGPAC	<p>E, sim a formação faz toda a diferença, porque o professor ele tem que inovar, ele tem que buscar, ele trabalha com o projeto de vida do aluno e que antes não acontecia. Todos tem que estar se atualizando, ele tem que preparar uma aula diferenciada, ele tem que estar interagindo com o aluno.</p> <p>Desse tempo que tenho, aí estou tentando bolar uma organização aí pra gente atacar esses dados das avaliações. Eu acho que é preciso aprofundar mais em relação as habilidades em defasagem. É, eu preciso visitar algumas escolas, pegar mais ideias, sabe? Falta esse tempo pra eu me aprofundar mais e criar mais suporte pra eles, sabe? Eu queria poder saber, assim, quanto mais conhecimento a gente tem, melhor, mais áreas que eu não tenho esse domínio ainda, entendido? Ter esse tempo pra poder ir atrás desse conhecimento pra poder passar pra eles. As vezes me sinto na contramão do conhecimento que os professores necessitam. Porque são muitas as necessidades de conhecimento e até de vida, experiencias necessárias que as vezes não temos mas que precisamos desenvolver o tempo todo.</p> <p>E em relação a SEDUC é preciso formação específica, um aprimoramento, para que não seja necessário aprender tudo na rotina do dia a dia e sim na formação. É preciso rever essa questão de sempre aprender testando e acabar errando, na verdade a gente é que vai se moldando.</p> <p>um tempo de pesquisar em outras escolas o que deu certo, o que não deu, adquirir esse conhecimento de outros horizontes. Se não a gente fica só aquela coisa fechada, e esse conhecimento assim como de ideias, de alguma coisa pra realmente renovar e alcançar algo melhor para a equipe.</p>	Tardif (2014) Nóvoa (2019)

EIXO2: Saberes mobilizados pelos coordenadores de gestão pedagógica nos processos formativos dos docentes

ITEM 5 : Competências para ensinar

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO	AUTOR
1A CGPG	<p>Porque como eu disse tem uma legislação que orienta a ação que o professor coordenador deve ter, mas é necessário muito mais, tipo uma cartilha de possibilidades práticas de como um coordenador pode auxiliar o professor, como um coordenador pode otimizar o seu tempo, como auxiliar a prática docente de fato. Acho que isso nos ajudaria muito. É claro que essa cartilha não traria todas as competências necessárias, mas algumas. E, também entendo a necessidade de que essa cartilha fosse desenvolvida de forma conjunta para refletirmos sobre as possibilidades.</p> <p>Um exemplo seria sobre a competência de liderar, de ter uma capacidade de engajar e influenciar positivamente os professores para atingir os objetivos comuns.</p>	Perrenoud (2002)
1B CGPG	<p>eu acredito no programa, mas eu acredito que eu tenho uma filha que estudou numa escola de tempo integral</p> <p>Sim, eu realmente acredito no tempo do aluno, porque esse tempo mas aí tem que se valer, fazer o tempo do aluno dentro da escola e não passar o tempo, né? O professor tem que ter planejamento.</p> <p>E é isso, eu queria que todos, juntos e cada um na sua particularidade, na sua diferença, mas que sonhasse da mesma forma, que elevasse o nível da escola. Então, enquanto a gente não pensar da mesma forma, vai cada um remar para um lado.</p> <p>É preciso pensar em administrar a própria formação continua para enfrentar os</p>	Perrenoud (2002)

	deveres e os dilemas da função. É preciso ser líder da sua atuação antes de pensar na formação do outro. Então, nós os coordenadores pensamos nos professores e nos alunos e tentamos fazer a diferença, mas acho que falta um olhar específico para as competências do coordenador, porque como foi dito qualquer um pode ser coordenador, sendo ou não competente.	
2A CGPAC	<p>Então eu penso que é isso, o professor passa a buscar mais conhecimento porque ele precisa realizar e porque ele é exigido também a realizar todo esse processo. Então eu enxergo assim o PEI, porque você precisa cumprir as metas, não é? É preciso ser proativo, ser líder e ter habilidades desenvolvidas para conseguir trabalhar em equipe, sabendo delegar tarefas que cada um consiga executar.</p> <p>Porque na realidade o programa é muito interessante, o programa é importante só que a organização, o planejamento e o processo, eu penso que é tão importante quanto o programa, pra poder dar certo, porque senão não vai dar certo.</p> <p>Como profissional na área, penso que o necessário pra uma escola dar certo é o que existe nessa escola. Então assim, o apoio por parte da gestão e todos estarem andando na mesma direção. Então aquela bela história todos falando a mesma língua, todos comprometidos com o processo e resultado.</p> <p>Então, entendo que é preciso sistematizar e organizar as propostas e a formação dos professores deve ser realizada com seriedade.</p>	Perrenoud (2002)
3A CGPAC	<p>É preciso ser gestão, participar e colaborar com uma prática reflexiva e crítica. Precisamos ter uma comunicação clara e efetiva com os professores para que entendam o processo. Estar com o professor e aluno é um processo necessário. Então assim, você estava sempre perto do aluno, tinha um contato um pouco maior. Então você conhecia muito bem essa parte do dia a dia e da aprendizagem do aluno.</p> <p>Em relação aos alunos, você sabe que cada um tem a sua individualidade, as salas são heterogêneas. E com os professores acontece da mesma forma.</p>	Perrenoud (2002)
4A CGPAC	<p>Concordo com tudo o que foi falado, tem que ser competente para se manter no cargo, mas antes é preciso ter empatia e possuir um equilíbrio emocional. É preciso ser líder das situações e com os professores.</p>	
2B CGPAC	<p>Eu acho que se antes os professores reclamavam da escola regular, hoje a PEI me traz esperança, eu mesmo acredito muito mais no programa, principalmente porque ela vem com uma proposta de gestão, né? Hoje na PEI você trabalha com resultados e isso pra mim faz toda a diferença. E nós os coordenadores de área somos parte da equipe gestora, somos gestão, somos líderes dentro do processo.</p> <p>Coisas que antes eram quase proibidos falar dentro de uma escola sobre gestão, administração, você era quase condenado e era visto com preconceito entre os professores, hoje a PEI traz esse planejamento das ações. Então, gestão, trabalhar com resultados isso faz toda a diferença e PEI ela oferece ferramentas e suportes para que isso ocorra. Tem um suporte para os professores, a documentação é um bom exemplo disso. No caso do programa de ação que a gente tá vendo agora. Na verdade, não é apenas um documento pra ser preenchido, ele é uma formalização das suas ações ali. Você vai planejar e só vai formalizar naquele documento. Então, vem com outra estrutura e que a meu ver faz toda a diferença. Desta forma, entendo que temos a competência de administrar os nossos conhecimentos e práticas dentro do processo.</p>	Perrenoud (2002)
3B CGPAC	<p>Para ser coordenador é preciso ser competente, e não basta ser, é preciso ser visto como competente, ou seja, é preciso ter liderança com seu grupo e isso nem sempre é fácil. É preciso também que as competências possam ser desenvolvidas no coletivo e individualmente, porque aprendemos com as trocas e colocamos em prática no cotidiano do nosso trabalho.</p>	
4B CGPAC	<p>A escola precisa ter resultados e a competência dos coordenadores é fundamental para alcançar esses resultados. É preciso ser muito bom. Ser calmo, ponderado, líder nato, ter empatia, ser corresponsável, ser</p>	Perrenoud (2002)

	<p>protagonista, ter conhecimento, correr atrás da sua formação ou seja aprender sempre, saber trabalhar em equipe, enfrentar as situações difíceis, é tanta coisa que acredito que nenhum de nós esteja preparado para a função, mas eu acho que a PEI trouxe um direcionamento, mas ainda faltam elementos para entender quais competências são necessárias para ser considerado um bom coordenador. Acredito que a troca entre os pares, no coletivo conseguiríamos entender melhor essas competências.</p> <p>Antes a escola era de qualquer jeito, podia tudo. Enfim, agora a escola tem um objetivo e o professor agora ele tem um propósito ali, um papel que ele tem que cumprir, um resultado para alcançar. Eu acho que falta tempo assim pra você poder trabalhar melhor com o grupo. É fato que tem as ATPCS, mas diante de todos os outros afazeres, análise de análise, falta tempo para treinamentos, troca de ideias, tempo realmente para formação. Sinto a necessidade, por exemplo, de me reunir apenas com os professores de matemática, principalmente, diante dos resultados da escola e que já eram previstos depois da pandemia. E realmente, esse resultado já está aí, precisamos resolver isso, e aí falta um pouco mais de tempo, de planejamento, entende?</p>	
--	---	--

EIXO 2: Saberes mobilizados pelos coordenadores de gestão pedagógica nos processos formativos dos docentes		
ÍTEM 6: Relacionamento e corresponsabilidade		
IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO	AUTOR
1A CGPG	<p>nós aqui na escola, a gestão, a escola na nossa realidade, eu acho que a gente está tão junto e tão misturado que sempre estamos nos ajudando, com trocas, estudos e parcerias que são tão naturais que entendo que temos saído muito bem. Aqui não é só trabalho em equipe, mas sim trabalhamos juntos, socializamos e nos prontificamos a ajudar com o que sabemos. Não somos perfeitos, mas entendo que valorizar cada conhecimento garante entre outras coisas um bom clima na escola e isso é o que tentamos fazer aqui, uma escola de excelência.</p>	<p>Mosquera e Stobaus (2004)</p> <p>Paulo Freire (1996)</p>
1B CGPG	<p>O professor tem muito a dar, mas ele também tem muito a receber. Então, essa troca é muito legal.</p> <p>Nós juntos somos mais fortes, um só um só, não faz verão, então eu sempre termino a reunião com essa fala, que a gente tem que ser junto a gente é forte junto. Porque um problema que percebo é todo mundo entender que precisamos lutar pelo mesmo objetivo. Nossos resultados vêm melhorando, mas poderiam estar muito melhores se a colaboração com o clima de trabalho fosse melhor, porque não podemos ficar felizes com a derrota do colega, seja na vida ou na sala de aula.</p>	<p>Mosquera e Stobaus (2004)</p> <p>Paulo Freire (1996)</p>
2A CGPAC	<p>Então, é impossível um coordenador de área conseguir ampliar seus conhecimentos, a sua atuação, assim por diante se não tiver uma harmonia, é um desenvolvimento de trabalho junto ao seu coordenador geral, junto a gestão, isso é o que faz a diferença. Nossa escola é primeiro lugar no SARESP de matemática e segundo em Português e eu acredito que esse resultado se deve a forma como as coisas acontecem aqui, dos relacionamentos e da corresponsabilidade com esses resultados. O apoio está dentro disso, de você poder contar com o outro, falar a mesma língua, ter os mesmos objetivos. É sobre cuidado com o outro, estar sempre junto nas diferentes situações apoiando o trabalho e a formação de todos porque uma estrela é bonita no céu, mas o céu estrelado é muito mais.</p>	<p>Mosquera e Stobaus (2004)</p> <p>Paulo Freire (1996)</p>
3A CGPAC	<p>é a questão da empatia, de você se colocar no lugar do outro, e com isso estar sempre disposta a ajudar, criando um ambiente de excelência para todos os envolvidos.</p>	
4A CGPAC	<p>Juntos na escola nós nos fortalecemos. Então se um colega está fazendo mestrado eu fico feliz, se está fazendo um curso eu tento apoiar porque aqui trabalhamos e apoiamos o outro a crescer na sua formação continua. Os nossos resultados das avaliações só melhoram e acredito que muito seja por conta do clima de trabalho, dos relacionamentos positivos e da</p>	<p>Mosquera e Stobaus (2004)</p> <p>Paulo Freire</p>

	<p>corresponsabilidade de todos.</p> <p>E com relação ao apoio da gestão, na parte da coordenação eu tive o quê aqui na escola eu vivencio o melhor até o momento. Aqui é uma referência, o que acontece aqui eu acho muito positivo o fato de estar caminhando juntos né? Então quando a gente caminha o alinhamento entre um e o outro é perfeito então aconteceu aqui a gente já está sabendo o que está acontecendo aqui é a gente precisa de um apoio aqui eles já estão chegando então acho que isso é muito bom a gente consegue construir junto e aqui na escola nós temos muitos muito é muito positivo.</p>	(1996)
2B CGPAC	<p>Acredito que apresentamos algumas fragilidades nos nossos resultados, no nosso comprometimento e nos relacionamentos. Porque as vezes no jeito de falar das pessoas e até de mandar uma mensagem de whatsapp, falta cordialidade. Mas também entendo que já melhoramos muito porque hoje na escola tem sempre alguém que é mais ponderado e segura a bronca.</p>	
3B CGPAC	<p>Eu entendo assim. Convivemos por 9h com diferentes alunos, pais, responsáveis, professores, funcionários e cada um com uma realidade e na maioria das vezes, principalmente dos alunos a realidade é pesada. É muito difícil ter os índices lá em cima com a nossa realidade, entende? Fazemos o possível, mas as vezes é insuficiente porque o aluno que viu o pai bater na mãe não quer aprender, o aluno que usa droga não está interessado em saber sobre relevo. E tem professores que também não estão tão comprometidos com o processo de resultados porque trabalham individualmente e não estão interessados com o coletivo, criando um clima que não favorece o nosso trabalho</p>	<p>Mosquera e Stobaus (2004)</p> <p>Paulo Freire (1996)</p>
4B CGPAC	<p>Agora temos uma escola aprendendo. Você é corresponsável, você é uma coisa que envolve a todos. Porque daí a gente também está disposto a ajudar, a gente vê se houve ou não evolução no clima e nas relações. E por isso acho que caminhamos muito, mas ainda temos muito que melhorar nesse clima e nessas relações principalmente porque precisamos fazer a diferença na vida dos nossos alunos, fazer diferente de como é na casa dele.</p>	<p>Mosquera e Stobaus (2004)</p> <p>Paulo Freire (1996)</p>

EIXO 3 : Percepção da gestão pedagógica sobre ações e práticas que reverberam na aprendizagem dos estudantes		
ÍTEM 8: Ações e práticas formativas que reverberam na aprendizagem dos estudantes		
IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO	AUTOR
1A CGPG	<p>Penso que a formação em ATPCG e ATPCA precisa dar espaço ao compartilhamento de experiências entre os professores, garantindo a troca de ideias que é essencial para teorizar a prática e assim melhora-la. Essa ação aconteceu aqui na escola, onde todos puderam vivenciar a equipe pedagógica como formadores de professores. Garantimos nas reuniões a troca de experiências em reuniões semanais para discutir iniciativas de sala de aula, ou seja, quando um colega professor conta a todos o que fez e que garantiu melhores resultados, os demais professores adquirem um repertório muito maior de ações exitosas e repensam suas convicções sobre a aprendizagem dos alunos. Percebemos pós-compartilhamento que as práticas dos professores se adaptaram aos colegas tanto nas suas ações como também na qualidade do material produzido para as aulas, no acolhimento ao aluno no início das aulas usando até uma música para o momento do acolhimento</p> <p>E pensando em formação continuada e conhecimento, o ano passado foi o primeiro ano de novo currículo do ensino médio. E a gente enquanto coordenação pegou esse material e estudou. Fizemos um estudo prévio e fizemos o levantamento das habilidades, o que que estava mudando, o que que foi adaptado depois a gente foi em área e somente depois construindo com os professores</p>	SEESP

	<p>e percebeu nesse estudo junto aos professores que o currículo paulista ele não é linear e a gente observou isso lá no começo do ano passado, esta não linearidade dentro do currículo, e isso já nos dá uma visão do todo que ele não tem essa questão obediente dentro do currículo. Essa ação de estudar e entender o novo currículo garante aos professores uma liberdade de construção, por exemplo para elaborar o guia, os professores não apresentaram dificuldades, pois eles já tinham esse conhecimento construído e construir um guia, pra ele já tá claro essa ideia do currículo paulista. Então foi feito esse trabalho e continuamos acreditando que a formação em serviço, a nossa formação como o de estudar e entender o currículo favorece a formação docente e a aprendizagem dos nossos alunos.</p> <p>Então pra mim fez total diferença estreitar os laços, essas conversas individuais e esses atendimentos e eu percebo que quando é individual pra alguns profissionais o impacto é maior. Ele vai fazer diferente quando conversa só com ele e não com o grupo. Acho que também por conta de vestir a carapuça. Quando é em grupo eles não conseguem vestir a carapuça. Então esses alinhamentos e direcionamentos podem acontecer de maneira coletiva e também de maneira individual, favorecendo os resultados positivos e as práticas exitosas em salas de aula, melhorando sempre a aprendizagem do aluno que é o nosso objetivo.</p> <p>E falando um pouco sobre uma ação exitosa proposta por mim e que acredito ter corroborado com a aprendizagem dos alunos, durante a pandemia a gente teve uma prática tanto na formação geral quanto na área, de compartilhamento de práticas. Então isso para a formação foi muito importante e a gente tem até hoje reflexo disso. E a fala da maioria dos professores era de: Nossa, que legal que você faz assim, eu também vou pensar em fazer desse formato. Então, todo o grupo neste compartilhamento de prática e como isso impactou na prática do outro profissional dentro da escola favoreceu muito a equipe nesses últimos tempos.</p> <p>Também posso citar que outra prática exitosa que garante a aprendizagem dos nossos alunos e também nossos índices no Idesp é a maneira como nos relacionamos com nossos alunos e comunidade escolar. As nossas ações são participativas e afirmativas em todo o cotidiano da escola, onde estabelecemos vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os alunos, professores, funcionários e equipe gestora. Essa ação acontece, não somente dentro da sala de aula, mas em todos os ambientes, desde o primeiro bom dia quando o aluno chega</p>	
IB CGPG	<p>Eu acredito que minhas ações mais assertivas foram em reuniões de ATPCG quando a equipe pedagógica desenvolveu ações que impactaram na aprendizagem do aluno, porque trabalhamos em cima dos resultados das avaliações internas e externas, focadas nas habilidades em defasagem. Assim essa proposta teve início nas ATPCAs onde as reuniões das áreas do conhecimento foram planejadas e trabalhadas para que cada uma das áreas desenvolvesse as trajetórias adequadas e para que a escola conseguisse atingir os resultados esperados.</p> <p>As ações e práticas que trazem o maior potencial, que são exitosas, e que favorecem a aprendizagem dos nossos alunos são aquelas que são trabalhadas e desenvolvidas nas formações de ATPCA e ATPCG, as quais os professores desenvolvem atividades focadas nas habilidades em defasagem, identificadas pelos professores através de diagnóstico das turmas, eles trocam ideias, replicam suas ações exitosas em cada turma, para que, essas práticas, reflitam no processo ensino-aprendizagem, melhorando a qualidade das aulas para que consigamos assim, melhorar nossos resultados e obter a excelência em gestão.</p> <p>O trabalho com resultado ele é importante, a gente critica muito os dados das avaliações externas, mas elas são importante, afinal são elas que nos dão a nossa realidade. Podemos questionar ou não se são verídicos, mas é o nosso dado, é aquilo que o aluno fez. Então, cabe a nós duas frentes: conscientizar o aluno da importância de se fazer essas avaliações externas, assim como o professor entender a importância das avaliações</p>	SEESP

	<p>externas afinal, se a escola, independente se seja PEI ou regular, ela trabalha com o resultado, então ela tem as escalas aí das escolas, a gente precisa dessas duas frentes, o professor e o aluno conseguir entender que a gente trabalha em busca desses altos índices.</p> <p>A questão de trabalharmos em cima de três habilidades a gente escolhia a terceira durante a semana, mas duas eram essenciais, localizar informações explícitas, identificar informações implícitas. e a gente sempre bolava as atividades em cima dessas. E essa turma que começou conosco na PEI era a turma do sexto ano, que hoje se encontra no oitavo. E aí analisando os dados agora, essa turma ela conseguiu oitenta e nove por cento sanar a dificuldade nessas habilidades.</p> <p>A partir do momento que você começa a trabalhar em cima dos dados, tanto como professor, quanto com o aluno, aí eles vão ver que algo não está certo, algo que precisa ser mudado e aí a realidade começa a mudar.</p> <p>muitas vezes o aluno não estudou, mas se lembra da aula e das explicações e por isso não precisou estudar. A gestão da sala de aula faz toda diferença e quando o professor garante essa gestão, o aluno aprende muito mais.</p>	
2A CGPAC	<p>E o nosso trabalho de coordenação está em garantir a nossa formação continua para que os professores se apropriem desse novo modelo de currículo e que isso se aplica à sala de aula. Passado o primeiro bimestre, pelo menos dentro de uma visão individual, mas também conversas que já aconteceram aqui coletivas, sobre a aplicação desse novo currículo nós conseguimos sucesso e dentro dos aprofundamentos curriculares, mas também dentro da base nacional. Então a gente observa que chegou no aluno a informação, que conseguiu construir um conhecimento que a BNCC coloca como um diferencial, uma forma de ensinar e de aprender diferente e a gente conseguiu nessa auto formação continua e dos pares.</p> <p>E passado o primeiro bimestre percebemos que o aluno entendeu cada aprofundamento ao perceber que escolheu errado e também alunos que perceberam o quanto foi positivo a sua escolha.</p> <p>Desta forma, a formação é para que o professor pense sua aula com três momentos diferentes: um momento de introdução, um momento da própria execução que é onde o aluno vai realizar em que o professor pode fazer uso de documentários ou filmes de até 10 minutos e a conclusão. Então são estratégias que dentro da prática de ser professora, penso que tem um resultado muito positivo na aprendizagem dos alunos, principalmente pós-pandemia, a excelência na gestão da sala de aula.</p> <p>Como coordenadora de área, uma ação que considero muito interessante é o modelo de atuação com o profissional. Desenvolvemos a pedagogia da presença atuando sempre que necessário, muitas vezes nas reuniões, mas também nas conversas, diálogos e alinhamentos necessários o que nos faz estar sempre muito próximo dos professores e estes seguindo o exemplo realizam da mesma forma na sala de aula.</p> <p>Agora a ação do PCG e das PCAs que entendo como uma prática exitosa, também é o aprimoramento da pedagogia da presença. Ações como esperar o aluno na entrada ou acompanhar lá no corredor ou servir o almoço ou estar ali na fila do almoço significa assim uma pedagogia da presença e muitas vezes o aluno até fala que aqui é diferente porque estamos sempre em todos os lugares executando o que for preciso para garantir o melhor para o nosso aluno. Ele se sente acolhido e a aprendizagem acontece com mais facilidade.</p> <p>a primeira é a questão assim de elogiar mais o aluno, de incentivar mais, usar por exemplo carimbo ou frases de incentivo, de elogio e isso faz uma diferença grande também, porque o aluno fica entusiasmado para aprender. Então olha que bacana, você aprende com o colega, você aprende dentro da escola, você pode fazer melhor todos os dias só de você observar uma prática exitosa. A segunda é sempre ter calma ao chegar na sala de aula, anotar tudo na lousa, não ter pressa porque na calma você ensina mais e o aluno aprende mais.</p> <p>Acredito que diante de tudo que vivenciamos, das ações e práticas exitosas,</p>	SEESP

	<p>considero que a escola João 2B CGPAC Cardoso garante a aprendizagem do nosso aluno entendendo que para isso é preciso um conjunto de ações e dentre elas algumas como, por exemplo: entender que o conhecimento do currículo é uma ferramenta importante para garantir a gestão da sala de aula e por consequência garantir a aprendizagem dos nossos alunos. O currículo é muito importante no processo de aprendizagem, pois serve como guia para o trabalho dos professores e esse conhecimento foi garantido nas formações em ATPCGs e ATPCAs e essa ação foi muito exitosa. Penso também, que a aprendizagem dos alunos é garantida porque dentro das nossas organizações, sempre trabalhamos com o professor sobre sua prática. Essa prática deve ser entendida e estabelecida antes, com tempo de estudo, planejamento e preparo. Desta forma, as aulas tem sempre uma intenção garantida por uma intervenção que foi planejada e que busca garantir a aprendizagem do nosso aluno, ou seja, desenvolvemos um trabalho com o conhecimento.</p> <p>Nas ATPCAs garantimos que esse espaço seja de aprendizados e aulas contextualizadas é uma necessidade e penso que a gente também tem essa preocupação muito grande aqui dentro da escola. Trabalhar sempre a interdisciplinaridade e a contextualização. Sempre, com certeza. E é por isso que temos o resultado de melhor Saresp de matemática e segundo em LP. É difícil você trabalhar sozinha, mas quando você trabalha num grupo muito bacana com assim, muita seriedade, muita responsabilidade, muita organização, você consegue o resultado.</p> <p>a escola JPC alcançou o resultado de índices positivos nas provas externas e o resultado muito positivo no que diz respeito ao interior da escola. Então isso vai desde o comportamento do aluno, o engajamento, o empenho que o aluno tem em desenvolver as atividades, sendo micro até o macro.</p> <p>Então eu tive a oportunidade de conversar com a mãe de uma aluna da primeira série fora da escola, ela joga vôlei comigo, inclusive eu dou aula pra menina só de turismo porque não sou professora da sala e ela já falou que em poucos meses ela notou a filha mais dinâmica, mais participativa dentro da própria casa. Então ela está gostando muito do resultado do trabalho da escola.</p> <p>Aqui na escola acontece a aprendizagem porque tudo é pensado, desde a atribuição. Quem vai trabalhar esse aprofundamento? Quem tem essa experiência? Então, a atribuição é realizada pelo perfil do professor o que auxilia o processo de formação, a gestão da sala de aula e por consequência a aprendizagem do aluno. Com este profissional tendo a aula atribuída por perfil é um passo a frente e na sequência acontece a formação com muito diálogo, alinhamento e protagonismo.</p> <p>Uma ação que entendo ser muito importante aqui na nossa escola é o alinhamento porque garante um melhor entendimento e conhecimento dos professores sobre nosso objetivo maior que é a aprendizagem do aluno. O grande objetivo dos alinhamentos que fazemos é que todos possuam o mesmo objetivo e caminhem na mesma direção.</p>	
3A CGPAC	<p>assim tem algumas rotinas que eu acho que favorecem a aprendizagem, como ter calma, como ajudar o aluno na sua organização e para isso eu preciso ser exemplo e corresponsável e também tenho uma lousa organizada, é preciso dar exemplo, é preciso ser exemplo, essa é uma prática que sempre é conversada e alinhada com os professores em formação.</p> <p>Desta forma, nas formações sempre relembramos com os professores que: anotar as habilidades relacionadas ao conteúdo na lousa, organiza o pensamento do aluno e quando um aluno faz pergunta sobre determinado significado de uma palavra, ao invés de você responder já com significado pronto, você às vezes cria uma situação contextualizada e retorna a pergunta ao aluno o que favorece para uma aprendizagem significativa.</p> <p>Conversamos muito sobre a gestão da sala de aula e a ideia é sempre iniciar a aula com um bom astral, motivando os alunos sempre, organizando os alunos. Então assim, o aluno precisa entender que pra aula acontecer o professor e</p>	SEESP

	<p>aluno precisam estar juntos, a aprendizagem é fruto de uma parceria de uma relação interpessoal.</p> <p>Considerando o protagonismo, sempre os professores são convidados a refletir sobre sua prática e a prática do outro. Então, o nosso papel é, muitas vezes, desenvolver a autonomia no aluno e vamos nos autorregulando e os alunos vão também se autorregulando que é a ideia que a gente quer mesmo incentivar essa autonomia.</p> <p>É, eu penso assim, que no nosso dia a dia, apresentamos muitas ações exitosas, como por exemplo a formação continuada que é muito importante, a troca de experiências que também garante muito a aprendizagem dos nossos alunos, mas especialmente quero aqui relatar duas:</p> <p>Primeiro a questão de planejar, executar e avaliar, ou seja, a metodologia PDCA que pra gente é de extrema importância porque desejamos a excelência na gestão das nossas práticas. Então essa ferramenta PDCA no nosso dia a dia ela é muito aplicada a gente faz o alinhamento a a gente planeja, a gente se dedica muito na execução, mas enquanto estamos realizando já estamos refletindo se poderia ser melhor. E em segundo lugar, quero pontuar os compartilhamentos de práticas como uma ação exitosa. Porque quando eu compartilho alguma ação com o PCG já estou garantindo que ao me passar sua visão sobre a ação, da próxima vez posso melhorar. Então a validação que a gente faz com os colegas nos grupos do WhatsApp que a escola tem, pois é quase impossível você estar na aula junto com o colega pra poder aprender ali com ele. Mas depois ele coloca as fotos, ele coloca um vídeo, você fica sabendo o trabalho que foi feito, você tem ideias a partir daquele trabalho, você consegue validar e todos aprendem com esses compartilhamentos de ideias e ações. E este trabalho de compartilhar as ações exitosas em ATEPCG foi muito válido aqui na nossa escola, porque até os materiais utilizados pelos colegas serviram como motivação para outros melhorarem suas apresentações. Então considero como uma formação em serviço de sucesso.</p> <p>As nossas ações são sempre pensadas em relação a favorecer, potencializar a aprendizagem dos alunos. Por exemplo, algumas salas de aula que são muito falantes depois que aconteceu o conselho de classe entenderam que ficou evidente que as conversas estavam atrapalhando a concentração dos alunos e as ações foram tomadas buscando a melhoria.</p> <p>Assim, por mais que nós estejamos buscando um desenvolvimento, muitas vezes, relacionado a informática e a tecnologia, é no chão da sala de aula que as ações podem favorecer a aprendizagem do aluno, são questões simples, como mapa de sala, mas tão refletida, pensada com esse objetivo determinado de promover a aprendizagem do aluno que a postura do aluno melhorou, mais atenção durante as aulas, duplas de estudo ali que aprende na sala de aula que não existiam antes dessa ação.</p> <p>é um sentimento que temos aqui, a segurança do professor ao entrar pra dar um aprofundamento para o novo ensino médio. Aqui a gente não se sente um profissional perdido, do tipo que não sabe do que está falando ou fazendo, todos estão no mínimo entendendo o seu lugar e pelos grupos a gente entende que não acontece nas outras escolas. Aqui os professores estão sempre seguros porque sabem que estamos juntos e houve formação para ocupar aquele lugar. Então eu acredito que o nosso trabalho dentro dessa conversa, desse diálogo, desta construção dá segurança para o profissional entrar na sala de aula e o profissional bem preparado faz com que o aluno aprenda mais e melhor.</p> <p>Não basta ter boa vontade, é preciso ter mão de obra para aprimorar. Para criar, produzir, melhorar, garantir a aprendizagem do aluno é preciso que exista as partes do processo, então uma escola que não consegue atribuir as aulas tem problemas mais sérios.</p>	
4A CGPAC	Eu concordo com a 2A CGPAC e 1A CGPG sobre os alinhamentos individuais. É um processo que o professor vai entendendo como uma parceria, né? Então não só ele precisa da ajuda, mas de uma parceria, depois	SEESP

	<p>ele consegue realizar aquilo que nós orientamos, ele já vem trazendo feedback pra gente. Então, aquele vínculo, professor e coordenador, só vai fortalecendo com esses diálogos, alinhamentos e parceria. Então é algo que eles gostam, precisam e eu acho que nós só crescemos com os alinhamentos individuais e também coletivos.</p> <p>Pegando gancho na fala da 2A CGPAC sobre organização, entendo que a organização do nosso conselho de classe e série é a ação mais exitosa porque realmente garante a aprendizagem dos nossos alunos. Aqui na nossa Unidade Escolar, o conselho existe em três etapas, o antes, o durante e o depois e cada etapa é construída em conjunto, sendo um conselho participativo, e por isso a cada bimestre a gente percebe a questão do aluno esperando esse conselho participativo e agora a partir do segundo bimestre nós vemos o quanto isso reflete em todos os aspectos. O aluno fica esperando a fala da diretora, esperando a fala dos professores, aquele bater palmas para o avanço do aluno, gente isso reflete no bimestre inteiro, ele não esquece, o aluno não esquece quando recebe uma validação de um professor, esse momento acho que é muito importante. E não somente a validação, mas também aquele puxão de orelha, aquele você precisa melhorar isso. Acho que foi muito importante para nossos alunos quando eles vêm pra sala de aula, eles já vêm de uma maneira diferente e pensando na aprendizagem dele.</p> <p>É pensando na questão do pós-conselho, a ação continua sendo participativa e também garante resultados significativos na aprendizagem dos nossos alunos. Entendemos ser muito trabalhosa esta terceira etapa, pois a equipe gestora, depois da reunião de pais convida aos pais de forma individual a estarem presentes na escola para entender o processo de aprendizagem dos seus filhos o que garante aconselhamentos não somente ao aluno, mas também ao seu responsável porque na escola, acreditamos nesta parceria de família e escola e os alunos também entendem isso no sentido de uma formação e eles mudam. A gente percebe nas falas dos alunos que eles entendem como questão do cuidado, é a questão do carinho, eles estão entendendo o sentido da formação mesmo. Isso é uma ação diferente, porque fazer conselho faz parte de todas as escolas, mas garantir da forma como fazemos, acho que eu nunca vi uma experiência tão formativa como acontece na nossa escola.</p> <p>Outra prática exitosa que desencadeou o primeiro lugar no SARESP de matemática a nossa escola, e que temos certeza que continuará nos garantindo resultados de excelência, é que garantimos a formação aos professores de todas as disciplinas, não somente de LP e Matemática, e nesta formação priorizamos os resultados da escola, a nossa realidade. Também valorizamos o relacionamento com o aluno que deve ser de confiança, sempre validar ações positivas, conversando sobre o que precisam mudar e depois garantir o desenvolvimento das habilidades requeridas ao SARESP, realizando muitos exercícios e atividades com este fim.</p> <p>Interessante que em relação a essa ação de sentar em duplas produtivas, que é uma ação formativa e os alunos entendem esse objetivo, pois eles estão melhorando a postura em sala de aula, como por exemplo as duplas que não existiam antes. Os alunos entenderam e gostaram, porque entenderam que o objetivo é o engajamento deles nas aulas.</p> <p>Continuando nesta questão de aula, da gestão da aula e de relacionamento, ontem na aula de eletiva a conversa foi sobre gentilezas. Então, trouxemos um texto e a gente começou a refletir sobre o assunto da gentileza. E é interessante quanto os alunos identificam isso dentro da nossa escola. Foi lindo, foi natural da parte deles. E os alunos apontaram o quanto diferente é a abordagem aqui na escola JPC, ou seja, a maneira como são recebidos na entrada, o cuidado dispensado a todos eles e a pedagogia da presença que favorece e os alunos reconhecem isso. É lindo a ideia da sementinha, então eles já estão reproduzindo isso com os colegas, ou seja, o ser exemplo. Eles estão identificando o quanto essa relação professor e aluno baseado em respeito e gentilezas geram relações positivas e eles identificam isso com muita maturidade</p>	
--	---	--

2B CGPAC	<p>os professores foram convidados a refletirem sobre sua prática e na excelência em gestão. Foi discutido sobre como deveriam planejar suas aulas, garantir diagnósticos do conhecimento do aluno, e esta prática ajudou a desenvolver a aprendizagem aqui na nossa escola.</p> <p>Acredito que uma prática exitosa que aconteceu nas ATPCGs e ATPCAs foi o de buscar a excelência em gestão, então essa excelência deveria estar presente nos nossos resultados das provas internas e externas. Com estudo, demos início entendendo todo o processo de onde estamos e onde gostaríamos de chegar em relação aos nossos resultados e realidade, os professores entenderam que desenvolver as habilidades nos alunos é que garante a aprendizagem e por consequência aumentamos os nossos índices. O comprometimento dos professores com os resultados da nossa escola e aprendizagem dos nossos alunos ficou evidente nestes estudos.</p> <p>Então, essa troca, essa formação docente pautada nessa troca de experiências, um trabalho direcionado inclusive entre as áreas, porque uma área facilita o trabalho da outra, ou seja, quais conhecimentos e habilidades precisam adquirir, desenvolver e principalmente os PCAs precisam ter este conhecimento e isso foi um diferencial que trouxe impacto na sala de aula.</p> <p>Também entendo que na escola a Corresponsabilidade é inevitável e nos revela que qualquer atitude nossa acarretará consequências tanto nos comportamentos assertivos quanto os comportamentos que são considerados errados. Desta forma, a corresponsabilidade nos torna alguém melhor, porque devemos dar exemplos nas nossas ações. E isso é uma ação assertiva porque vamos todos melhorando com o passar do tempo, inclusive os alunos.</p>	SEESP
3B CGPAC	<p>Para as ações alcançarem efetivamente os alunos e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, foi necessário garantir a formação dos pares para que pudessem compreender a importância do planejamento das ações porque possibilita que as decisões sejam mais assertivas. A partir do momento em que as aulas e ações são planejadas na coletividade, fica mais seguro a aprendizagem dos alunos com a gestão da sala de aula.</p> <p>Nas formações, abordo temas e eixos que sejam pertinentes ao momento, procuro ter sensibilidade para identificar as necessidades do grupo. As formações, orientações e acompanhamentos são fatores providenciais para o aperfeiçoamento profissional dos professores. Nossas ações são planejadas a partir da identificação de defasagens, atividades interdisciplinares, e avaliações. Focamos no concreto, a fim de que as reuniões sejam norteadoras e tenham o caráter formador e os resultados educacionais é que norteiam o nosso trabalho. É o que a 1B CGPG falou, através do resultado que vai nortear, pra onde que a gente vai seguir e como que a gente vai planejar as nossas ações pra alcançar aquelas habilidades que não foram alcançadas. É através do resultado, não tem outro. Então é ele que nos norteia o trabalho de formação que busca a aprendizagem dos nossos alunos e sempre buscando melhorar os resultados, ou seja o aluno aprender cada vez mais.</p> <p>Falando sobre avaliação e o aluno ter que mudar de visão em relação a avaliação, esse bimestre eu apliquei as avaliações do ensino médio e eu coloquei pra eles o seguinte, eu quero que vocês sejam honestos, o mais importante do que nota é aprender, então não colem faça com honestidade, tentem dar o melhor aí porque eu quero ver o que vocês sabem pra gente poder corrigir, pra poder acompanhar depois.</p> <p>Nessa fala eu vi que surgiu o efeito nos alunos, eles fizeram com outra postura a avaliação, sabe? Eles entendem o que você fala o que você passa para eles e quando você fala que o mais importante do que a nota é o aprender, ele já te olha de outra maneira, como um exemplo a ser seguido, já olha aquela atividade de outra maneira. Porque ele entende que a sua avaliação ela é de fato formativa, processual, toda avaliação é. Assim, a corresponsabilidade vai se desenhando dentro da sala de aula e a aprendizagem se tornando cada vez mais real.</p>	SEESP
4B CGPAC	nas reuniões de ATPCA acredito que eu tenha incentivado o grupo de	SEESP

	<p>professores a ter maior interatividade para que tivesse um trabalho de apoio entre as disciplinas e séries, eles conversaram bastante e garantiram trocas significativas. Também penso que uma ação que favoreceu e deu certo foi a replicabilidade entre o grupo de professores sobre o como desenvolver as aulas usando algumas estratégias como compreensão do enunciado, resolução de problemas, uso de jogos, dinâmicas e revisões intercaladas nestas aulas. Desta forma, os alunos têm gostado mais das aulas e também a participação tem sido mais significativa. O grupo tem seguido essas orientações, esse caminho, e percebo que tem dado bons resultados.</p> <p>Conforme a necessidade de formação que percebo no grupo, pesquiso temas, exemplos de outras escolas e até organizo os processos através de formulários para que tudo seja alinhado e funcione de forma organizada. Uma prática exitosa, nesse sentido, foi a socialização de aulas que deram bons resultados no seu desenvolvimento.</p> <p>Quando o professor conhece a causa da defasagem do aluno, a aula é direcionada para desenvolver a aprendizagem do aluno. E aqui fez toda a diferença estudarmos as habilidades não desenvolvidas pelos alunos e na sequência a aula tem outro significado.</p> <p>Então, tudo é uma educação que vai tendo sendo trabalhado nas aulas. Quando o professor valoriza a aplicação da prova, certamente o aluno também vai valorizar, porque o professor é o exemplo para o aluno.</p>	
--	---	--

APENDICE E – PRODUTO FINAL

PLANO DE TRABALHO- CORDENADOR DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Desenvolvido com base em trabalho de pesquisa científica, o Produto Técnico Educacional visa disponibilizar contribuições para a prática profissional dos coordenadores de gestão pedagógica do Programa Ensino Integral . Entende-se por produto o que que pode ser utilizado por outro profissional, não apenas como informação, mas com instruções ou manual de utilização, com exemplos de aplicações.

Esta produção técnica educacional é parte integrante da Dissertação de Mestrado intitulada "PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: um estudo sobre a formação docente realizada pelos Coordenadores de Gestão Pedagógica" e consiste em apresentar uma sugestão de um plano de trabalho como fonte de referência aos coordenadores de gestão pedagógica. O Plano procura evidenciar os objetivos de uma formação em ATPCG e discriminando de forma detalhada sua elaboração, execução e avaliação. Ele foi elaborado considerando os documentos norteadores da SEDUC-SP: “A ATPCG como espaço de Formação Continuada”, SEDUC-SP: “Modelo de Gestão” e a Resolução SEDUC 53/2022.

Portanto este Produto Técnico Educacional consiste em apresentar:

- ✓ Um resumo dos principais pontos trazidos pelo documento norteador “A ATPCG como espaço de Formação Continuada” e as expectativas da Secretaria de Educação frente a ATPCG;
- ✓ Proposta de um Plano de trabalho para coordenadores de gestão pedagógica; procurando atender os principais pontos normatizados pela SEDUC-SP e, de forma síncrona, com o Programa Ensino Integral.

Isto posto, este Plano de trabalho para coordenadores de gestão pedagógica surge a partir da intersecção dos interesses entre Secretaria de Educação e Programa Ensino Integral.

A seguir serão apresentados cada um dos itens anteriormente descritos:

– Resumo dos Principais Pontos do Documento Norteador “A ATPCG Como Espaço de Formação Continuada

Em 2020, com o lançamento deste documento orientador intitulado “A ATPCG como espaço de formação continuada”, a Secretaria de Educação do Estado pretende

consolidar a escola como espaço privilegiado de formação, o que implica apoiar a atuação da equipe gestora (direção e coordenação pedagógica), engajando, em um esforço conjunto e sinérgico, os demais profissionais das diferentes instâncias da rede de ensino, em um processo de formação em rede com vistas à melhoria das práticas docentes com foco na aprendizagem dos estudantes (SÃO PAULO, 2020, p. 3).

O principal objetivo das reuniões de ATPCG também são apresentadas como sendo

consolidar-se como espaço dinâmico de formação, que contemple estudo e investigação, em um movimento constante de reflexão sobre as práticas educativas e sua transformação, em um processo sinérgico visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes a partir do aperfeiçoamento da prática docente (SÃO PAULO, 2020, p. 3).

Espaço de Formação: ATPCG - programação

A SEDUC com o objetivo de apoiar a realização das formações em ATPCG apresenta uma programação de pautas formativas a serem desenvolvidas nesse processo de formação com foco na implementação do Currículo Paulista, explorando temáticas referentes aos programas e aos Projetos estratégicos da SEDUC. No site da EFAPE, escola de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, os coordenadores encontram pautas formativas semanais para as Aulas de Trabalho Coletivo Geral (ATPCG) preparadas para todo o ano letivo. No site, é possível filtrar as pautas por áreas, por etapas, por meses e por tema. Ao selecionar uma pauta, o coordenador terá acesso a uma visão geral da proposta.

As pautas formativas se apresentam de forma resumida, como no quadro a seguir:

QUADRO 1 - Programação das Pautas Formativas EFAPE/SEDUC

TEMÁTICAS	DESDOBRAMENTOS	OBJETIVO DAS PAUTAS
CONVIVA	CONVIVENCIA	Refletir sobre os fatores que interferem, de forma positiva ou negativa, no clima escolar e como isso influenciarão no processo de aprendizagem dos estudantes levando todas as escolas serem um ambiente de aprendizagem solidário e acolhedor.
CURRÍCULO PAULISTA	CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Propiciar reflexões para que os professores desenvolvam competências necessárias à efetiva implementação do Currículo Paulista, segundo a

	CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	perspectiva da formação integral e as políticas públicas educacionais da SEDUC-SP.
GESTÃO DA APRENDIZAGEM	GESTÃO DE SALA DE AULA	Focalizar aspectos específicos a serem considerados na organização dos tempos e espaços durante as aulas, assim como o acompanhamento das aprendizagens propiciando sua garantia. Dessa maneira, espera-se que sejam identificados os desafios e as oportunidades para que a escola alcance os resultados de aprendizagem previstas no currículo.
	CONSELHO DE CLASSE/ANO/SÉRIE	Apoiar as equipes escolares para que os Conselhos sejam espaços efetivos para a análise do progresso dos estudantes, o registro e a intervenção no processo de ensino e aprendizagem, a identificação de estudantes infrequentes, as demandas de encaminhamento à recuperação e aprofundamento.
INOVA EDUCAÇÃO	PROJETO DE VIDA	Desenvolver as competências e habilidades dos professores para a realização de ações relativas aos três componentes.
	ELETIVAS	
	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	
JORNADA BÁSICA	ANOS INICIAIS	Refletir sobre a configuração do ambiente de aprendizagem, ampliando a percepção sobre suas características, possibilidades e potencialidades.
MMMR – GESTÃO EM FOCO	PLANO DE MELHORIA	Promover a apropriação e envolvimento na implementação da metodologia por parte de toda a equipe escolar, promovendo a colaboração entre os profissionais da escola na elaboração e acompanhamento das ações dos planos de melhoria das escolas para melhorar a aprendizagem dos estudantes.
MODALIDADES	EDUCAÇÃO DO CAMPO	Oportunizar momentos de estudo e reflexão da equipe escolar sobre as especificidades das escolas

	EJA	que atendem a diferentes modalidades de ensino.
	MULTISSERIADA	
	PRIVAÇÃO DA LIBERDADE	

Sítio: <https://efape.educacao.sp.gov.br/pautasformativas/>

As Características das Pautas Formativas

Com foco no estudo, na investigação e na transformação das práticas educativas e de gestão, foram organizadas pautas formativas para subsidiar a coordenação pedagógica na sua atuação como formador, responsável pela gestão da ATPCG. Essas pautas propõem o estabelecimento de um diálogo com a realidade escolar, articulando teoria e prática em um processo de ação → reflexão → ação, com base no reconhecimento de que é no exercício da docência que os professores se profissionalizam, em um processo de reflexão constante sobre suas práticas pedagógicas, em colaboração com seus pares e a equipe gestora.

FIGURA 1 - Características das Pautas Formativas Propostas Pela EFAPE/SEDUC

Fonte: A ATPC Como Espaço de Formação Continuada, São Paulo, 2020.

A Gestão das ATPCG: Orientações Gerais para a Coordenação Pedagógica

Com o objetivo de consolidar as ATPCG como espaço privilegiado de formação docente, a atuação dos coordenadores de gestão pedagógica é fundamental e a liderança da equipe gestora também agrega a formação. Alguns aspectos precisarão ser considerados ao planejar, desenvolver e avaliar a formação, para engajar os docentes no processo e ajudá-los a desenvolver novas práticas didáticas à luz do Currículo Paulista, a fim de garantir os resultados da escola e a aprendizagem de todos os estudantes.

Nesta seção, o documento apresenta um “passo a passo” acerca da gestão das ATPCG, apresentado os principais pontos de forma resumida por meio do quadro a seguir:

QUADRO 1 - A Gestão das ATPCG

ANTES DE COMEÇAR
Leia atentamente a pauta formativa;
Será importante estudar os materiais recomendados;
Organize uma “biblioteca formativa”;
Providencie diferentes tipos de papel (Kraft, flip chart, sulfite etc.) e de canetas (coloridas, marca-texto, pincel atômico etc.);
Faça um levantamento considerando todos os recursos e os materiais disponíveis na Unidade Escolar e os apresente aos professores;
Organize tudo antecipadamente;
Providencie as adaptações necessárias;
Se for necessário usar algum equipamento eletrônico, verificar a sua disponibilidade com antecedência;
Se a pauta formativa contemplar a realização de um experimento (comuns em Ciências), se possível realize-o antes para testar os materiais;
Organize a sala antecipadamente.
NO INÍCIO E DURANTE O TRABALHO
Recepcione bem os professores;
Corresponsabilizar os professores pela gestão do tempo;
Ao longo das primeiras ATPC, será fundamental fazer combinados com os professores referentes a aspectos de gestão da formação;
Articule uma atividade que está acabando com a próxima;
circule entre os grupos enquanto eles realizam a atividade;
Faça anotações na pauta a respeito das impressões do desenvolvimento das atividades.
AO TÉRMINO DA FORMAÇÃO
Procure sempre retomar;
Realize uma atividade de avaliação;
Reforce o clima de confiança;
Reforce a importância de todos se dedicarem ao estudo;
Organize e analise os dados da avaliação.

Fonte: A ATPC Como Espaço de Formação Continuada, São Paulo, 2020.

– Proposta de um Plano de Trabalho para coordenadores de gestão pedagógica

Considerando as expectativas da Secretaria de Educação e do Programa Ensino Integral acerca da formação, apresenta-se uma proposta de um Plano de trabalho formativo para coordenadores de gestão Pedagógica :

PLANO DE TRABALHO- CORDENADOR DE GESTÃO PEDAGÓGICA

1ª Parte: Informações Gerais

HORÁRIO DE TRABALHO	Dia da Semana	Das	Às	Das	Às
	2ª Feira	7h30	12h	13h	16h30
	3ª Feira				
	4ª Feira				
	5ª Feira				
	6ª Feira				

HORÁRIO DE ESTUDO E PREPARO DA A.T.P.C	Dia da Semana	Das	Às	Das	As
	2ª Feira	9h	10h30		
	3ª Feira				
	4ª Feira				
	5ª Feira				
	6ª Feira				

HORÁRIO DE A.T.P.C.G	Dia da Semana	Das	Às	Das	Às
	2ª Feira				
	3ª Feira				
	4ª Feira				
	5ª Feira				
	6ª Feira				
		14h30	16h30		

2ª Parte: Conhecendo os Números da Escola

Tabela 1 – Indicadores de Desempenho da Escola A

Indicadores de desempenho					
		Língua Portuguesa	Matemática	Indicador de fluxo	Indicador de desempenho
3ª	série	3,642	3,2103	0,9476	3,43
EM					

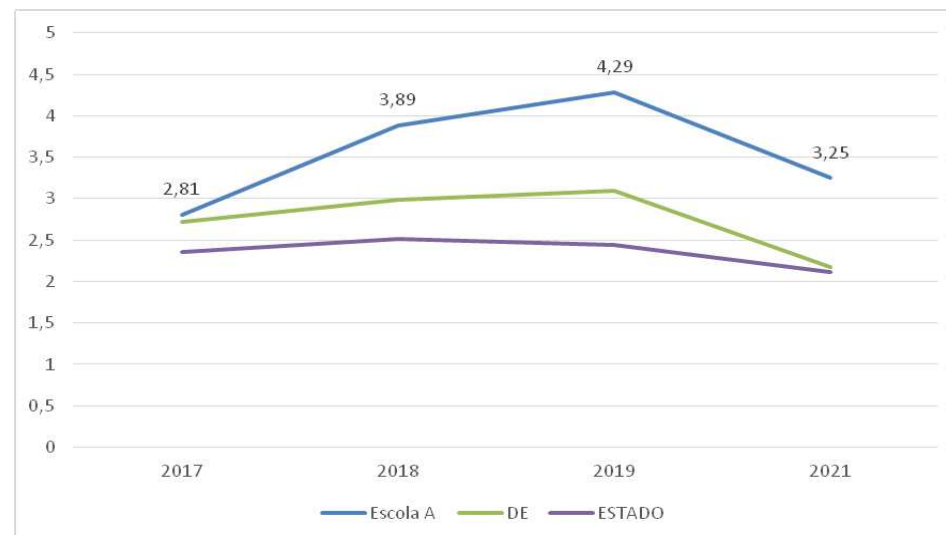
Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

Tabela 2 – Indicadores de Desempenho da Escola A comparados da rede Estadual

	Escola A	Diretoria de Ensino	Estado
2017	2,81	2,72	2,36
2018	3,89	2,99	2,51
2019	4,29	3,1	2,44
2021	3,25	2,18	2,12

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

Figura 1 - Escola A: Gráfico comparativo IDESP



Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2022

3ª Parte - Prioridades da escola, Causas, Resultado Esperado e Descrição da Atividade

Considerando a análise dos números da escola, informe abaixo as prioridades da escola, identifique as causas, qual a forma concreta que espera atingir os objetivos (resultado esperado) e descreva a atividade que será realizada para atacar as prioridades

PRIORIDADES DA ESCOLA	CAUSAS	RESULTADO ESPERADO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
Aumentar o indicador de fluxo	Reprovação de alunos com números excessivos de ausência e sem engajamento para a aprendizagem	Conseguir 1.0 de indicador de fluxo	Realizar atividades de recuperação contínua, com nivelamento, para os alunos que apresentam defasagens. Estabelecer uma parceria com a família para garantir a presença do aluno e trabalhar no engajamento das realizações das atividades.

4ª Parte – Descrição do Plano de Trabalho em atendimento à legislação

Considerando o disposto na Resolução SEDUC 53/2022 que dispõe sobre a função de Coordenador de Gestão Pedagógica e dá providências correlatas, descreva as estratégias e os recursos que serão utilizados para desenvolvimento das atribuições:

Atribuições	Estratégias	Recursos Utilizados	Período de realização
I – atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;	Compartilhamento de boas práticas - Os professores devem apresentar sua prática no momento de formação em ATPCG e na sequência compartilhar com os colegas no Drive da escola.	ATPCG Drive da escola	Bimestralmente
II – orientar o trabalho dos docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;			
III – ter como prioridade o planejamento, a organização e o			

desenvolvimento de atividades pedagógicas, utilizando os materiais didáticos impressos e os recursos tecnológicos, sobretudo os disponibilizados pela Secretaria da Educação;			
IV – Apoiar a análise de indicadores de desempenho e frequência dos estudantes para a tomada de decisões visando favorecer melhoria da aprendizagem e a continuidade dos estudos.			
V – Coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;			

<p>VI – Decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou dos componentes curriculares, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;</p>			
<p>VII – orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas do conhecimento e componentes curriculares que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;</p>			

<p>VIII – coordenar a elaboração, em parceria com os Gestores da Unidade Escolar, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;</p>			
<p>IX – Tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:</p>			
<p>a) a participação proativa de todos os professores, nas aulas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;</p>			

b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;			
c) planejar e organizar o desenvolvimento de atividades pedagógicas, utilizando os materiais e recursos tecnológicos existentes, sobretudo os disponibilizados pela SEDUC-SP;			
d) apoiar a análise de indicadores avaliativos de estudantes e professores, visando aprimorar as atividades ofertadas pelo CIEBP;			
e) orientar os docentes quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares pertinentes às áreas de inovação e tecnologia que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;			

f) tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico colaborativo, que garanta equidade e isonomia das decisões;			
g) prospectar, identificar, selecionar, elaborar e especificar materiais, avaliações e recursos pedagógicos;			
h) acompanhar as ações e projetos educacionais na rede.			

5ª Parte – Proposta de TEMAS para desenvolver em ATPCG

Março	Abril	Maio	Junho
<p>TÍTULO: Eletivas e Contrato Pedagógico TÍTULO: SED, Recuperação e Nivelamento. TÍTULO: Modelos de Gestão e Pedagógico, Ferramentas de Gestão e Programa de Ação. Realizar formação sobre o Modelo de Gestão, o Modelo Pedagógico, as Ferramentas de Gestão e o Programa de Ação do PEI, com os seguintes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retomar o conceito de Programa de Ação e ressignificá-lo, a partir de um contexto mais amplo, o da articulação entre os Modelo de Gestão e Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral; - Evidenciar a articulação entre o Programa de Ação e os demais instrumentos e práticas de gestão do PEI; - Orientar a equipe escolar quanto à elaboração do Programa de Ação. <p>Tendo em vista a complexidade desta ação formativa, deverá ter desdobramentos nas ATPCA e horário de estudos.</p> <p>Realizar alinhamentos e orientações para o bom andamento da rotina escolar e, principalmente, para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, abordando-se os seguintes assuntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contrato Pedagógico a ser realizado de forma dialogada pelos Professores Conselheiros junto às suas turmas, conforme diretrizes pedagógicas e o regimento da escola; - Eletivas - Formação sobre as disciplinas Eletivas, conforme o documento Procedimento Passo a Passo e o curso da EFAPE sobre as Eletivas, sempre com foco no Projeto de Vida dos alunos. - SED - Orientação sobre o cadastro de presença e conteúdo, diariamente. - Recuperação e Nivelamento - Alinhamentos sobre ação voltada à esta frente de trabalho nas aulas de orientação de estudo. 			
Agosto	Setembro	Outubro	Novembro

6ª Parte – Cronograma de Acompanhamento em Sala de Aula

	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
Orientação de Estudo	X					
Projeto de Vida	X					
Práticas experimentais	X					
Tecnologia	X					
Língua Portuguesa		X				
Matemática			X			
História				X		
Geografia				X		
Arte		X				
Inglês		X				
Filosofia				X		
Sociologia				X		
Física			X			
Química			X			
Biologia			X			
Unidades Curriculares					X	

7ª Parte – Avaliação

AO TÉRMINO DE CADA FORMAÇÃO
<p>Retomar os principais tópicos da formação;</p> <p>Uma conversa, um diálogo no início de cada formação.</p>
<p>Realizar uma atividade de avaliação;</p> <p>Pretende contribuir para a coordenação pedagógica reconhecer, com os professores, as aprendizagens construídas na ATPCG. Neste momento o Coordenador de Gestão Pedagógica também tem um feedback direto sobre como os professores perceberam a formação e se ela atingiu as expectativas dos professores.</p> <p>Ex: Utilizar a ferramenta "Menti.com" para que os professores possam criar nuvem de palavras. Esta metodologia permite que uma ideia geral seja apresentada de forma direta e instantânea.</p>
<p>Reforce o clima de confiança;</p> <p>*Faça com que os professores acreditem na proposta, na escola e na formação.</p>
<p>Organize e analise os dados da avaliação;</p> <p>Pode ser feito uma planilha de dados</p>
<p>Realizar anotações a respeito das impressões do desenvolvimento das atividades</p> <p>Estas anotações permitem com que o Professor Coordenador possa reavaliar o seu percurso de forma sistemática.</p>

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA


DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Eu Luís Gustavo Martins de Souza na qualidade de responsável pela "Diretoria de Ensino – Região Pindamonhangaba" autorizo a realização da pesquisa intitulada "PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: um estudo sobre as experiências exitosas", ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador Juliani Andreia Garcia Caltabiano, sob a orientação da Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha, e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária para a realização da referida pesquisa. Esta declaração será enviada para autorização pela instituição após haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Pindamonhangaba, 25 de novembro de 2021


 _____ Juliani Andreia Garcia Caltabiano

Nome e assinatura e carimbo do responsável



 Luís Gustavo Martins de Souza
 Prof. Doutor DTS-3
 Diretor Regional de Ensino

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: um estudo sobre experiências exitosas

Pesquisador: JULIANI ANDREIA GARCIA CALTABIANO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53977321.6.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.239.388

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado, que visa refletir, com Professores Coordenadores de escolas do Programa Ensino Integral, sobre o desenvolvimento de ações e práticas de formação dos docentes que reverberam no aprendizado dos estudantes. Para isso serão incluídos como participantes dois professores coordenadores gerais, seis professores coordenadores de áreas e a totalidade dos professores de duas escolas. Será feito um questionário online com todos os docentes das duas escolas, feito por meio de formulário Google com o objetivo de ter percepções sobre as formações docentes. Para os professores coordenadores gerais e de área acontecerão encontros formativos presenciais, com o objetivo de discussão/reflexão sobre as práticas de formação empregadas e seus resultados. Também será realizado um grupo de discussão antes e um depois de concluído os encontros formativos tendo em vista analisar o percurso realizado.

Objetivo da Pesquisa:

São descritas pelo pesquisador como:

Objetivo Geral

Refletir, com Professores Coordenadores de escolas do Programa Ensino Integral, sobre o desenvolvimento de ações e práticas de formação dos docentes que reverberam no aprendizado dos estudantes.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATÉ
Telefone: (12)3024-1857 Fax: (12)3025-1233 E-mail: cep.unitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Contribuição do Pesquisador: 1.239.388

Objetivos Específicos:

- analisar o modelo gestão pedagógica do Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo;
- descrever as ações e práticas de formação docente desenvolvidas nas escolas do Programa Ensino Integral;
- apontar os desafios encontrados no desenvolvimento de ações e práticas na formação dos docentes;
- identificar as ações e práticas formativas com maior potencial para favorecer a qualidade da gestão da classe e dos aprendizados dos estudantes;
- elaborar sugestões e recomendações para o aprimoramento das práticas de formação em serviço.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

São descritos como mínimos. Afirma que o possível risco que a pesquisa poderá causar aos participantes é se sentirem desconfortáveis, inseguros durante os encontros do grupo de discussão, encontros formativos ou no momento de responderem ao questionário. Para diminuir ou prevenir possíveis riscos durante a pesquisa foram-lhe garantidos os direitos de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa, de deixar de responder qualquer pergunta que julgue por bem assim proceder, bem como solicitar para que os dados fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Estão descritos da mesma maneira em todos os campos.

Benefícios:

Cita como benefícios da pesquisa aos participantes "contar com maiores informações e conhecimentos que favoreçam uma reflexão sobre a formação docente no Programa Ensino Integral em unidades escolares de uma rede estadual de ensino. O objetivo é elaborar, coletivamente, sugestão e recomendação para o aprimoramento da gestão pedagógica." Estão descritos da mesma maneira em todos os campos.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3024-1657

Fax: (12)3025-1233

E-mail: cep.unitau@unitau.br



Contribuição do Pesquisador: 5.120,000

Afirma que as medidas para a prevenção da contaminação da COVID-19 serão adotadas, e que os encontros poderão, inclusive, acontecer de maneira remota.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Amostra:

Descrita como 20 indivíduos em todos os campos. Apresenta justificativa para o tamanho da amostra.

Orçamento: Adequado.

Instrumento de coleta de dados: Apresentou todos os instrumentos. Estão adequados. Como não foi apresentado o link do google forms, a análise está sendo feita, baseada nos documentos apresentados.

Análise dos dados: adequada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: Adequada, assinada e datada corretamente. Número de indivíduos semelhantes ao descrito em outros documentos.

TCLE: Adequado.

Cronograma: Adequado, mas contém itens que não são relacionados a pesquisa, mas ao mestrado em si.

Termo de Responsabilidade: Adequado.

Declaração de anuência de instituição: Adequada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas. Não há óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 11/03/2022, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3624-1657 Fax: (12)3635-1235 E-mail: cep.unitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 5.236.088

Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1885040.pdf	09/02/2022 17:33:07		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_DETALHADO.doc	09/02/2022 17:28:33	JULIANI ANDREIA GARCIA CALTABIANO	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_DE_PESQUISA.doc	09/02/2022 17:28:07	JULIANI ANDREIA GARCIA CALTABIANO	Aceito
Cronograma	cronograma.doc	28/01/2022 10:35:11	JULIANI ANDREIA GARCIA CALTABIANO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	30/11/2021 17:48:54	JULIANI ANDREIA GARCIA CALTABIANO	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Folha_de_rosto.pdf	30/11/2021 17:47:44	JULIANI ANDREIA GARCIA CALTABIANO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_compromisso_pesquisadoresporavel.pdf	30/11/2021 15:53:08	JULIANI ANDREIA GARCIA CALTABIANO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaração_de_infraestrutura.jpg	30/11/2021 15:52:35	JULIANI ANDREIA GARCIA CALTABIANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/11/2021 15:45:48	JULIANI ANDREIA GARCIA CALTABIANO	Aceito
Orçamento	orcamento.doc	30/11/2021 14:50:35	JULIANI ANDREIA GARCIA CALTABIANO	Aceito

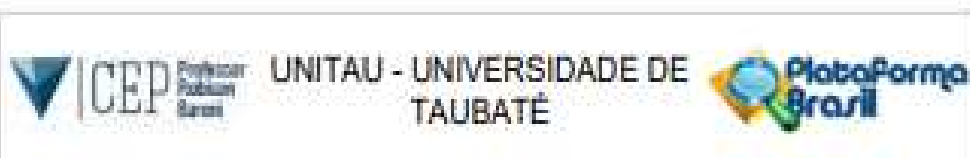
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-640
UF: SP Município: TAUBATÉ
Telefone: (12)3624-1257 Fax: (12)3625-1233 E-mail: cep.unitau@unitau.br



Contribuição do Pesquisador: 1.026.584

TAUBATÉ, 11 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Wandry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 310
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATÉ
Telefone: (12)3824-1027 Fax: (12)3835-1233 E-mail: cep.unitau@unitau.br

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “**PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: um estudo sobre as experiências exitosas**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Juliani Andreia Garcia Caltabiano**. Com a orientação da **Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha**. O(A) Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Nesta pesquisa pretendemos “Refletir, com Professores Coordenadores de escolas do Programa Ensino Integral, sobre o desenvolvimento de ações e práticas de formação dos docentes que reverberam no aprendizado dos estudantes”.

Ao aceitar participar como voluntário desta pesquisa, o Sr.(a) irá participar de uma coleta de dados que será conduzida pela pesquisadora **Juliani Andreia Garcia Caltabiano**, aluna da Turma 2021 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. O procedimento da coleta de dados consiste em etapas: a primeira etapa será o envio de um e-mail aos participantes para explicar o tema e como será feita a pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de autorização de Uso de Imagem. Teremos um grupo no *Whatsapp* para enviar o cronograma, um *Forms* para definição da data do primeiro Grupo de discussão e sanar todas as dúvidas que surgirem. O grupo de discussão será presencial e ocorrerá na Unidade Escolar. As datas dos encontros serão definidas com o grupo de participantes no primeiro encontro. Por ocorrência da pandemia, todos os protocolos de segurança contra o COVID 19 serão obedecidos e, na impossibilidade de ocorrer presencialmente ocorrerá de forma remota.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os **benefícios** aos participantes e a comunidade acadêmica será de obter maiores informações e conhecimentos que favoreçam uma reflexão sobre a formação docente no Programa Ensino Integral em unidades escolares de uma rede estadual de ensino.

Rubricas: pesquisador responsável  participante _____

A pesquisa apresenta risco mínimo, o possível risco que a pesquisa poderá causar aos participantes é se sentirem desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação solicitada pela pesquisadora durante os encontros do grupo de discussão e encontros formativos.

Entretanto para evitar que ocorram danos aos participantes, ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder, bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Da mesma forma, caso necessite, será encaminhado ao serviço ao serviço público médico mais próximo, para atendimento psicológico.

Para participar deste estudo, o (a) Sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa e nem receberá qualquer vantagem financeira com sua participação, e se tiver algum gasto para participar dessa pesquisa os mesmos serão ressarcidos pela pesquisadora por meio de depósito bancário mediante a apresentação do gasto e será depositado na conta corrente do participante.

O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e os instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Para qualquer outra informação o Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora **Juliani Andreia Garcia Caltabiano** por meio do telefone (12) 99792-7292 (inclusive ligações a cobrar), ou e-mail (julianicaltabiano@gmail.com).

Rubricas: pesquisador responsável  participante _____

A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha, a qual pode ser contatada pelo telefone (12)99724-0321.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) sr. (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210, centro, Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

Consentimento pós-informação

Eu, _____
portador do documento de identidade nº _____ e CPF nº _____
_____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa
"PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: um estudo sobre as experiências exitosas", de
maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento
poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim
o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de
consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as
minhas dúvidas.

Pindamonhangaba-SP, 25 de novembro de 2021.



Juliani Andreia Garcia Caltabiano

Assinatura do(a) participante