

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

RAQUEL POZZENATO SILAZAKI

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE
COORDENADORES PEDAGÓGICOS PARA AS/NAS
ESCOLAS DE/EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE
ARAÇATUBA**

Presidente Prudente
2017

RAQUEL POZZENATO SILAZAKI

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE
COORDENADORES PEDAGÓGICOS PARA AS/NAS
ESCOLAS DE/EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE
ARAÇATUBA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi

Presidente Prudente
2017

S576p Silazaki, Raquel Pozzenato.
O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba / Raquel Pozzenato Silazaki. - Presidente Prudente : [s.n.], 2017
259 f. : il.

Orientadora: Renata Portela Rinaldi
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Formadores de professores da educação básica. 2. Coordenação pedagógica. 3. Aprendizagem profissional da docência. 4. Educação integral. 5. Escolas com jornada ampliada. 6. Trabalho coletivo. I. Rinaldi, Renata Portela. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.


CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

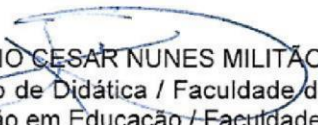
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS PARA AS/NAS ESCOLAS DE/EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ARAÇATUBA

AUTORA: RAQUEL POZZENATO SILAZAKI
ORIENTADORA: RENATA PORTELA RINALDI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Câmpus de Presidente Prudente


Profa. Dra. RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA
Faculdade de Educação / Universidade Metodista de Piracicaba (SP)


Prof. Dr. SILVIO CESAR NUNES MILITÃO
Departamento de Didática / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Câmpus de Marília e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Câmpus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 10 de fevereiro de 2017

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais **Tósio** e **Natalina** (in memoriam), meus exemplos de luta, fé e determinação...*

*À minha filha **Jéssica**, por estar comigo em minha vida e ser a razão dela...*

Meus amores.

AGRADECIMENTOS

Manifesto meus agradecimentos a todos os que participaram desta minha jornada acadêmica:

*Pelo apoio, meu maior apoio, um exemplo de perseverança, **Tósio Silazaki**, meu Pai amado;*

*Pelas incansáveis traduções do resumo deste trabalho e incentivo para que eu estivesse no mestrado, **Jéssica Silazaki**, minha Filha amada;*

*Pela preocupação, orações e força, meu amado Irmão **Paulo José Pozzenato Silazaki**, eterna tia **Rose** e amada **Nanda**, nossa família;*

*Por me acolher e conduzir com seu conhecimento ímpar, compartilhando suas experiências e saberes; por todas as orientações, incentivo, dedicação e zelo para com o meu trabalho; por ter me dado a oportunidade de concretizar este meu desejo pessoal e profissional, **Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi**, agradeço todo o conhecimento que pude vivenciar sendo sua orientanda. Devoto, por isso, meu respeito, carinho e admiração;*

*Pelo entusiasmo e o meu mais forte incentivo ao mestrado, à amiga preciosa, **Priscila Sales Rodrigues Pessoa**, um exemplo de dedicação. Sou grata;*

*Pelo primeiro e valioso olhar sobre meu projeto de pesquisa, fazendo-me perceber o quanto ele poderia se tornar mais coerente, **Ana Cláudia Celice Alves Vasconcelos**;*

*Pelos ricos momentos de aprendizagem do espanhol, companheirismo e coração atento, **Roberta Caetano da Silveira**;*

*Pelo amor expresso a cada dia, pelas alegrias, palavras e fortalecimento de minha jornada pessoal, profissional e acadêmica, amiga **Camila Cancian**, uma benção inestimável;*

*Pela companhia, preciosas dicas acadêmicas e por se dispor, com tanta generosidade, a me auxiliar como 'formadora', a doce amiga **Neiva Solange da Silva**;*

*Pela linda amizade revelada, companheirismo acadêmico, doação total como pessoa e 'formadora'; por todas as alegrias vividas em nossas intermináveis viagens à Presidente Prudente e a congressos, **Andrea Ramos de Oliveira**, preciosidade;*

*Pela zelosa preocupação e incentivo, amizade para todo o sempre, a Diretoria: **Ana Cláudia, Márcia Húngaro, Priscila Pessoa e Solange Rister**, lindas.*

*Por disponibilizarem seu trabalho cobrindo meus afazeres em dias de mestrado; àquela amizade duradoura, que admiro, e àquelas que chegaram recentemente, todas edificam: **Valéria Dechichi, Camila Cancian, Adriana Gonçalves, Heloísa Vilela e Taufica Vieira**;*

*Por me conceder a autorização para a realização de meu mestrado no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba e pelo exemplo de diálogo, o Secretário de Educação **Prof. Luiz Carlos Custódio**;*

*Pelo interesse, disponibilidade e apoio dos **Coordenadores Pedagógicos** envolvidos nesta pesquisa, sou imensamente grata;*

*Pelo aprendizado e compartilhamento acadêmico, o Grupo de Pesquisa FPPEEBS, agradeço, em especial, à **Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto** e à **Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi**, pelo conhecimento proposto e às queridas amigas acadêmicas, **Lonise Zengo, Michelle Germani, Natália Henschel e Patrícia Regina** para a qual deixo um agradecimento especial;*

*Aos Professores que aceitaram o desafio de participar de meus exames de qualificação e defesa deixando sua marca neste trabalho: **Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha**, pela generosidade de sua 'carta', ricas orientações e por trazer questionamentos de fundamental importância para ampliar as possibilidades deste trabalho, e ao **Prof. Dr. Silvio Cesar Nunes Militão**, pelo olhar atento, pontual e pelas valiosas orientações que também me fizeram ampliar o olhar para que eu pudesse amadurecer meu texto; sou especialmente grata por tê-los neste processo acadêmico e pelo aprendizado oportunizado.*

*Aos demais professores que, com seus ensinamentos nas aulas e no seminário de pesquisa, contribuíram significativamente com minha jornada acadêmica: **Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, Prof. Dr. Fábio Perboni, Prof. Dr. Klaus Schlünzen Júnior e Prof. Dr. Mauro Betti**.*

*Ao membros da Secretaria da Pós-Graduação, pelo pronto atendimento às solicitações feitas, agradeço a todos e à **Ivonete Gomes de Andrade** pela disponibilidade de sempre;*

*À **Deus**, sempre e acima de tudo, o Sustento de minha vida...*

RESUMO

Este estudo desenvolveu-se no interior da linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Presidente Prudente. Investigou as ações voltadas à formação continuada e à atuação dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental I, do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba-SP, especificamente das Escolas de Tempo Integral e de Atividades Complementares. A análise focaliza as concepções acerca da formação desses profissionais, compreendidos por nós como formadores de professores da Educação Básica (RINALDI, 2009) e sobre os desafios pertinentes à sua prática neste complexo processo de implementação de um ‘novo modelo de escola’ ainda em construção no município. Esta pesquisa derivou da proposta “A Formação de Professores e a Escola de Tempo Integral: políticas, práticas e desafios” (FAPESP 2014/14750-4). Adotou a abordagem qualitativa de pesquisa em educação a partir de uma matriz teórica interpretativa (PACHECO, 1995), por meio da qual buscou-se compreender o processo de aprendizagem profissional dos Coordenadores Pedagógicos em exercício nessas escolas, a partir de sua participação em um curso de formação continuada, que considerou os seus conhecimentos, atuação e suas demandas cotidianas. Desenvolveu-se via pesquisa bibliográfica, documental e pela coleta de dados, por meio do trabalho empírico, pautada na perspectiva construtivo-colaborativa (COLE; KNOWLES, 1993) de pesquisa-intervenção. Participaram 7 Coordenadores, de 5 escolas. A coleta de dados ocorreu a partir do desenvolvimento do curso, na modalidade de aperfeiçoamento, de 180 horas e certificação pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX) da UNESP. A técnica e os instrumentos de pesquisa utilizados foram: o grupo dialogal, o questionário e a filmagem. A análise de dados foi orientada pela análise de conteúdo e evidenciou o papel ativo dos sujeitos da pesquisa na produção de conhecimentos. Como resultados alcançados constatamos um contexto de escolas marcado por desafios de natureza administrativa e pedagógica. Não há processos formativos oferecidos aos Coordenadores, via sistema municipal, centrados nas concepções da Educação Integral e da Escola de Tempo Integral e que os auxiliem nas necessidades formativas emanadas na escola. Portanto, é necessária a formação que os sustente no desempenho do papel de formador de professor e no fortalecimento de sua identidade profissional, que se mostrou fragilizada. Para que esses profissionais se percebam e se reconheçam como formadores de professores da/na Educação Básica é necessário aprimorar seu campo de atuação, criando mecanismos de interação coletiva e colaborativa que os auxiliem na detecção dos problemas que surgem nas práticas educativas. Constatou-se a precarização das condições de trabalho (falta de profissionais/infraestrutura) para o atendimento dos alunos em novos tempos e espaços educativos; a precarização documental e legal acerca da Educação Integral e da Escola de Tempo Integral. Propomos a revisão dessas questões, bem como a consolidação de uma Política Pública de Estado no município para as escolas com jornada ampliada, como também uma Política de Formação Continuada voltada aos Coordenadores, que possuem a função legalmente constituída, mas ainda carecem de maior reconhecimento profissional e de valorização que os assegure em seus processos de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formadores de Professores da Educação Básica. Coordenação Pedagógica. Aprendizagem Profissional da Docência. Educação Integral. Escolas com Jornada Ampliada. Trabalho Coletivo.

ABSTRACT

This study was developed within the research line “Education Professionals Formation, Educational Policies and the Public School”, of the Post-Graduate Program in Education of the Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista UNESP/Presidente Prudente’s campus. Investigated the actions directed to the continued formation and to the performance of the Pedagogical Coordinators in Elementary Schools from the Public-School System in Araçatuba City, specifically, the full-time and complementary activity public schools. The analysis rests on the conceptions about the formation of these professionals, understood by us as teacher’s formers in basic education (RINALDI, 2009), and on relevant challenges to its practice in this complex process of implementing a 'new school model' still under construction in the city. It is a derivative project of the proposal “Teacher’s Formation and the Full Time School: Policies, Practices and Challenges” (FAPESP 2014/14750-4). Adopts qualitative research in education from an interpretative theoretical matrix (PACHECO, 1995), which we seek to understand the professional learning process of pedagogical coordinators acting in this schools, from their participation in a continuing education program considering its performance, knowledge and everyday demands. It was developed through bibliographical, documentary and data collection research, through empirical work, guided by the constructive-collaborative perspective (COLE; KNOWLES, 1993), of intervention research. Participated 7 pedagogical coordinators from 5 schools. The data collection was through the development of a continuous training course, in the modality of improvement, lasting 180 hours and certification by the Pro-Rector of University Extension (PROEX) of UNESP. The technique and the research instruments used in this process were: the dialog group, the questionnaire and the filming. The data analysis was guided by the content analysis and evidenced the active role of the subjects of this research in the production of knowledge. As results achieved we find a school context marked by administrative and pedagogical challenges. There are no training processes offered to the Coordinators, through the Municipal Education System, focusing on the concepts of Full-time Education and the Full-Time Schools and that help them with the training needs emanated in the school. Therefore, it is necessary a training that supports them in the role of teacher’s trainers and in the strengthening of their professional identity, which has been weakened. In order for these professionals to perceive and recognize themselves as teacher’s trainers of the Basic Education, it is necessary to improve their field of action, seeking mechanisms of collective and collaborative interaction to expand their capacities in the detection of problems that arise in educational practices. It was observed the precariousness of working conditions (lack of professionals and infrastructure) for the care of students in new times and educational spaces; the documentary and legal precariousness about Full-time Education and the Full-Time Schools. We propose a revision on these subjects, as well as the consolidation of a Public Policy of State in the municipality for the schools with extended hours, as well as a Policy of Continuous Formation aimed to Coordinators, who have the legally constituted function, but still need more professional recognition and valuation that assures them in their professional development processes.

Keywords: Teacher’s Formers in Basic Education. Pedagogical Coordination. Professional Learning of Teaching. Full-time Education. Extended Hours’ Schools. Collective work.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Localização de Araçatuba, a noroeste do estado de São Paulo.....26
- Figura 2** – Linha do Tempo para a Compreensão da Evolução do Papel do Coordenador Pedagógico: marcos legais nas esferas federal, estadual e municipal.....77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de escolas e alunos por dependência administrativa, níveis e modalidades de atendimento na Educação Básica de Araçatuba.....	28
Quadro 2 – Número de escolas e alunos antes e pós municipalização e números atuais (censo 2015) do SME.....	31
Quadro 3 – Escolas de ETI/AC e número de alunos atendidos no SME de Araçatuba.....	32
Quadro 4 – Componentes Curriculares do Currículo Básico e das Oficinas Curriculares desenvolvidas nas ETI/AC do SME de Araçatuba.....	33
Quadro 5 – O levantamento de publicações nas bases de dados: SCIELO, Periódicos CAPES, ANPAE, ANPED, ENDIPE	43
Quadro 6 – Levantamento total de publicações, por bases de dados, a partir do descritor “formador de professores”	44
Quadro 7 – Levantamento total de publicações, por bases de dados e distribuídos por anos, a partir do descritor “formador de professores”	44
Quadro 8 – Publicações com o descritor “formador de professores” com o foco na Educação Básica	47
Quadro 9 – Levantamento total de publicações, por bases de dados, a partir do descritor “coordenação pedagógica”	49
Quadro 10 – Levantamento total de publicações, por bases de dados e distribuídos por anos, a partir do descritor “coordenação pedagógica”	50
Quadro 11 – Levantamento total de publicações, por bases de dados, a partir do descritor “trabalho coletivo”	53
Quadro 12 – Comparativo entre o CoP municipal e o estadual.....	67
Quadro 13 – Implantação do Programa Mais Educação no Brasil, números e critérios de atendimento.....	108
Quadro 14 – Meta 6 contida no PME e o número de escolas e alunos atendidos em jornada ampliada em 2017 no SME de Araçatuba.....	111
Quadro 15 – Modelos de ETI/AC no SME de Araçatuba e suas características.....	130
Quadro 16 – Escolas participantes da pesquisa, características e identificação.....	131
Quadro 17 – Caracterização dos participantes da pesquisa	131

Quadro 18 – Currículo do curso de formação continuada oferecido aos CoP das ETI/AC do SME de Araçatuba.....	135
Quadro 19 – Síntese do curso de formação continuada oferecido aos CoP.....	139
Quadro 20 – Desistência dos cursistas, momento de saída e motivos/causas	140
Quadro 21 – Sistematização dos objetivos da pesquisa e suas categorias/subcategorias.....	142
Quadro 22 – Comparativo de número de profissionais nas escolas visitadas do estado de São Paulo em relação às escolas municipais.....	209

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – IDH geral, por renda, longevidade e sobre educação, município de Araçatuba/SP.....	27
Tabela 2 – Comparativo do IDH entre município, estado e país, ranking e classificação.....	27

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Atividade Complementar

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Art. – Artigo

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEMFICA – Centro de Formação Municipal Integral da Criança e do Adolescente

CF – Constituição Federal

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CoP – Coordenador Pedagógico

DF – Distrito Federal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ETI – Escola de Tempo Integral

FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT – Grupo de trabalho

GD1 – Grupo Dialogal 1

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HPPP – Horas de Trabalho de Desenvolvimento de Projetos e Pesquisas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LC – Lei Complementar

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PME – Programa Mais Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão Universitária

PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

Q – Questionário

SEB – Secretaria de Educação Básica

SE – Secretaria de Educação

SME – Sistema Municipal de Ensino

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

UE – Unidade Escolar

SUMÁRIO

1. O INÍCIO... DE DIVERSAS TRAJETÓRIAS	17
1.1 A escolha do tema da pesquisa, sua relevância e justificativa	24
1.2 Objetivos e questões norteadoras da pesquisa	37
1.3 A dissertação: os caminhos percorridos	38
2. OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS, QUEM SÃO? O MOVIMENTO CIENTÍFICO, A PARTIR DA REVISÃO DA LITERATURA.....	42
2.1 O contexto legal e temporal do Coordenador Pedagógico nas esferas do governo municipal, estadual e nacional	55
2.2 Afinal, o que dizer sobre os Formadores de Professores da Educação Básica? E sobre os Coordenadores Pedagógicos?	78
2.3 A formação continuada, sua importância e implicações para o CoP, formador de professor da Educação Básica e para os professores.....	97
2.4 As Escolas de Tempo Integral para uma Educação Integral	102
3. AS BASES DA PESQUISA: A CIÊNCIA E O MÉTODO.....	119
3.1 O trilhar metodológico.....	125
3.2 A coleta de dados, o contexto de uma rica experiência	129
3.3 O procedimento para a análise dos dados.....	140
4. O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA – A ANÁLISE A PARTIR DA COLETA EMPÍRICA E SEUS RESULTADOS.....	143
4.1 As necessidades dos CoP: apontamentos iniciais.....	144
4.2 Identidade Profissional do CoP Formador de Professor da Educação Básica.....	150
4.2.1 Sentimento de impotência, de falta de preparo profissional	158
4.3 A necessidade de formação continuada no âmbito da Secretaria de Educação....	160
4.3.1 Ausência de ações por parte da SE para contribuir com as ações do CoP na ETI/AC	164
4.4 Desafios (ações/práticas) que ainda precisam ser trabalhados pelo CoP nas ETI/AC.....	167
4.5 A formação continuada no âmbito das escolas de ETI/AC.....	172
4.5.1 O CoP Formador de Professor da Educação Básica	180

4.6 Alguns aspectos dificultadores para o desenvolvimento da formação continuada na escola	186
4.6.1 Condições de trabalho (falta de infraestrutura e profissionais)	190
5. OS FRUTOS DE UMA PESQUISA, UMA EXPERIÊNCIA CONJUGADA.....	206
6. CONCLUSÕES.....	212
7. REFERÊNCIAS.....	222
8. APÊNDICES.....	245
APÊNDICE A – Questionário Aplicado aos Coordenadores Pedagógicos.....	245
APÊNDICE B – Roteiro para o encontro do Grupo Dialogal 1.....	249
APÊNDICE C – Textos utilizados na Formação Continuada com os Coordenadores Pedagógicos.....	250
APÊNDICE D – Atividades desenvolvidas na Formação Continuada com os Coordenadores Pedagógicos.....	254
9. ANEXOS.....	257
ANEXO A – Protocolo NURC.....	257
ANEXO B – Folder do I Seminário de Políticas de Educação Integral/Presidente Prudente.....	258

1 O INÍCIO... DE DIVERSAS TRAJETÓRIAS

O início não se deu aqui... Ele se constituiu no caminho com a vivência de diversas trajetórias pessoais e profissionais que, conseqüentemente, me colocaram em contato com diferentes formas de pensar, com conhecimentos múltiplos, expectativas variadas, contextos diversos e com pessoas que me fizeram crescer, reafirmar meus conceitos e a defendê-los. Todo começo nos coloca diante de algo novo, que nos desafia, às vezes faz mudar o ponto de vista, faz voltar atrás, nos impulsiona a solucionar conflitos, mas também a conviver com eles. O início se torna meio e chega ao fim, para novos começos.

Às vezes, a escolha por novos começos não é sua e pode surgir de situações que exigem que se caminhe diferente. Assim, passo a descrever parte de minha trajetória pessoal e profissional que me fizeram chegar até aqui, no encaminhamento desta pesquisa, desta dissertação. Tentarei ser breve.

A escola pública foi o chão que pisei nos primeiros anos escolares, não fiz pré-escola, ingressei, à época, direto na 1ª série do 1º grau¹ sabendo escrever meu nome (inteiro), ensinado por meus pais. A 1ª série foi marcada pela passagem de diversas professoras, não consigo me lembrar de uma sequer. Na 2ª, fui para a recuperação (me lembro da brava professora); eu não aceitava a recuperação que ocorria no período oposto, não entendia o motivo de não aceitar, talvez a vergonha, penso que foi bem isso, mas, também, lá no fundo eu achava que eu não precisava. Na 3ª série, ficava de castigo atrás da porta quando não respondia à tabuada corretamente, os números pareciam ser muito difíceis e a “tia” também. Na 4ª, enfim, uma professora... Ensinau a todos sem esbravejar e sem me colocar de castigo, penso que aprendi muitas coisas com ela. Da 5ª a 8ª série, tudo mudou, quantas professoras e matérias. Eu tinha as professoras prediletas, mas uma, nem tanto, era a professora de matemática que, na 6ª série, me chamou de burra na frente de todos. Ela deu aula até a 8ª série, meus conflitos duraram anos. Aprendi a ler e a escrever, não reprovei, era obediente na escola, fazia a todas as tarefas, muitas coisas boas ficaram, mas os tristes fatos ocorridos me marcaram ao longo de minha trajetória escolar. Fiquei a refletir sobre dizer ou não sobre essas questões, mas em um dado momento de minha vida, quando na sala de aula, tudo o que eu não queria ser era a professora que marcou a vida de um aluno por inoportunos fatos.

Conseqüentemente, refletir sobre esse “primeiro” passado foi colocar-me diante da certeza de que, mesmo eu não sabendo qual seria a minha profissão naquela época, ela já estava

¹ Atualmente chamado de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). O 1º grau, à época, versava da 1ª a 8ª série.

sendo constituída. Esse pensamento se fortaleceu quando me encontrei cursando as disciplinas do mestrado e participando do grupo de pesquisa, pois em contato com os docentes, com novos conhecimentos, com as experiências de outros alunos, a leitura de textos, cursos e seminários me colocaram diante do reconhecimento daquilo que Marcelo Garcia (2009, p. 11-12) defende sobre a identidade do professor e, também, sobre o desenvolvimento profissional, que ambos estão em processo, é a construção de próprio “eu” profissional “[...] que evolui ao longo da carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas, contextos políticos”, bem como a “[...] disponibilidade para aprender a ensinar”, as crenças e os valores construídos. Sobretudo, que a identidade profissional docente abarca as experiências passadas, que se constitui e se desenvolve ao longo da vida, individual e coletivamente, em que o desenvolvimento da identidade ocorre no “terreno do intersubjetivo” como um processo evolutivo e de interpretação de si mesmo, em determinados contextos, na interação com os outros, ou com os objetos.

O 1º ano do 2º grau cursei² também em uma escola pública, imensa e numerosa; meus primeiros dias foram de descobertas e superação, pois deveria ir sozinha e a pé para uma escola distante de minha casa. Foram novos professores, novas matérias e a distância de alguns amigos. Logo me integrei a essa realidade estudantil e segui sem maiores tropeços quando, no início do ano seguinte, minha mãe me fez uma proposta, que era a de fazer o processo seletivo para ingressar no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Confesso que já vivia uma fase bastante conflituosa em relação a qual profissão seguiria em minha vida, mas naquele momento não tive escolha, segui a orientação de minha mãe. Ingressei no CEFAM no ano de 1988, ano em que as primeiras turmas passaram a funcionar no estado de São Paulo. Foi o “início” de minha trajetória profissional, deixei de seguir o segundo grau comum e, novamente, estava eu no 1º ano do 2º grau, mas agora do magistério. Foram intensos anos de muito aprendizado, no primeiro ano refletia se era o que eu queria para minha carreira profissional, mas já no segundo e pelo aprendizado que já estava sendo construído segui no meu processo de constituição como professora. Tínhamos bons mestres, todos eram muito comprometidos, pois parecia haver uma missão a ser cumprida por eles, estávamos sempre envolvidos em práticas pedagógicas, confeccionávamos materiais, jogos, tínhamos que criar planos de ensino e, em um dado momento, partimos para os estágios. Ainda éramos observadores de práticas nas escolas, não tínhamos a interação com os professores, e, quando existiam, eram bastante tímidas, mas era possível distinguir algumas situações que conflitavam

² Atualmente chamado de Ensino Médio do 1º ao 3º ano.

com meu aprendizado e outras que podiam servir de exemplo. Terminei o CEFAM no ano de 1991.

Por motivos pessoais, afastei-me da trajetória do magistério por quase dois anos. Em meados de 1993, ofereci-me para estagiar em uma escola particular e lá fiquei por um ano nas turmas de educação infantil. Percebi que os estagiários eram muito requisitados para essa faixa etária, pois “socorriam” as professoras em seus percalços com as crianças. Também, era como se o início na carreira de magistério tivesse que ser pela educação infantil, do mais “fácil” para o mais “complexo”, pois era como eu percebia o movimento dentro daquela escola particular. Nos últimos três meses de minha estada nessa escola, substituí uma professora que precisou se ausentar. Recebi meus primeiros salários, uma vez que, até então, trabalhava gratuitamente. Foi uma experiência muito frutífera e gratificante, de muito trabalho e superação, por ter sido o primeiro momento que estive diante dos alunos sob minha exclusiva responsabilidade. Tinha dias em que o planejamento não havia sido suficiente para preencher todo o período escolar e, por vezes, me via fazendo coisas que não estavam elencadas para a aula. As crianças eram apaixonantes, muito vivas e muito ativas para aprender, com isso meu aprendizado certamente prosperou.

Em julho de 1994, ingressei na prefeitura de Araçatuba e assumi o cargo de escriturária datilógrafa. Confesso que foi uma decisão difícil assumir esse posto, pois até o final de junho estive na sala de aula em minha primeira experiência, de três meses, com alunos da escola particular. Minha expectativa era de que no início do ano seguinte eu tivesse uma turminha de alunos naquela escola, já que gostavam de meu trabalho e minha chance poderia surgir no próximo ano letivo. Mas, nem tudo é como pensamos, o fator financeiro me fez ir para a prefeitura, pois se eu continuasse no estágio na escola particular, seria a título gratuito.

O departamento pessoal foi a minha vivência no posterior período de um ano e meio. Nesse ínterim, saiu o concurso para professor na prefeitura. Era importante e necessário ser aprovada, pois a vida pessoal exigia que eu prosseguisse no magistério, uma vez que minha formação se deu nessa área e eu já tinha expectativas, tão logo surgisse o concurso para professor, de prestá-lo. Obtive êxito nesse processo e ingressei no cargo em fevereiro de 1996. Nesse mesmo ano, passei a cursar a licenciatura em pedagogia em uma instituição particular de ensino superior. Essas duas situações que ocorreram em minha vida foram motivadas não só por meus pais, mas também por uma chefia do departamento pessoal que acreditava em meu trabalho. Tenho muita gratidão.

Foram, então, dois inícios... O ingresso no cargo foi em uma escola de educação infantil em um bairro marginalizado da cidade de Araçatuba, com um histórico de violência expressivo.

Os professores tinham receio de optar por esse bairro, mas em um processo de atribuição de salas no início de carreira você não escolhe o seu lugar, o sistema praticamente faz isso por você. Para mim, foi um choque de realidade, sobretudo, quando comparado à experiência que tive na escola particular. As crianças eram carentes, desprovidas de recursos, ficavam doentes com muita frequência, mas tinham a mesma vivacidade e capacidade para aprender, como aquelas crianças da escola particular de minha primeira vivência profissional. Fui muito bem acolhida por duas professoras da escola, elas me orientavam e nos constituímos como uma boa equipe de trabalho. Foi um tempo de crescimento profissional, as professoras eram muito companheiras e pude perceber nelas algumas referências para minha profissão. Tive duas diretoras nessa escola, muito comprometidas, uma voltava-se para as questões burocráticas da escola e a outra procurava envolver-se administrativa e pedagogicamente com sua equipe. Duas posturas diferentes que, logicamente, influenciaram minha trajetória profissional. Como já mencionei, ao ingressar no cargo de professor também iniciei minha graduação no curso de licenciatura. Com um pouco mais de amadurecimento pessoal, cursei a faculdade, percebia que o CEFAM já havia dado conta de me ensinar muitas coisas, mas, naquele momento, as teorias apresentadas pareciam fazer maior sentido, uma vez que algumas situações podiam ser observadas em minha prática como professora. Essa transposição, no entanto, não era tão simples, a faculdade me exigiu muito, uma vez que eu era muito preocupada com os estudos, queria tirar boas notas; sempre o esforço pessoal foi muito grande, pois percebia que minhas capacidades de interpretação, transposição e entendimento das teorias eram limitadas, senti o peso de uma educação transmissiva e cheia de percalços. Com esforço, logrei o diploma de licenciada em pedagogia. Para minha surpresa e a de meus pais, mas particularmente para minha mãe que me orientou a fazer o CEFAM, recebi o diploma de melhor aluna da turma. Foi muito gratificante, mesmo com tantas tarefas entre estudar e trabalhar no meu início de carreira (que penso ter ocorrido tardiamente), pude perceber que eu estava seguindo o caminho certo.

Durante meus primeiros três anos como professora recebi dois convites, um foi negado. Quando neguei e a quem neguei pensei que outra chance não teria. No entanto, no início de 1999, fui convidada para trabalhar na Secretaria de Educação (SE), pela mesma pessoa para a qual neguei o primeiro convite (que era para eu trabalhar numa conceituada escola no centro da cidade, perto de minha casa). Na oportunidade desse novo convite, fui compor uma equipe de profissionais responsáveis pelas escolas do sistema na área pedagógica, era uma função. Tão precoce na sala de aula e já me envolvi com outro universo, o da SE. Reflito que, quando eu estava melhorando minhas práticas como professora, me adaptando com a comunidade e com

os alunos em sala de aula, fui viver um outro desafio. Não retornei mais para a sala de aula, penso que um dia voltarei e será um recomeço, rico recomeço.

Ingressei, então, numa nova ordem de trabalhos, fui me adaptando às situações da secretaria, amadurecendo com o apoio de pessoas da equipe, eram muito capazes, me acolheram e me ensinaram muitas coisas. De administração a administração, o convite se estendeu e me mantive na função pedagógica. Quando menos percebi, estava envolvida com questões pedagógicas e administrativas. Passei por anos muito conflituosos, sobrecarregados, ocorreu a municipalização, vieram as questões do plano de carreira e estatuto do magistério municipal, o plano de desenvolvimento da educação, o Plano de Ações Articuladas (PAR), o aumento de demandas administrativas e pedagógicas do sistema. Vieram a efetivação dos conselhos municipais e escolares, as conferências municipais obrigatórias referentes ao plano nacional e municipal de educação, convênios com o governo federal etc. Enfim, estive envolvida com muitas questões, confesso que tudo era tão emergencial e frenético que às vezes paro para pensar e parece que eu não vivi tantas situações, muitos detalhes já se perderam, mas a experiência foi ampliada e muitos desafios vencidos, o desenvolvimento profissional foi ganhando corpo ao longo dos dezoito anos que estive na SE. A maior parte desse tempo exerci no setor pedagógico, embora já tivesse sido tomada por questões administrativas que vieram se consolidando por minha “longa” trajetória na secretaria de educação e, também, por ser uma das únicas que permaneceu, na troca de administrações. No segundo semestre de 2014, ocupei, por meio de processo seletivo, a função de orientador pedagógico, vindo a trabalhar no departamento de apoio administrativo e financeiro da secretaria. A intenção de ter um profissional professor nesse setor é a de manter a visão pedagógica para a administração da educação, visando privilegiar as necessidades escolares sob a visão de uma pessoa que conhece parte do pedagógico, as necessidades da escola e também dos alunos. A partir de então, passei a exercer, em maior medida, questões administrativas, ligadas ao planejamento e compra de materiais de diversa natureza, sobretudo, o que envolve a necessidade do aluno, como a compra de material escolar, uniformes, material didático pedagógico, mobiliário escolar etc., o estudo de demandas de vagas, a busca por terrenos institucionais e a organização documental para pleitear a edificação de escolas junto ao governo federal, por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA). A gestão administrativa na secretaria, bem como via *online* dos convênios ligados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), exigiu aprimoramento na gerência do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), do PAR e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

Interativo, já que todos são sistemas ligados ao MEC/FNDE relacionados à gestão de recursos de convênios como o PROINFÂNCIA, de compras de mobiliários e equipamentos via FNDE, também relacionados à gestão escolar com a execução de diagnósticos e planejamentos administrativos e pedagógicos por meio do PDDE Interativo, com vistas a colocar a gestão escolar em integração com os programas educacionais federais, conhecê-los, aderi-los etc. Foram essas as atribuições desenvolvidas desde à época que eu me encontrava no setor pedagógico, porém foi nesse novo departamento que essas questões se intensificaram, o que ampliou a consciência sobre a complexidade da gestão da SE e do desenvolvimento das atividades escolares, elevando todos os profissionais da educação a um patamar de inúmeras responsabilidades.

Duas situações foram proteladas nessa minha trajetória, eu fiz o magistério, entendi a necessidade e fui motivada a fazer a licenciatura em pedagogia quando já professora. Ao terminá-la não estava satisfeita, queria continuar estudando. Pelos meus pais, já estavam contentes, pois eles haviam estudado até a quarta série do primeiro grau. Com o pouco entendimento, eles nem sabiam ao certo o que seria a faculdade, por isso, se já havia feito uma, talvez não tivesse necessidade de fazer outra. À época, em minha família, desconhecíamos o mestrado e o doutorado, a faculdade também não fomentava sobre essas questões. A minha vontade de continuar estudando fez com que, no ano seguinte ao término de minha graduação, eu ingressasse no bacharelado em direito, na mesma universidade que cursei a licenciatura. Foram, novamente, dois inícios, pois foi em 1999 que iniciei minha trajetória na secretaria de educação e, juntamente, veio o primeiro ano do direito. As batalhas pessoais permeavam todo esse processo, já havia ocorrido o casamento, a filha, a separação e a pior perda de minha vida ocorreu no ano de 2000, o falecimento de minha amada e responsável por eu ingressar no magistério, minha mãe. Os anos seguintes foram de imensas lutas, mas era necessário continuar. No ano de 2008, fiz a especialização, concluída em 2009, deveria ser algo ligado ao direito e à educação, foi então que cursei a pós em direito educacional. A implantação do ensino fundamental de nove anos foi o foco de meu trabalho de conclusão de curso, pois estava vivendo “na pele” o processo no município. Uma política pública que se implantou, mas às duras penas, e que, no meu entendimento, foi uma medida desconexa, sem um posicionamento efetivo e preciso dos conselhos nacional e estadual, que amparasse o conselho municipal, as idades dos alunos e as datas para o início deste ensino de nove anos se deram de variadas formas, em diversas realidades desse país. Quando ainda não tínhamos o ensino fundamental de nove anos, recebíamos alunos de outras realidades que já o havia implantado. Quando o município implantou, a rede particular não o fez na totalidade, as transferências de outras cidades tanto

traziam alunos de realidades que tinham o ensino de nove anos, como de outras que não o implantaram, isso gerou diversas demandas para o município e para a SE, foi quando resolvi escrever algumas tímidas laudas sobre o assunto.

Ao longo dos últimos anos, minha vivência profissional na SE motivou minha busca pelo mestrado. As atividades vividas por mim na secretaria fomentavam muitas situações, às vezes, as certezas se tornavam incertezas, o conhecimento de tantas coisas parecia não dar conta de responder a alguns encaminhamentos realizados com os coordenadores pedagógicos das escolas, diretores e professores, uma vez que estive ligada a eles por longos anos. Penso que conviveremos com isso, mas a possibilidade de ampliar o conhecimento e assimilar com maior clareza as questões do cotidiano profissional faz a diferença não só no campo profissional, mas no pessoal. O contexto das experiências vividas conjugadas às do mestrado me colocam diante do que menciona Marcelo Garcia (2009, p.12) em sua revisão sobre identidade e desenvolvimento profissional docente que diz “[...] a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências”. Isso foi acontecendo com maior clareza já no mestrado. No ano de 2013, prestei pela primeira vez o processo seletivo vindo a ser classificada como aluna especial. No ano de 2014, logrei êxito, foi especialmente gratificante. Passei a frequentá-lo, regularmente, no ano de 2015. Para além da interpretação e reinterpretação de experiências, as disciplinas cursadas me colocaram diante de novos conhecimentos, de conceitos desconhecidos, diante da possibilidade de rever minha experiência profissional, refletir sobre ela, sobre preconceitos e sobre crenças que influenciaram minhas formas de me constituir profissional.

Nesse caminhar, muitas questões e ideias foram compartilhadas nas aulas, a ponto da reflexão e do conhecimento adquirido serem capazes de mudar algumas crenças a partir dos ensinamentos dos professores e das relações estabelecidas com os alunos da pós-graduação. Fui vivendo o processo de descoberta da pesquisa e me colocando diante da grandeza do universo da pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que pouco sabia sobre ela. O grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior ampliou positivamente este caminhar, o compromisso das professoras responsáveis fez o grupo crescer e perceber a importância do aluno-pesquisador estar envolvido, também, nesse processo. Tive a oportunidade de vivenciar o desenvolvimento de uma pesquisa coletiva do grupo, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)³. Participei como colaboradora na elaboração do questionário aplicado na pesquisa em todas as escolas da

³ Intitulada: “A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para superação do fracasso escolar: perfil teórico-metodológico e propostas para o ensino de língua materna”.

rede municipal de Presidente Prudente/SP, opinando e compartilhando informações sobre esse instrumento de coleta de dados. Também participei de sua aplicação junto a professores e gestores de uma unidade escolar do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente. Além disso, a partir dos estudos e discussões realizadas no grupo sobre a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012) pude experienciar o processo de categorização de parte do material coletado na pesquisa coletiva. Por fim, participei como ouvinte de um curso de formação de professores que foi planejado e desenvolvido a partir das necessidades dos participantes dessa investigação no sistema de ensino do município, fato que possibilitou vivenciar algo sobre a contribuição social da pesquisa e suas implicações entre a universidade e a escola.

Para além desses conhecimentos, a motivação. Ela me colocou e coloca diante de uma avaliação muito positiva sobre minha experiência no mestrado, pois estive diante de muitas respostas que minha vida profissional exigia para as quais eu não tinha consciência antes da pós-graduação *stricto sensu*, passei a organizar melhor o pensamento sobre a formação inicial e continuada dos professores, sobre identidade profissional e desenvolvimento profissional, sobre problemas educacionais, políticas públicas, dentre tantas coisas que me motivavam a participar das atividades e delas me sentir alimentada para voltar para minha vivência profissional e buscar superar alguns dos muitos desafios que a educação ainda precisa superar.

Coloco-me diante da certeza de que tudo isso é apenas um começo na busca pelo conhecimento que ainda precisa ser aprofundado e descoberto. Mediante essa trajetória de inícios, meios e fins, mas que se entrelaçam e dão sentido a novos começos, possa eu, aprender muito mais...

1.1 A escolha do tema da pesquisa, sua relevância e justificativa.

A escolha do tema desta pesquisa perpassa pelo contexto em que ela está inserida e pela vivência da pesquisadora por dezoito anos na SE. Foram tempos marcados por transformações e novas exigências educacionais. Nesse processo evolutivo, a educação municipal ampliou significativamente a oferta do ensino, bem como as responsabilidades para atender os preceitos constitucionais e as legislações educacionais vigentes. Vimos, então, a crescente responsabilização para se implementar os textos legais, de onde partiremos para demonstrar os fios condutores deste trabalho.

Na Constituição Federal de 1988 (CF 1988) tivemos a educação regulamentada como um direito social e público subjetivo. Responsabilizam-se o Estado e a família por garanti-lo

(Art. 205). Ela especifica a competência legislativa, trata dos princípios a serem considerados no ensino por meio da igualdade de condições para o acesso à educação visando à permanência do aluno na escola pública, com padrão de qualidade (Art. 206, incisos I, IV e VII). Regulamenta, também, o financiamento da educação para a União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Art. 212), como reconhecimento da importância da educação escolar nos processos de democratização da sociedade. Para tanto, se responsabilizam por dar efetividade a esses dispositivos constitucionais nos diversos sistemas de ensino deste país, os gestores públicos e os profissionais da educação, com o apoio da comunidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), um marco legal no que diz respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, também coloca em evidência a educação como um direito social que visa ao pleno desenvolvimento, ao preparo para o exercício da cidadania, bem como à qualificação para o trabalho, mediante a garantia do acesso e da permanência desses indivíduos nas instituições escolares. Contudo, todas as facilidades e oportunidades deverão ser implementadas a eles, sem prejuízo à proteção integral de que trata referida lei, com o objetivo de “[...] lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Art. 3º).

Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, pautada na CF, tem como objetivo consolidar e dar efetividade à oferta da educação por meio de seus dispositivos regulamentadores. Trata dos princípios educacionais, do direito à educação e do dever em assegurá-la, da organização e do regime de colaboração dos entes da federação em torno dos sistemas de ensino, das especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino, dos profissionais da educação etc. Caracteriza-se pela autonomia oferecida aos sistemas de ensino, por seu papel diretivo e descentralizador para a educação deste país.

Dentre as regulamentações legais, temos nesses principais dispositivos as premissas para oferta do ensino no município de Araçatuba. A pesquisadora, ao longo de sua trajetória profissional, pôde experimentar um processo evolutivo em torno de variadas questões para atender referidas leis ou políticas públicas que foram sendo implantadas para garantir o direito à educação.

Tal processo evolutivo em torno da garantia do direito à educação passa a ser descrito a partir de agora com o objetivo de caracterizar o contexto em que esta pesquisa se desenvolveu. Ela foi realizada em Araçatuba, município localizado no interior paulista e envolveu os

Coordenadores Pedagógicos (CoP)⁴ das Escolas de Tempo Integral (ETI) e das escolas com Atividades Complementares (AC) do Sistema Municipal de Ensino (SME). Este contexto segue caracterizado a partir de alguns aspectos referentes ao desenvolvimento do município, indicadores e questões relacionados à educação, com maior ênfase para a educação oferecida no SME.

Araçatuba foi fundada em 02 de dezembro de 1908, possui área de 1.167,129 km² (IBGE, 2015) e localiza-se a noroeste do estado de São Paulo.

Figura 1 – Localização de Araçatuba, a noroeste do estado de São Paulo.



Fonte: IBGE, disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/VJ4>>. Acesso em: 21/11/2016.

Sua história está ligada intrinsecamente à construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB), que no início do século XX, fez parte de uma política que visava à interiorização do país e sua ligação com outros países da América do Sul. Seu povo primitivo era o Caingangues, índios que acabaram dizimados pelos colonizadores.

A população, com base no último censo aplicado, que ocorreu no ano de 2010, contabilizou um total de 181. 579 (IBGE, 2010). Em julho de 2016, o IBGE liberou estimativa populacional de Araçatuba, demonstrando um acréscimo no número de habitantes, totalizando 193.828 (IBGE, 2016).

Suas bases econômicas estiveram centradas na plantação do café, na criação de gado (conhecida como a capital do boi gordo) e na agricultura com a plantação do arroz, feijão, milho e pastagens para o gado. Atualmente, o setor em expansão é o sucroalcooleiro e a agricultura familiar. Reconhece-se também o potencial para o turismo em função de sua proximidade com

⁴ O termo Coordenador Pedagógico será utilizado no desenvolvimento desta dissertação abreviado por CoP.

a bacia hidrográfica do rio Tietê. A indústria, comércio e o serviço integram este cenário de desenvolvimento econômico da cidade.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município, indicador criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) que registra a qualidade de vida das populações por meio de indicadores econômicos e sociais, dentre eles a renda per capita, a taxa de escolaridade, o analfabetismo adulto e a expectativa de vida, o município de Araçatuba, conforme última listagem divulgada em 2010 pelo PNUD, apresenta:

Tabela 1 – IDH geral, por renda, longevidade e sobre educação, município de Araçatuba/SP.

IDH 2010 Município	IDH Geral	IDH Renda	IDH Longevidade	IDH Educação
Araçatuba	0,788	0,782	0,841	0,744

Fonte: Elaboração própria com base no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil, disponível em: < <http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

O IDH, mensurado globalmente, visa garantir a conscientização sobre o desenvolvimento humano e também oferece dados para poder avançar, por exemplo, no desenvolvimento de políticas públicas e estratégias que permitam ampliar as capacidades e oportunidades das pessoas. Caracteriza-se como uma referência que não considera apenas os aspectos ligados à economia, pois envolve outras dimensões como a educação e a saúde.

Na tabela 02, é possível observar que o IDH do município de Araçatuba em comparativo com o Brasil e com o estado de São Paulo, tem a mesma média de desenvolvimento, com pequena vantagem em relação aos demais. Os IDH registrados nas três esferas estão classificados com alto índice de desenvolvimento em uma escala de muito alto, alto, médio e baixo, conforme se observa abaixo:

Tabela 2 – Comparativo do IDH entre município, estado e país, ranking e classificação.

IDH 2010 Brasil	IDH 2010 Estado de São Paulo	IDH 2010 Araçatuba
0,755	0,783	0,788
Posição obtida em 2010	Posição obtida em 2010	Posição obtida em 2010
Entre países 75°	Entre estados 2°	Entre municípios do país 76°
Classificado com alto IDH	Classificado com alto IDH	Classificado com alto IDH

Fonte: Elaboração própria com base no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil, disponível em: <<http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

Temos, então, um município em franca expansão com potencial para o desenvolvimento em todos os seguimentos da economia (agricultura, pecuária, indústria, comércio e serviços). Na última década, tem apresentado índices de crescimento populacional que se associam ao momento de expansão da construção civil que vive a cidade que, por consequência, tem aquecido a economia.

Na área educacional contamos com o atendimento em toda a extensão da Educação Básica, assegurada pelo ensino público e privado. O ensino fundamental I público (1º ao 5º ano) está inteiramente sob a responsabilidade do município, o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e o ensino médio públicos estão sob a responsabilidade do Estado de São Paulo. O Ensino Superior conta com o atendimento de uma universidade pública estadual, quatro particulares, cinco polos universitários de iniciativa privada com a oferta de educação à distância/semipresencial (graduação e pós-graduação, em nível de especialização) e, por fim, a existência de uma fundação educacional do município.

O número de matrículas em toda a extensão da Educação Básica, conforme demonstrado no censo 2015 (último divulgado) e o número de escolas por dependência administrativa, níveis e modalidades atendidas, seguem caracterizados no quadro 1. O SME é o detentor do maior número de matrículas.

Quadro 1 – Número de escolas e alunos por dependência administrativa, níveis e modalidades de atendimento na Educação Básica de Araçatuba.

Dependência Administrativa	Nº de Escolas	Nº de Alunos na Educação Básica com base no último censo -2015	Esferas de atuação: níveis e modalidades atendidas
Municipal	64*	14.959	Educação Infantil Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano EJA e Educação Especial Inclusiva
Estadual	36	12.991	Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano Ensino Médio/Técnico EJA e Educação Especial Inclusiva
Privada	47	11.584	Educação Infantil Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano Ensino Médio/Técnico EJA e Educação Especial Inclusiva

Fonte: Elaboração própria por consulta ao Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

* O INEP aponta 65 escolas, mas atualmente funcionam apenas 64.

Para elucidar parte do processo de consolidação do SME de Araçatuba é preciso descrever acerca de sua estrutura escolar, sobretudo, para ampliar a compreensão sobre as ETI/AC, para as quais estamos depositando o olhar. Esse sistema percorreu longa trajetória até

os dias atuais, ele foi criado pela Lei Municipal nº 5.179, de 30 de dezembro do ano de 1997, em atendimento ao parágrafo 2º do artigo 8º da LDBEN 9.394/1996, mas desde o ano de 1954 o município desenvolve suas atividades educacionais na oferta da educação infantil e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ainda em 1997, mesmo ano da criação do SME de Araçatuba, foi publicada a Lei Municipal nº 5.171, de 30 de dezembro de 1997 que autorizava o Executivo Municipal a celebrar convênio com o governo do Estado de São Paulo, para o atendimento do Ensino Fundamental I (à época da 1ª a 4ª série).

Referidas leis municipais, ambas publicadas em 30 de dezembro de 1997, colocam em marcha no município o processo de descentralização e municipalização das séries iniciais do ensino fundamental vindo a responsabilizá-lo, nos anos seguintes, pelo atendimento dos alunos do ensino fundamental I, que antes estavam todos sob a responsabilidade do estado. Arelada à questão da municipalização, o FUNDEF⁵, regulamentado em 1996, nos dizeres de Militão (2007, p. 70) “[...] configura-se como um poderoso mecanismo indutor à municipalização do ensino fundamental”. Em substituição ao FUNDEF (vigência de 1998 a 2006) o FUNDEB (2007 a 2020), basicamente, refere-se a um fundo de natureza contábil (implantado em cada estado e no Distrito Federal (DF) formado por recursos provenientes de impostos e transferências dos estados, DF e municípios. Tais recursos retornam (após cálculos de impostos, aplicação de fórmula e com base em coeficientes de distribuição, publicados anualmente) redistribuídos a esses entes da federação, de acordo com o número de matrículas efetuadas na Educação Básica nos âmbitos de atuação prioritária, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

Sendo assim, a associação do antigo FUNDEF, como um grande indutor dos processos de municipalização nos mais diversos municípios, é esclarecida por Militão (2007), pois menciona que:

Com a implantação do FUNDEF, a municipalização do ensino fundamental apresenta-se como única alternativa para que os recursos municipais retidos pelo Fundo retornem para o controle do próprio município, evitando desta maneira um desfalque nas finanças municipais. Caso contrário, os recursos são repassados ao Estado para custear os alunos da rede estadual. Desta maneira, para não “perder” recursos de seu

⁵ Trata-se do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. Foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007. (Grifo nosso)

próprio orçamento, muitos municípios iniciaram uma verdadeira corrida por matrículas neste nível de ensino. (MILITÃO, 2007, p. 71)

Observamos que o município, de fato, empreendeu ações céleres para ver suas leis aprovadas, haja vista que o município deveria acompanhar as regulamentações educacionais, mas, sobretudo, não poderia abrir mão de recursos para o estado. Foi, então, que no início de 1999, a SE passa a atender nos próprios prédios da educação infantil os alunos do ensino fundamental I, ou seja, as escolas de educação infantil abriram as primeiras turmas de ensino fundamental de primeira série, nas quais passaram a atender conjuntamente os dois níveis de ensino, educação infantil e ensino fundamental.

Em julho de 1999, a Prefeitura de Araçatuba assinou o Convênio nº 963-000 de 26/07/1999 com a Secretaria de Educação Estadual, que regia sobre a descentralização dos anos iniciais do ensino fundamental do estado. Esse convênio passou a vigorar em 02/08/99 com a absorção pelo município de onze prédios de escolas estaduais, além deles os alunos que integravam o ensino de 1ª a 4ª série e, também, alguns diretores, professores e demais profissionais que atuavam nessas escolas, vindo a exercer suas funções no sistema municipal. Nesse processo de integração dessas escolas ao município, aqueles alunos que estavam na primeira série, no início de 1999, na educação infantil, foram integrados em 2000 (exceto os alunos de uma unidade de educação infantil), aos prédios das escolas estaduais municipalizadas e, também, em duas escolas que foram construídas no município para atender o ensino fundamental I (prédios chamados da rede própria).

Seguindo, em 2000, outra etapa da municipalização foi concretizada, na qual mais uma unidade escolar do estado foi integrada ao sistema municipal. Já em 2007, o município absorveu as sete últimas escolas do estado que ofereciam o ensino fundamental I, sendo que quatro delas eram ETI. Dessa forma, o município se responsabilizou pelo atendimento total dos anos iniciais desse nível de ensino. Foram dezenove unidades escolares municipalizadas por meio do convênio da municipalização com o estado de São Paulo. Convém informar que uma unidade municipalizada do estado está inativa até os dias atuais. Nessas unidades, como já mencionado, houve a integração de alunos que frequentavam o ensino fundamental sob a responsabilidade do município com os alunos das escolas estaduais, assim ocorrendo com os funcionários das duas esferas, passando todos sob a gestão administrativa e pedagógica do município.

Para elucidar o desenvolvimento desse sistema de ensino, propomos o quadro 2 que demonstra o número de escolas e alunos antes e pós municipalização (1ª e última fase), assim como aponta números atuais, com base no último censo (2015) disponibilizado pelo INEP.

Quadro 2 – Número de escolas e alunos antes e pós municipalização e números atuais (censo 2015) do SME.

Número de escolas e alunos	Educação Infantil	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Total
Número de escolas em 1998, antes da municipalização	30	00	00	30
Número de escolas em 1999, na 1ª fase da municipalização	30	00	11	41
Número de escolas em 2007, na última fase da municipalização	30	02	24	56
Número atual de escolas	36	04	24	64
Número de alunos em 1998, antes da municipalização	6.354	00	00	6.354
Número de alunos em 1999, na 1ª fase da municipalização	6.010	00	5.974	11.984
Número de alunos em 2007, na última fase da municipalização	6.017	00*	8.966	14.983
Número de alunos com base no último censo – 2015.	6.619	00*	8.340	14.959

Fonte: Elaboração própria por consulta ao Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

* Computado o nº de alunos das unidades que oferecem educação infantil e ensino fundamental no mesmo prédio diretamente nos seus respectivos níveis de ensino.

Nesse processo de municipalização, como se pôde observar, o sistema de ensino ampliou gradativamente a oferta de vagas e o número de escolas, bem como ampliou o número de profissionais e as demandas administrativas e pedagógicas. Convém ressaltar que das sete últimas unidades do estado absorvidas pelo município em 2007, quatro eram ETI que “[...] a princípio, seguiam as mesmas diretrizes da Escola de Tempo Integral (ETI) implementadas pelo Estado de São Paulo” (COSTA; RINALDI, 2014, p. 6). Segundo essas mesmas autoras, ao longo desses últimos anos, somaram-se a essas quatro escolas, mais seis unidades que se transformaram em ETI ou AC⁶, totalizando dez. Dessa forma, do universo atual de sessenta e quatro unidades escolares do SME de Araçatuba, dez são ETI ou de AC, sendo os CoP que estão nessas unidades os participantes desta pesquisa.

Essas escolas funcionam com a carga horária diária de 9h15min⁷ para o aluno e se caracterizam da seguinte maneira: quatro unidades são Escolas de Tempo Integral (ETI), advindas do processo de municipalização na absorção das escolas do estado e atendem a totalidade de seus alunos em tempo integral. As demais, num total de seis, se tornaram ETI ou AC pós processo de municipalização: uma delas implantou a AC em 2011, em 2012 aderiu ao

⁶ A Atividade Complementar refere-se à ampliação da jornada no contraturno, somente para alguns alunos da unidade escolar nos dois períodos, manhã ou tarde.

⁷ 5h com Componentes do Currículo Básico, 15 minutos para almoço e 4h com os Componentes das Oficinas Curriculares.

Programa Mais Educação e, a partir de 2013, atende como ETI; a outra atendeu em 2014 como AC, em 2015, passou a atender como ETI; as quatro restantes são de AC, sendo que duas delas desenvolvem as AC na própria unidade escolar desde 2013 e outras duas desenvolvem a AC, desde 2014, em parceria com o Centro de Formação Municipal Integral da Criança e do Adolescente (CEMFICA), local extraescolar que atende crianças e adolescentes no contraturno escolar. O CEMFICA desenvolve atividades variadas para as crianças e adolescentes tais como: coral, acompanhamento escolar, recreação, arte, iniciação musical, garçom, cabeleireiro, horta, marcenaria, informática, etc. (ARAÇATUBA, 2015, p. 138)

O quadro 3 retrata, especificamente, as dez ETI/AC e o número de alunos atendidos nessas escolas, que seguem identificadas como Escolas (E) de 1 a 10:

Quadro 3 – Escolas de ETI/AC e número de alunos atendidos no SME de Araçatuba.

Identificação da Escola	Modelo: ETI ou AC	Ano de criação da escola	Ano de municipalização	Implantação da ETI ou AC no município	Nº de alunos atendidos em 2016
E1	ETI	1991	2007	2007	177
E2	ETI	1923	2007	2007	175
E3	ETI	1968	2007	2007	308
E4*	ETI		2007	2007	171
E5	ETI	1999	1999	2014 AC 2015 ETI	166
E6	AC parceria com o CEMFICA		2001	2014	262, desses 50 em AC
E7	AC		1999	2013	247, desses 110 em AC
E8	AC parceria com o CEMFICA	1964	1999	2014	597, desses 150 em AC
E9	2011 - AC Programa Mais Educação 2012, de 2013 em diante ETI	2003	Rede própria	2013 PME 2016 ETI	221
E10	AC	2000	Rede própria	2013	264, desses 80 em AC
Total de alunos atendidos em ETI					1.218
Total de alunos atendidos em AC					390
Total geral de alunos em jornada integral					1.608

Fonte: Elaboração própria com base no questionário aplicado, pesquisa documental via SE e PPP das escolas.

* A CoP desta escola não participou da pesquisa.

No próximo quadro é possível observar os Componentes Curriculares do Currículo Básico do ensino fundamental e os Componentes das Oficinas Curriculares⁸ desenvolvidos pelas ETI/AC, no contraturno escolar, com exceção da E6 e E8, que desenvolvem AC no CEMFICA, portanto, as atividades são diversas. O quadro também apresenta quem são os respectivos responsáveis por esses componentes curriculares, que são os professores efetivos do SME ou estagiários.

Quadro 4 - Componentes Curriculares do Currículo Básico e das Oficinas Curriculares desenvolvidas nas ETI/AC do SME de Araçatuba.

	Componentes Curriculares	Responsável
Currículo Básico do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa	Professor
	Matemática	
	Ciências Naturais	
	História	
	Geografia	
	Arte	
	Educação Física	
Eixo das Oficinas	Componentes das Oficinas Curriculares	Responsável
Linguagem oral e escrita	Orientação para estudos, Pesquisa e ciências	Professor
	Literatura Infantil	Professor
	Língua Estrangeira Moderna	Professor
	Informática Educacional	Estagiário
	Alfabetização e Letramento	Professor
	Apoio Pedagógico	Professor
Raciocínio Lógico	Experiências Matemáticas	Professor
Conhecimento Científico	Robótica	Estagiário
Linguagem Artística e de Enriquecimento Cultural	Teatro	Professor ou Estagiário
	Artes Visuais	
	Música	
	Dança	
	Hora do Cinema	
	Trabalhos Manuais	
	Hora da Brincadeira	
Práticas Esportivas e Motoras	Esporte	Professor ou Estagiário
	Ginástica	
	Jogo	
	Lutas/Artes Marciais	

Fonte: Elaboração própria com base na Resolução Municipal nº 6/2015⁹.

⁸ A Oficina Curricular é a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias, recursos didáticos-tecnológicos correntes com as atividades propostas para a oficina.

⁹ Resolução municipal nº 6/2015 que dispõe sobre a criação, funcionamento, a organização curricular e o processo de atribuição de oficinas curriculares do Projeto de Escolas de Tempo Integral do SME de Araçatuba.

Esse foi um breve esboço da história do município de Araçatuba e do SME, com enfoque maior para as ETI/AC. Esse sistema de ensino percorreu longa trajetória até os dias atuais no desenvolvimento do ensino, sobretudo no que diz respeito a essas escolas com jornada ampliada; apresentou, portanto, avanços nos processos de gestão, no oferecimento e na constante busca pela universalização do ensino, na formação profissional, na melhoria e ampliação da infraestrutura escolar, com o objetivo de dar efetividade a uma educação de qualidade para os alunos dessa realidade educacional.

Ainda, aliado a esse processo de consolidação do sistema municipal ao longo dessas últimas décadas, temos vivido e observado inúmeras discussões no campo educacional refletindo sobre a qualidade do ensino ofertado. Indicam como um dos principais desafios, ainda na atualidade, fazer com que o direito à educação seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005) a partir, sobretudo, da perspectiva de escola como espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Mais recentemente, no bojo dessas discussões, vimos emergir, ainda nos anos 2000, a proposta de educação de tempo integral como uma alternativa para que tais objetivos fossem alcançados. Entretanto, como aponta Silva (2016, p. 53):

O ideário da educação integral aliada ao tempo integral, no Brasil, visando uma educação pública de qualidade para todos por vias democráticas, apesar de hoje estar ocupando destaque na realidade educacional, não teve suas origens na atualidade, depois de certo tempo neutralizado, retoma seu espaço na centralidade deste debate.

A perspectiva da educação integral em tempo integral em um sistema de ensino aprendente em termos de conhecimentos e vivências no processo de implantação e implementação ainda que tenha suas bases, no Brasil, emanadas na década de 1920 (SILVA, 2016), revela na sociedade atual inúmeros desafios. Desafios que, somados a um sistema que apresenta sua maior evolução a partir do século XX, em atendimento aos dispositivos legais educacionais, permitem compreender o papel da gestão escolar nesse processo de consolidação desse sistema, especificamente, sob a vertente dos CoP das ETI e das escolas que desenvolvem a AC no contraturno escolar.

Nesse contexto, o interesse por desenvolver esta pesquisa com os CoP, compreendidos por nós como “formadores de professores da Educação Básica” (RINALDI, 2009), surgiu ao longo da experiência profissional da pesquisadora, atuando com eles na formação continuada na SE. A partir do momento em que os CoP foram envolvidos em processos formativos sistematizados e conduzidos por profissionais da SE, foram observadas a carência em torno de sua formação profissional, especificamente para o exercício da função, a falta de clareza de papéis dentro de seus locais de trabalho e a dificuldade de realizar um trabalho junto aos professores no que diz respeito à formação, à orientação e ao encaminhamento da proposta pedagógica da escola.

Por acreditarmos na importância desse profissional para a escola e para o desenvolvimento de ações formativas que garantam seu próprio desenvolvimento profissional e, também, dos professores em torno do conhecimento e do fazer pedagógico, surgiu o interesse em aprofundar os estudos. Foi nesse caminho pela crescente responsabilização legal do município em torno da educação que surgiu o desafio para conhecer sobre o CoP, seu papel, sua função e suas atribuições, além de querer compreender os desafios por ele enfrentados na realidade da ETI/AC. Portanto, não resistimos ao fato de identificar mais claramente os fatores (ou, ao menos alguns deles) que intervêm na sua atuação nesse tipo de escola e, assim, buscamos auxiliá-los a enfrentar os desafios que essa realidade escolar lhes impõe.

Convém esclarecer que, passados aproximadamente dois anos da última fase da municipalização da educação em Araçatuba, entrou em vigor a Lei Complementar nº 204/2009 (ainda vigente), que “Dispõe sobre os Profissionais da Educação Básica e sobre a Reorganização do Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba”; nela, não houve nenhuma menção sobre a realidade da ETI ou sobre seus profissionais, lembrando que, desde 2007, essas escolas já estavam integradas ao sistema de ensino. Ou seja, no município de Araçatuba “[...] apesar de publicada em 2009 uma lei complementar específica para a educação do município, a LC nº 204/2009 não trouxe nenhuma referência às ETI, tampouco aos professores e gestores destinados a exercer trabalho nelas quando, nesta ocasião, as mesmas já se viam inseridas em seu sistema de ensino” (SILVA, 2016, p. 39).

Assim, ao observar o desenvolvimento desse sistema e, sobretudo das ETI/AC, foi possível constatar a existência de um currículo híbrido entre as escolas, por não haver uma concepção e uma diretriz clara por parte da SE para a ETI/AC pautada na educação integral do aluno. Revelou, então, uma aparente cisão curricular que demonstra trabalhos distintos, portanto, não complementares desenvolvidos pelo professor do ensino regular e pelo professor

ou estagiário responsável pelas oficinas curriculares, no contraturno escolar. Tal fato, por exemplo, influencia diretamente na atuação dos CoP nessas escolas. Silva (2016) aponta para a necessidade de criar caminhos que superem os obstáculos para a oferta de um ensino de qualidade nessas escolas do sistema municipal e que atendam à formação plena do aluno, por meio do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Nesse trabalho investigativo desenvolvido por Silva (2016), que envolveu professores e gestores de três ETI/AC do sistema municipal pesquisado, foi possível reafirmar nosso interesse por trabalhar com os CoP e conhecer sobre sua atuação numa realidade “nova” que se mostra muito particular, uma vez que a proponente do estudo em tela participou da coleta de dados, como colaboradora daquela pesquisa. Referida participação se deu através do acompanhamento dos grupos dialogais daquela pesquisadora, que aplicou quatro roteiros de entrevistas em três unidades de ETI/AC, totalizando doze encontros. Nesses encontros, a pesquisadora em tela buscou registrar situações que marcavam algumas tensões nos discursos, descontentamentos, divergências, fatos que demarcaram aspectos relevantes na execução dos grupos dialogais. Esses encontros foram todos filmados e áudio-gravados, mas atuamos conjuntamente com as anotações, de modo a contribuir com registros que pudessem compor informações para o diário de campo da pesquisadora.

Mediante essa experiência, foi possível ampliar a compreensão de que a inclusão desses profissionais (professores e gestores) nos processos de formação continuada, preferencialmente no interior das escolas, revela-se urgente e necessária para lidar com as demandas do contexto escolar. Quanto aos CoP, especificamente, é sabido que a natureza de sua função é complexa e que, ao desenvolver seu trabalho, enfrentam inúmeros desafios e conflitos quando, por exemplo, lhes faltam clareza de suas atribuições dada uma identidade fragilizada, bem como a falta de formação específica para seu contexto de atuação, tendo dificuldades para articular e integrar o grupo de profissionais da escola, etc. Para Cunha (2006) e Rinaldi (2009), o coordenador tem inúmeras tarefas e múltiplas competências no interior da escola, mas sua função primordial é promover a formação continuada dos professores. Tal concepção vai ao encontro do que defende Garrido (2015) quando afirma que o trabalho do professor-coordenador é essencialmente um trabalho de formação continuada em serviço. Christov (1998) também aponta a educação continuada como função essencial do CoP, entretanto, é um profissional que necessita de atualização constante e de conhecimentos teórico-práticos para atuar em escolas imersas numa sociedade que se transforma continuamente. O SME de Araçatuba demarca sua evolução ao longo dos últimos anos, com destaque para a municipalização que desencadeou o crescimento no número de alunos e de profissionais do sistema, além da expansão da rede física

no processo de absorção das escolas estaduais e a construção de novos prédios etc. A partir disso, novas demandas administrativas e pedagógicas se configuraram necessárias para a oferta do ensino, o que ampliou significativamente as responsabilidades dos gestores da SE, das escolas e dos profissionais envolvidos. Os CoP ingressaram como partícipes desse processo.

1.2 Objetivos e questões norteadoras da pesquisa

A vivência profissional da pesquisadora com os CoP conjugada à evolução do SME de Araçatuba e, a partir de sua experiência nos encontros dos grupos dialogais de Silva (2016) fizeram com que muitas inquietações fossem sendo reveladas, dentre elas se observa o distanciamento entre o processo de formação continuada oferecido pela SE e a sua aplicação (no trabalho de mediação e interlocução) com a equipe de CoP, que também subsiste no trabalho de formação dos CoP junto de seus professores. Dessa forma, a fim de conhecer a realidade desse grupo de profissionais que faz parte de um contexto específico de educação (ETI/AC), foram definidas algumas questões norteadoras deste estudo que nos auxiliaram neste processo investigativo, foram elas: *Os CoP se reconhecem (ou não) como formadores de professores nas ETI/AC? Em que medida os processos de formação de CoP oferecidos pelo Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba têm contribuído para auxiliá-los a responder às demandas e complexidades educativas que emergem no âmbito escolar da ETI/AC? Como eles compreendem a formação continuada dos professores na escola e seu envolvimento nesse processo? Qual a prática dos CoP em relação às ações de formação continuada nas ETI/AC? Quais dificuldades enfrentam em seu cotidiano para organizar processos formativos com os professores da ETI/AC e de que forma buscam superá-las?*

No intuito de construir respostas a esses questionamentos foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Compreender o processo de aprendizagem profissional dos Coordenadores Pedagógicos em exercício nas Escolas de Tempo Integral/Atividades Complementares, a partir de sua participação em um curso de formação continuada, considerando seus conhecimentos, sua atuação e suas demandas cotidianas.

Objetivos específicos

- Refletir sobre o desenvolvimento das funções dos CoP dentro das Escolas de Tempo Integral/Atividades Complementares e identificar se eles se reconhecem (ou não) como formadores de professores.

- Analisar de que forma os CoP concebem a sua formação e seu acompanhamento profissional, sob a responsabilidade da Secretaria de Municipal de Educação, e qual o impacto desse processo no desenvolvimento de sua prática dentro das Escolas de Tempo Integral/Atividades Complementares.
- Compreender as percepções e ações dos CoP nas dinâmicas formativas com os professores nas Escolas de Tempo Integral/Atividades Complementares, no município de Araçatuba.
- Refletir sobre como se estabelecem as interações na organização da escola (modos de exercício das relações entre coordenadores e professores) e como se consolida ou se reconstrói o trabalho pedagógico no interior dela.
- Analisar e buscar superar os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos CoP no interior das Escolas de Tempo Integral/Atividades Complementares para desenvolver processos de formação continuada com os professores.

1.3 A dissertação: os caminhos percorridos

Nesta subseção clarificamos os caminhos percorridos nas seções deste trabalho que elucidam parte de um conhecimento que foi se constituindo a respeito dos CoP, ultrapassando algumas crenças, muitas vezes negativas, que se instalaram no decorrer da trajetória profissional da autora num SME em desenvolvimento. Revela, ainda, a esta pesquisadora, que pouco conhecia sobre os CoP, que crenças que impediam ver suas práticas como muito desafiadoras foram sendo dissipadas ao longo do desenvolvimento deste trabalho no enfoque teórico, legal e, sobretudo, a partir da coleta de dados. Há muito a caminhar, há muito a se aprender.

O trabalho se encontra organizado em cinco seções, seguido a elas, a seção das conclusões, após, as referências, os apêndices e anexos.

A primeira seção, que antecede a esta apresentação dos caminhos percorridos, se desenvolveu a partir da trajetória pessoal, profissional e acadêmica da pesquisadora. Partindo de um tenro começo elucidou situações que marcaram seu processo de ensino e aprendizagem, um sentimento de angústias vividas, por isso reveladas. A vida acadêmica e profissional foi trazida à tona como contextos ricos em experiências e desafios que motivaram e influenciaram no desenvolvimento deste trabalho. Nesta mesma seção, foram clarificados os motivos que levaram à escolha do tema da pesquisa: “O Processo de Aprendizagem Profissional de Coordenadores Pedagógicos para as/nas Escolas de/em Tempo Integral no Município de Araçatuba” e suas justificativas. Esses profissionais são reconhecidos por nós como

“formadores de professores da Educação Básica” (Rinaldi, 2009) e as ações/atribuições desenvolvidas (ou, a serem desenvolvidas) por eles nessa realidade de escolas em Araçatuba possibilitaram demarcar para a pesquisadora a importância da investigação. O contexto da pesquisa também foi trabalhado nesta seção, aspectos relacionados ao município e à caracterização do SME. A partir desses encaminhamentos, seguiram-se os objetivos e as questões norteadoras deste trabalho.

A seção dois, “Os Coordenadores Pedagógicos, quem são? O movimento científico, a partir da revisão de literatura”, conduziu-se por uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos eventos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), com o objetivo de verificar a existência de trabalhos, num período de cinco anos, sobre o CoP, reconhecendo-o como um formador de professor da Educação Básica, sobre trabalhos que o associem ao contexto das escolas de tempo integral e, também, sobre como tem sido revelado o trabalho coletivo nessa realidade de escolas. Seguindo, na subseção 2.1 foi demonstrado o “Contexto legal e temporal do Coordenador Pedagógico nas esferas do governo municipal, estadual e nacional”, em que tivemos como objetivo localizá-lo nessas esferas governamentais para identificar como a função/cargo do CoP foi se firmando (ou não) ao longo do desenrolar da história educacional que demarca este país. A próxima subseção, 2.2, intitulada: “Afinal, o que dizer sobre os Formadores de Professores da Educação Básica? E sobre os Coordenadores Pedagógicos?”, traçou uma pequena investigação teórica sobre quem são considerados os formadores de professores, apresentando uma análise que teve seu início a partir de um trabalho de pesquisadores francófonos, além de uma contribuição de um estudo sobre os formadores em países da América Latina, valendo-se, ainda, de estudos feitos no Brasil por Rinaldi (2009). Além disso, buscou relacionar o CoP a essa condição de formador, para isso foram tratadas algumas possibilidades para o trabalho deste profissional para atuar na escola. A subseção 2.3 tratou da importância da formação continuada para o formador de professor e para os professores, como uma forma de evidenciar a necessidade de investimento constante na formação desses educadores, o que influencia na melhoria das condições pessoais e profissionais de cada um, permitindo empreender análises mais próximas das realidades e das necessidades dos alunos. Recebeu o subtítulo de: “A formação continuada, sua importância e implicações para o CoP, formador de professor da Educação Básica e para os professores”. Para finalizar, a subseção 2.4, “As Escolas de Tempo Integral para uma Educação Integral”, trouxe

apontamentos sobre essa realidade de escola que, no século XX, emerge fortemente como uma das alternativas para melhorar a qualidade do ensino do país, tendo, no Plano Nacional de Educação, alguns caminhos a serem vencidos para ampliar sua oferta.

A terceira seção, “As bases da pesquisa: a ciência e o método”, sustenta os encaminhamentos desta investigação por meio do enfoque qualitativo. Foi utilizado com o objetivo apresentar as possíveis respostas às questões norteadoras desta pesquisa a partir da análise das interações estabelecidas com os CoP no contexto das ETI/AC. Os objetivos e as questões norteadoras do trabalho são retomados nesta seção. A primeira subseção 3.1, “O trilhar metodológico”, apontou para as escolhas metodológicas aplicadas no trabalho, indicando as etapas percorridas na pesquisa e seus instrumentos para a coleta de dados empíricos. A subseção 3.2, “A coleta de dados, o contexto de uma rica experiência”, traduziu o início dos trabalhos da coleta empírica, a autorização para a realização da pesquisa e a identificação dos pesquisados e o contexto onde desenvolvem seu trabalho. A subseção 3.3, “O procedimento para a análise de dados”, indicou as escolhas para desvelar os dados coletados na pesquisa e a formatação de um curso de formação continuada destinado aos CoP do SME de Araçatuba. O curso formalizou-se como uma atividade de extensão universitária da Faculdade de Ciência e Tecnologia – FCT/UNESP, com carga horária de 180 (cento e oitenta horas), na modalidade aperfeiçoamento, com certificação da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX) da UNESP. O curso foi algo revelador da interação e do desenvolvimento de saberes por todos os envolvidos.

A seção quatro, “O que dizem os participantes da pesquisa – a análise da coleta empírica e seus resultados”, se desenvolveu a partir das análises dos resultados obtidos no desenrolar do trabalho empírico e a partir das bases teórica, legal e documental que sustentaram os caminhos percorridos para justificar a necessidade de um estudo sobre e com os CoP. A subseção 4.1 trouxe os apontamentos iniciais das necessidades dos CoP, sobretudo, aquelas que demarcaram todo o processo de formatação do curso de formação continuada oferecido aos CoP das ETI/AC; essa subseção recebeu o título “As necessidades dos CoP: apontamentos iniciais”. Seguindo, a partir do contexto revelador da pesquisa, bem como das observações feitas, dos registros dos depoimentos transcritos a partir das filmagens feitas etc., foram levantadas as categorias e subcategorias, sustentadas pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012). A análise dessas categorias e subcategorias se encontram nas subseções: 4.2 “Identidade Profissional do CoP Formador de Professor da Educação Básica”; 4.2.1 “Sentimento de impotência, de falta de preparo profissional”; 4.3 “A necessidade de formação continuada no âmbito da Secretaria de Educação”; 4.3.1 “Ausência de ações por parte da SE para contribuir

com as ações do CoP na ETI/AC”; 4.4 “Desafios (ações/práticas) que ainda precisam ser trabalhados pelo CoP nas ETI/AC”; 4.5 “A formação continuada no âmbito das escolas de ETI/AC”; 4.5.1 “O CoP Formador de Professor da Educação Básica”; 4.6 “Alguns aspectos dificultadores para o desenvolvimento da formação continuada na escola”; 4.6.1 Condições de trabalho (falta de infraestrutura e profissionais)”. As análises dessas categorias e subcategorias nos auxiliaram a abstrair o sentido das manifestações dos CoP, os participantes da pesquisa, a fazer inferências e a produzir conhecimento sobre o contexto que a pesquisa se desenvolve, ou seja, nas ETI/AC do município de Araçatuba.

A seção 5, “Os frutos de uma pesquisa, uma experiência conjugada”, trouxe vivências enriquecedoras aos participantes, situações a princípio não previstas, mas que contribuíram para ampliar o conhecimento dos envolvidos nesta pesquisa.

Ao final, tecemos as conclusões da presente investigação, muitas questões foram sendo evidenciadas e com elas o conhecimento que se formaliza e impulsiona a buscar novas possibilidades para vencer os desafios revelados nesta realidade de escola com a jornada ampliada e com a proposta de uma educação integral aos alunos.

2 OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS, QUEM SÃO? O MOVIMENTO CIENTÍFICO A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA

Para responder às questões norteadoras do presente estudo, visamos nesta seção ampliar as possibilidades da pesquisa bibliográfica, de modo a contextualizar a temática investigada. Perpassamos pela análise de produções científicas ao longo dos últimos anos, em bases de dados reconhecidas no meio acadêmico. A realização deste trabalho foi reveladora, haja vista as particularidades encontradas que seguirão evidenciadas, mas, sobretudo, por reafirmar que o tema desenvolvido nesta pesquisa é um campo aberto à investigação e que se soma às impressões da pesquisadora que justificaram suas escolhas, quando ainda esboçava seu projeto de pesquisa.

Nesse sentido, realizamos a consulta nas bases de dados nacionais no período de 2011 a 2015 e algumas produções publicadas em 2016. O levantamento bibliográfico foi realizado considerando artigos científicos e trabalhos completos publicados em eventos nacionais com qualidade reconhecida na área da educação e formação de professores. Assim, a análise das produções de periódicos científicos foi feita a partir das bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); os trabalhos completos foram selecionados a partir das bases de dados nos seguintes eventos: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Centralizamos as buscas a partir dos descritores “coordenação pedagógica”, “formação de formadores de professores” e “trabalho coletivo” no intuito de encontramos produções que apontassem o CoP integrado ao contexto de ETI, em uma perspectiva formativa e coletiva.

É necessário ressaltar que esse levantamento bibliográfico nas bases de dados e nos eventos científicos apontados formalizou-se num cuidadoso processo de pesquisa e exigiu dedicação para chegarmos próximos da certeza de que poucos trabalhos, a partir dos descritores, se perderam nesta busca.

Algumas situações devem ser apontadas para que possamos compreender como essa trajetória foi superada. A começar pelo levantamento das publicações, algumas situações são evidenciadas no quadro abaixo:

Quadro 5 – O levantamento de publicações nas bases de dados: SCIELO, Periódicos CAPES, ANPAE, ANPED, ENDIPE.

Bases de Dados	Características
SCIELO	Levantamento feito por pesquisa de artigos/assunto, com base nos descritores. Anos apurados: 2011 a 2016. O ano de 2016 foi incluso na pesquisa, uma vez que as publicações são contínuas.
Periódicos CAPES	Levantamento feito por pesquisa de artigos/título, por data inicial e final, com base nos descritores. Anos apurados: 2011 a 2016. O ano de 2016 foi incluso na pesquisa, uma vez que as publicações são contínuas.
ANPAE	Foram mapeados trabalhos completos do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, realizado bianualmente. Anos apurados: 2011, 2013, 2015.
ANPED	Foram mapeados os trabalhos completos das Reuniões Anual/Nacional, realizadas todos os anos, com exceção do ano de 2014. Neste ano, foram realizadas somente as reuniões regionais. Anos apurados nas Anual/Nacional: 2011, 2012, 2013, 2015. Ano apurado na regional: 2014, com acesso apenas para a ANPED Sudeste e Sul. Para a centro-oeste, só há acesso aos trabalhos aprovados, sem o conteúdo. Sem acesso para o site ANPED norte e nordeste.
ENDIPE	Foram mapeados trabalhos completos dos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino, realizados a cada dois anos. Anos apurados: 2010, 2012. Embora o ano de 2010 não corresponda ao período estipulado para a pesquisa (últimos 5 anos), foi utilizado em virtude das publicações do ano de 2014 estarem em construção, portanto, sem acesso. E, para ampliar a busca pelos descritores optamos pela pesquisa em 2010.

Pesquisas realizadas em nov./dez. de 2015, jan./março de 2016.

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa bibliográfica realizada.

A primeira motivação nesse processo foi a de levantar as produções acerca dos “formadores de professores” da Educação Básica (RINALDI, 2009), na expectativa de encontrar produções que atribuíssem essa função/característica vinculada ao CoP e que viesse a fortalecer uma de suas principais atribuições que é o trabalho de formação com os professores no âmbito da escola.

A partir, então, de uma das questões chaves desta pesquisa que é analisar se os CoP se reconhecem (ou não) como formadores de professores nas escolas de tempo integral, procuramos para este descritor “formador de professores” detalhar os resultados das buscas trazendo alguns enfoques das pesquisas desenvolvidas ao longo dos últimos anos. Adiantamos que os resultados iniciais apontaram a baixa produção que relacione o CoP à função de formador de professor no contexto escolar, além do pouco investimento formativo voltado a ele, que tem

como principal atribuição o trabalho de formação continuada na escola. Esses profissionais, assim como os professores, necessitam de apoio para poderem lidar com as demandas apresentadas pelos docentes e também para superar as dificuldades relativas à função. Isso vai se evidenciando a partir do levantamento realizado nas bases de dados escolhidas.

Conforme mencionado, o enfoque sobre as produções foi em torno dos “formadores de professores” na Educação Básica, tanto no que diz respeito a indicativos da existência de cursos específicos para eles, quanto no sentido de conhecer práticas de atuação de formador de professores no contexto escolar. Ressalta-se que, quando o descritor central não foi encontrado nas bases de dados, recorreremos à busca por descritores que guardam relação com ele, salvaguardando o mesmo sentido, são eles: “formação de formadores”, “professor formador” e “formador de formadores”.

O perfil total das produções em torno dos descritores pode ser observado no quadro 6:

Quadro 6 – Levantamento total de publicações, por bases de dados, a partir do descritor “formador de professores”.

Bases de Dados – 2011/2016	Número de publicações
SCIELO	14
Periódicos CAPES	13*
ANPAE	2
ANPED	10
ENDIPE	11
Total	50

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento bibliográfico.

* Foram encontradas 17 publicações, mas 4 já haviam sido identificados na base SCIELO.

No quadro seguinte, segue o total de produções distribuídas nos anos pesquisados.

Quadro 7 – Levantamento total das publicações, por bases de dados e distribuídos por anos, a partir do descritor “formador de professores”.

Bases de Dados	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
SCIELO	0	01	01	04	06	02	00
Periódicos CAPES	0	02	03	02	01	02	03
ANPAE	0	02	—	00	—	00	00
ANPED	0	03	03	01	02	01	00
ENDIPE	04	—	07	—	—	—	00
Total	04	08	14	07	09	05	03
Total, somados todos os anos							50

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento bibliográfico.

Num primeiro momento, dos cinquenta registros encontrados, percebemos algumas particularidades para o descritor “formadores de professores” e daqueles que lhe guardam relação, de modo a clarificar, ainda que brevemente, as características das publicações para situar o leitor na trajetória do trabalho.

Das quatorze produções da base SCIELO, sete delas são produções que abordam questões nacionais (MASSENA; MONTEIRO, 2011; COSTA; RIBEIRO, 2012; MARQUES, 2013; VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2013; CRUZ; ANDRÉ, 2014; FREITAS; FRANCO, 2014; FERREIRA, 2015), as demais trazem publicações que apontam realidades de outros países, sendo: uma que aponta a realidade francesa num estudo sobre a formação de professores/formadores de professores naquela realidade, apresentando uma análise comparativa à formação inicial do Brasil quanto ao movimento de profissionalização do magistério centrado, nestes últimos anos, na universidade (SARTI, 2013); outra que traz descrita a trajetória de Max Butlen, conhecido por seu trabalho no campo da leitura, de formador de leitores e de professores, tendo desenvolvido seus trabalhos em instituições de ensino da França e também aqui no Brasil, fato evidenciado no texto (BUENO, 2015); a outra que aponta para uma realidade de Portugal que, em um contexto de mudanças pedagógicas dos cursos de formação inicial devido ao processo de Bolonha (centrado na criação de um espaço europeu de Ensino Superior e da Europa do conhecimento), evidenciou um processo avaliativo dos docentes da formação inicial em relação às dificuldades dos estudantes, em que se procura diagnosticar e antecipar possíveis problemas que serão enfrentados por esses futuros professores, além disso aborda as relações existentes entre a reforma europeia e os recentes movimentos de integração dos sistemas educativos na América Latina. (SILVA, 2013). Ao final, temos quatro publicações que trazem realidades chilenas: uma aborda sobre as concepções dos formadores de professores em relação às subjetividades e saberes dos docentes em um sistema escolar chileno (REYES-JEDLICKI, 2014); outra que faz uma análise do discurso pedagógico que subjaz à modalidade de ensino implementada por formadores de futuros professores que apontam para uma diversidade de práticas de ensino implementadas nos processos educativos acerca da formação inicial (MAGGIO; MORALES, 2014); a terceira que aborda os campos conceitual e operacional de práticas profissionais durante a formação docente inicial, papéis e o desenvolvimento profissional dos atores envolvidos nos diversos contextos da educação escolar, envolvendo as políticas e práticas institucionais implementadas na formação inicial (ABARCA, 2014); a quarta e última que trata da identidade do professorado universitário do magistério chileno e sua transformação como objeto do desenvolvimento docente em seus cenários institucionais e os incidentes críticos ocorridos nas aulas universitárias que

favoreceram o aprofundamento, a implementação e a avaliação de uma proposta de formação continuada de professores (CONTRERAS, 2014).

Dos artigos identificados na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, foram consideradas treze publicações, embora tivéssemos encontrado nessa base de dados um total de dezessete. Ocorreu que, quatro artigos já haviam sido identificados e selecionados por meio da pesquisa inicial na base de dados SCIELO. Portanto, das treze publicações selecionadas, uma traz a análise de uma realidade americana de experiências de vida dos formadores de professores que trabalham em escolas urbanas, apoiando futuros docentes no processo de avaliação de programa do rendimento escolar, para, a partir desse processo avaliativo, preparar professores, avaliar instituições e as relações estabelecidas entre os profissionais e os futuros professores (RATNER; KOLMAN, 2016). Os doze artigos restantes correspondiam a trabalhos voltados à realidade brasileira (COSTA; NACARATO, 2011; DOTTA; LOPES, 2011; CRUZ; ANDRÉ, 2012; JUNCKES; ANDRÉ, 2012; SILVA; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA; SCHERER, 2013; RINALDI; REALI, 2013; ROLOFFA; MARQUESB, 2014; CAMPOS; SILVA, 2015; TERÇARIOL; GITAHY; RICIERI, 2015; COUTO; GONÇALVES, 2016; SHIMAZAKI; MENEGASSI, 2016).

Os resultados obtidos nas produções dos eventos acadêmicos nacionais (ANPAE, ANPED e ENDIPE) trouxeram enfoques da realidade brasileira e se configuraram da seguinte forma: na ANPAE, obtivemos duas publicações (DOTTA, 2011; PASSOS; ANDRÉ, 2011). Na ANPED, com dez trabalhos, as buscas concentraram-se, a princípio, no GT. 8 - Formação de Professores, porém, apenas três publicações foram encontradas (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2012; PAULA; MELLO, 2011; RINALDI, 2012), os demais textos foram selecionados, dois no GT. 4 de Didática (CRUZ; ANDRÉ, 2012; SEVERO, 2013), um no GT. 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita (STUEPP, 2011) e 2 no GT. 15 - Educação Especial (OLIVEIRA, 2011; BRABO, 2015). Ainda, foram selecionados dois textos publicados nos encontros regionais da ANPED que ocorreram no ano de 2014, sendo eles: ANPED Sul e Sudeste e, em cada evento, um artigo foi destacado no levantamento realizado (PAULA, 2014; MARCEL; CRUZ, 2014). No ENDIPE foram selecionadas onze publicações que apontam pesquisas desenvolvidas no Brasil, considerando que nesse levantamento não tivemos acesso à base de 2014, pois se encontra em construção. Em virtude disso, optamos por fazer o levantamento no ano de 2010, de modo que ampliássemos o repertório para as análises referentes aos descritores (MANRIQUE; JUNQUEIRA; COSTA, 2010; WINKELER; MARTINS, 2010; RAUSCH; CORREIA, 2010; PINHEIRO; SANTOS, 2010; ALMEIDA, 2012; ANDRÉ; HOBOLD, 2012; CABRAL, 2012;

CRUZ; BORGES, 2012; DOTTA, 2012; MATSUOKA, 2012; PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

A partir dos números totais de produções indicadas nas bases de dados agrupados no quadro 2 (50 no total), realizamos um levantamento sobre esses trabalhos com o objetivo de destacar somente as produções que tratavam dos formadores de professores na Educação Básica, ou seja, aquelas produções que apontam esses profissionais no âmbito da escola. Nesse mesmo contexto, foram mapeadas as publicações que apontaram trabalhos de formação ou cursos específicos para esse grupo de profissionais (formadores de professores). Segue, então, a partir de uma seleção do número total daquelas publicações, somente as produções que demonstram trabalhos relacionados à função do CoP formador de professor, no âmbito da escola de Educação Básica e também de trabalhos que privilegiem uma formação específica envolvendo-os. Desta forma, o quadro 8 aponta o número de produções selecionadas nos anos pesquisados.

Quadro 8 – Publicações com o descritor “formador de professores” com o foco na Educação Básica.

Bases de Dados	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
SCIELO	0	00	00	00	00	00	00
Periódicos CAPES	0	01	01	02	00	00	02
ANPAE	0	00	—	00	—	00	00
ANPED	0	01	01	00	01	00	00
ENDIPE	01	—	02	—	00	—	00
Total	01	02	04	02	01	00	02
Total, somados todos os anos							12

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento bibliográfico.

Observa-se que ao longo dos anos são poucas as publicações que abordam um trabalho de formação ou atuação que registrem o enfoque para os formadores de professores da Educação Básica, como já apontava Rinaldi (2009). Grande parte das produções nos remeteu à formação de profissionais, formadores de professores, ainda na formação inicial apontando diversas experiências formativas no âmbito da graduação, ou seja, para alunos que, futuramente, possam vir a exercer a função docente nos diversos níveis da Educação Básica. As produções também apontaram experiências no Ensino Superior com processos formativos de professores que atuam neste nível de ensino. Revela-nos com isso poucas políticas formativas e

investimento para o profissional que já está desenvolvendo seus trabalhos na Educação Básica e necessita de formação que o possibilite trabalhar com a formação de docentes nas escolas. Constatou-se que, dos cinquenta trabalhos referentes ao descritor pesquisado, apenas doze trabalhos foram selecionados no campo da Educação Básica. Eles estão publicados nos Periódicos CAPES, na ANPED e no ENDIPE e, para essas publicações selecionadas apontamos algumas características.

No ano de 2011, referente aos Periódicos CAPES, um artigo foi selecionado por corresponder a uma análise sobre pesquisa realizada com professores de escolas públicas de uma região de um estado sobre a formação da matemática em estocástica (COSTA; NACARATO, 2011), no qual aponta as percepções tanto dos professores dessas escolas como dos formadores de futuros professores de matemática. Em 2012, uma produção apontou, também, uma vivência na área de matemática em que objetivou analisar as discussões entre formador e professores no planejamento do ambiente de modelagem em um curso de formação continuada para professores da Educação Básica (SILVA; OLIVEIRA, 2012). No ano de 2013, dois artigos foram selecionados: um tratou do desempenho do professor formador em uma ação de formação continuada de um grupo de professores de matemática de 6º ao 9º ano do ensino fundamental (OLIVEIRA; SCHERER, 2013); o outro abordou sobre o desenvolvimento profissional de formadores (da Educação Básica e do Ensino Superior) por meio da educação a distância, uma experiência de formação de formadores na perspectiva do desenvolvimento profissional no âmbito de um programa *online* (RINALDI; REALI, 2013). As outras duas produções indicadas nos periódicos no ano de 2016 trazem a experiência dos formadores de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com enfoque para a análise da construção de conhecimentos e sobre o papel do formador de professor com referência ao pacto (COUTO; GONÇALVES, 2016; SHIMAZAKI; MENEGASSI, 2016).

Na ANPED, no ano de 2011 o único trabalho escolhido fala sobre a constituição de dois formadores que têm suas histórias de vida reveladas, atuantes em programas de educação contínua de professores numa secretaria de estado, sendo que um deles atua no âmbito da elaboração dos programas e o outro atua na implementação desses programas (PAULA; MELLO, 2011). No ano de 2012, a outra publicação indicada analisa o desenvolvimento profissional de professores experientes, com boas práticas que estão em exercício na Educação Básica com foco em um programa de preparação de formadores de futuros professores (RINALDI, 2012). No ano de 2014, identificamos uma publicação que relata como vem sendo

a constituição dos formadores de professores que atuam em programas de educação contínua, a partir de suas histórias de vida e da profissão (PAULA, 2014).

Já no levantamento feito no ENDIPE, foi constatada uma publicação no ano de 2010 que explicita uma experiência formativa da equipe técnica pedagógica de uma SE de um município, no qual foi observada a necessidade de uma reestruturação dessa secretaria no desempenho de suas atividades meio a fim de aprimorar o exercício da função dessa equipe técnica e de, principalmente, se constituírem como educadores formadores de futuros ocupantes de cargos que poderão compor esta equipe,) com o objetivo de apoiar as escolas em suas atividades fins (PINHEIRO; SANTOS, 2010). No ano de 2012, foram elencadas duas publicações, um dos artigos trata da formação de CoP e sua atuação na formação dos professores e coloca a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada do próprio coordenador, tratado nessa publicação como formador de professor (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012). O segundo trabalho apresenta uma investigação sobre a formação do professor formador de professor que atua exclusivamente na formação continuada e que está inserido em uma política pública de formação de professores de uma secretaria de estado (MATSUOKA, 2012). Dos trabalhos analisados até aqui, nenhum aborda sobre o formador de professor com a temática da escola de tempo integral ou educação integral que também se configura como foco desta pesquisa.

Na sequência da análise bibliográfica, o outro descritor pesquisado foi “coordenação pedagógica” ou “coordenador pedagógico” e a intenção vinculada era a de encontrar trabalhos que indicassem o CoP ligado à escola de tempo integral, ou seja, produções que apontassem trabalhos desenvolvidos por ele nessa realidade de ensino, ou que demonstrassem histórias de vidas, narrativas, relatos de experiências, formação destinada a eles etc., no contexto da ETI.

No quadro 9, apontamos o total de produções obtidas nas bases de dados a partir dos descritores, formalizando-se da seguinte maneira:

Quadro 9 – Levantamento total das publicações, por bases de dados, a partir do descritor “coordenação pedagógica”.

Bases de Dados – 2010/2016	Número de publicações
SCIELO	05
Periódicos CAPES	02
ANPAE	07
ANPED	15
ENDIPE	12
Total	41

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento bibliográfico.

Com o objetivo de demonstrar em quais anos e bases as publicações mais incidiram podemos visualizar no quadro 10 o destaque para os anos de 2010 e 2014.

Quadro 10 – Levantamento total das publicações por bases de dados e distribuídos por anos, a partir do descritor “coordenação pedagógica”.

Bases de Dados	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
SCIELO	0	00	02	01	01	01	00
Periódicos CAPES	0	00	00	01	01	00	00
ANPAE	0	04	—	02	—	01	00
ANPED	0	01	00	01	10*	03	00
ENDIPE	09	—	03	—	00	—	00
Total	09	05	05	05	12	05	00
Total, somados todos os anos							41

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento bibliográfico.

* Foram encontradas 11 publicações, porém um artigo foi apresentado duas vezes, apenas com a inversão de nomes entre autor e coautor restando, então, 11 publicações.

No cômputo das quarenta e uma produções nos deparamos com diversas temáticas, quatorze delas colocam em evidência uma relação entre a figura do CoP e a formação, relatam experiências, a forma de atuação desses profissionais na questão da formação, assim como discutem o sentido da formação sob sua reponsabilidade no âmbito da escola, apontam algumas realidades estaduais, outras municipais, um traz sobre a atuação do CoP na formação continuada em serviço do professor, a partir de um levantamento feito das dissertações e teses produzidas de 1988 a 2008 etc. (DOMINGUES, 2010; FONSECA, 2010; GEGLIO, 2010; OLIVEIRA, 2010; FILHO, 2012; MENDES, 2012; TAMASSIA, 2012; OLIVEIRA, 2013; CAVALCANTI; TARDELI, 2014; FERRI, 2014; MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014; MOLLICA, 2014; ASSUNÇÃO; FALCÃO, 2015; FILHO, 2014). Das demais produções pesquisadas, quatro trazem implicações acerca da identidade profissional do CoP (ALMEIDA; PRANDINI, 2010; ARAÚJO, 2010; RABELO, 2011; FRANCO; NOGUEIRA, 2014), outras duas produções focam para a questão da identidade na educação infantil (ALVES, 2011; ALVES; BARBOSA, 2011). Há outras produções que o vinculam à questão de seu papel no desenvolvimento, participação ou na implantação de políticas públicas, foram oito no total, que tratam do lugar do CoP no contexto de avaliações externas e em testes de desempenhos, de políticas de implantação ou de criação de cargos do CoP e suas implicações, a atuação em políticas de formação e sua contribuição para o processo de melhoria da qualidade do ensino, sobre pesquisa

que aponta para escolas que não contam com a figura do CoP (GEGLIO; NEVES, 2011; FERNANDES, 2012; PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012; PIMENTA, 2013; CORRÊA, 2014; PENTEADO, 2014; SILVA; SAMPAIO, 2015; MENEGÃO; MALAVASI, 2015).

Por fim, restaram treze artigos que encaminharam variadas questões, duas delas estão voltadas ao processo de conhecer sobre este profissional, o CoP, uma que parte da análise sobre sua atuação com base em periódicos brasileiros (ROGÉRIO, 2013) e a outra que trata das práticas de coordenação do trabalho pedagógico em uma rede estadual (SILVA; RUSSO, 2014). O papel da afetividade para a construção do trabalho coletivo na formação de professores é tratado em um artigo (DUTRA, 2014). Em duas produções, temos a passagem de professor a coordenador (GROPPO; ALMEIDA, 2010) e a passagem de professor a gestor (FORTUNA, 2011). No âmbito da formação inicial, duas produções são apontadas, uma foca a questão das relações interpessoais no contexto de formação do CoP, evidenciando uma certa precariedade na formação do coordenador na formação inicial (BRUNO, 2010) e a outra trata, especificamente, da questão da inclusão no ensino superior e envolve os coordenadores de curso em um estudo de caso, no qual se ressalta o pouco investimento, ou a falta dele, em disciplinas que tratam sobre a inclusão (BARBOSA; FUMES, 2010). As concepções e ações do CoP quanto à violência escolar surgiram em uma produção (MACHADO; CARVALHO, 2013). Das cinco produções restantes, a primeira aponta sobre a atuação do CoP na educação infantil, apresentando comparações entre as perspectivas da coordenadora pedagógica e das professoras sobre o trabalho da coordenação na educação infantil e indicando para a necessidade de apoio técnico e pedagógico ao profissional que assume a coordenação nesse nível de ensino (PEREIRA, 2015); a segunda discorre sobre o papel dos CoP) em um município que possui salas de apoio pedagógico nas escolas em que se analisa o trabalho do CoP e a estrutura organizativa no âmbito dessas escolas, as dificuldades no processo de escolarização e processos desencadeantes da descaracterização do fazer pedagógico (VENÂNCIO; COORDEIRO, 2014); uma terceira produção aborda as concepções dos Coordenadores Pedagógicos sobre a Sala de Apoio Pedagógico (SAP) e sua relação com o trabalho e a formação docente em referidas salas (VENÂNCIO, 2014); outra que aborda a questão do apoio do CoP ao professor especialista iniciante (MOLLICA; ALMEIDA, 2015); por último, um artigo que trata da formação de CoP em alimentação escolar desenvolvido por um centro de colaboração de uma universidade e teve como objetivo sensibilizar e orientar os coordenadores para a transversalização do tema alimentação e nutrição no currículo escolar, embora assimilado pelos participantes, no âmbito da escola, esse objetivo ainda precisa ser transposto em virtude de demandas que dificultam desenvolver um trabalho dessa natureza (SANTOS, 2013).

O trabalho realizado nas bases de dados selecionadas (ANPAE, ANPED, ENDIPE, SCIELO e Portal de Periódicos da CAPES) revelou-nos, a partir dos descritores “coordenação pedagógica” ou “coordenador pedagógico”, a ausência de produções que viessem a associar a figura do CoP ao contexto das ETI e da educação integral. Apenas uma produção foi encontrada na base da ANPED 2014 - XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, porém o texto não estava disponível para *download*, sem acesso, portanto, ao conteúdo. A fim de conseguirmos o texto, realizamos a busca simples no Google Acadêmico, sem êxito. Por fim, acessamos o currículo lattes da autora e constatamos que ela cursa o doutorado, desde 2013, sua pesquisa está centrada nas implicações da formação continuada mediada pelo coordenador pedagógico na ETI na capital do Mato Grosso do Sul. Acreditamos que a autora constatou ser um tema frutífero para ser pesquisado evidenciando que o contexto de formação mediado pelo CoP na realidade da ETI se configura importante e necessário, não só naquele estado, mas em todo o país, observando-se a ampliação da jornada dos alunos sem, contudo, perceber uma formação específica para profissionais que atuam nessas escolas e, além disso, a ausência de infraestrutura adequada, de valorização profissional etc. Toda a pesquisa empreendida nas bases de dados acerca dos CoP nos revelou variadas temáticas acerca de sua atuação, de sua formação, identidade, políticas de implantação do cargo, atuação perante as políticas públicas, sobre a formação continuada de professores etc. Para tanto, há uma ausência de produções que associam o CoP à ETI e à formação nesse contexto, fatos que corroboram com o encaminhamento deste trabalho em que as hipóteses levantadas no projeto de pesquisa vão sendo clarificadas, revelando a necessidade de investimento nesse profissional, para que ele venha a se reconhecer e buscar caminhos para atuar como um formador de professores da Educação Básica em uma realidade frutífera em desafios que é a ETI, além de promover o desenvolvimento de uma educação integral aos alunos.

A fim de que a pesquisa nos permitisse ampliar o conhecimento sobre a realidade do CoP neste contexto de escola, buscamos verificar nas bases de dados, também, sobre o trabalho coletivo. Em que medida, ou sobre quais enfoques esse trabalho tem sido desenvolvido nas escolas? Quais realidades tem contemplado essa forma de trabalho? O que as produções têm apontado sobre ele no contexto das ETI?

O quadro 11 registra o número total de produções sobre o descritor “trabalho coletivo” nas bases de dados.

Quadro 11– Levantamento total das publicações, por bases de dados, a partir do descritor “trabalho coletivo”.

Bases de Dados – 2010/2016	Número de publicações a partir do descritor “trabalho coletivo”
SCIELO	02
Periódicos CAPES	03*
ANPAE	00
ANPED	01
ENDIPE	03
Total	09

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento bibliográfico.

* Foram encontradas quatro publicações, mas uma já havia sido identificada na base SCIELO.

Em virtude do baixo número de produções encontradas, não foi criado o quadro de distribuição por anos levantados, mas é possível destacar que tivemos dois apontamentos na base SCIELO-2011/2014, três nos Periódicos CAPES-2011/2013 – um para 2011 e dois para 2013 –, um para a ANPED 2014 e, por fim, três para o ENDIPE – um em 2010 e dois para o ano de 2012.

Alguns apontamentos sobre essas produções devem ser feitos para que identifiquemos (ou não) realidades de escolas de tempo integral desenvolvendo as concepções que envolvem o trabalho coletivo. Em relação aos dois artigos da base SCIELO, o primeiro retrata que o trabalho em grupo é favorecedor para mudanças conceituais sobre o ato de ensinar e sobre as práticas de ensino de professores de física. O grupo ganha a conotação de coletivo, forma de trabalho que estimula a autonomia, o enfrentamento de situações inesperadas, incentivo à avaliação contínua da aprendizagem em favor do planejamento do curso, desenvolve o espírito crítico e a tomada de decisões (SILVA; PACCA, 2011). O outro trabalho descreve uma situação mais apurada acerca da dimensão coletiva do trabalho e destaca a pluralidade conceitual do termo, formas de trabalho colaborativo e os diferentes tipos de colaboração, objetivos diversos e consequências diferenciadas para cada forma de trabalho dispensado evidenciando uma escassez de práticas coletivas em uma rede pública municipal (BOY; DUARTE, 2014). Nos periódicos da CAPES, o artigo de 2011 retrata um trabalho coletivo na produção de saberes docentes sobre uma prática com robótica e blog numa escola pública de ensino fundamental de modo a beneficiar os alunos a se tornarem os próprios autores de seus projetos e dos blogs (CERCILIAR, 2011). Para os artigos de 2013, o primeiro traz um enfoque acerca de um dos princípios do pensamento freiriano, que é o trabalho coletivo como princípio pedagógico; por sua visão ampla e pela defesa da gestão democrática, Paulo Freire valoriza a construção coletiva que foi evidenciada no artigo selecionado, considerando-se uma realidade de Ensino Superior (GADOTTI; ROMAO, 2013). O segundo artigo trata das possibilidades do trabalho coletivo

como forma de garantir a participação dos profissionais da escola nas discussões do projeto político pedagógico, a partir de uma investigação que envolvia pesquisadores para compreender as dinâmicas de uma rede de ensino e suas características a fim de que se pudesse intervir na formação e no trabalho dos profissionais nas escolas. Foram levantadas as dificuldades para a articulação de todos os membros no trabalho de revisão e reflexão do PPP, uma vez que os autores colocam que o trabalho coletivo orienta o PPP, assim como este orienta o trabalho coletivo, por isso todos devem estar envolvidos nesse processo (CUNHA; OMETTO, 2013). No único artigo da ANPED 2014, o foco foi para alunos de reforço escolar que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita em uma escola pública de um município; suscitou-se que um projeto institucional de reforço escolar, o trabalho coletivo e práticas pedagógicas específicas para esse grupo de alunos seriam situações pertinentes para auxiliá-los com as dificuldades (MORAES, 2014). Por fim, acerca do descritor “trabalho coletivo”, temos as publicações do ENDIPE, sendo identificado um artigo em 2010, que trata de uma redefinição, a partir do trabalho coletivo, de práticas escolares sobre as aulas de reforço, de modo a propiciar aos alunos situações de aprendizagem favoráveis no reforço escolar. Nesse contexto, o trabalho coletivo foi um desencadeador de processos formativos a partir do momento que os professores tomaram consciência de suas práticas e, com isso, passaram a definir objetivos e ações para beneficiar os alunos com dificuldades (CHALUH, 2010). Em 2012, foram duas produções: uma que trata dos desafios na construção do trabalho coletivo para a instrumentalização do trabalho docente, por meio da formação, a respeito de suas práticas pedagógicas para a alfabetização e o letramento (ROCHA, 2012) e outra que trata da formação centrada na escola no horário de trabalho pedagógico coletivo, evidenciando questões acerca do trabalho coletivo, da revisão, reflexão e discussão em torno do PPP das escolas envolvidas na pesquisa, mencionando que, ainda que haja esforço e compromisso para garantir a articulação entre os profissionais e superar as dificuldades cotidianas, a influência de alguns condicionantes no trabalho atrasa o processo educacional, como exemplo citado, a dificuldade de colocar todo o corpo de profissionais da escola nas discussões do PPP. (CUNHA, 2012).

Os caminhos e ações implementadas para dar efetividade a propostas de trabalho coletivo mostraram-se diversificadas, conforme foi possível observar nas produções levantadas. Em razão da defesa de práticas coletivas, alguns encaminhamentos demonstram certa inconsistência para o desenvolvimento de ações educativas pautadas no conceito de trabalho coletivo. Conquistá-lo, no âmbito da escola, é uma tarefa complexa, a começar pela compreensão e assimilação do princípio democrático, defeso na Constituição Federal, bem

como da gestão democrática a ser efetivada na escola. Essa tarefa complexa associa-se a “cultura do individualismo” que “[...] envolve o trabalho docente e que contrapõe-se ao ambiente de cooperação que deveria presidir no trabalho educativo” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 56). Diante do exposto, pergunta-se: a baixa produção acerca do trabalho coletivo é um indicativo de que ele está consolidado nas escolas ou é algo a ser conquistado? A realidade tem oferecido indícios de que o trabalho coletivo ainda é uma dificuldade a ser enfrentada. Por fim, como foi possível notar, nenhuma produção com o descritor “trabalho coletivo” neste levantamento bibliográfico nos remeteu às escolas de tempo integral, sendo esta uma realidade que acreditamos dele precisar se valer.

2.1 O contexto legal e temporal do Coordenador Pedagógico nas esferas do governo municipal, estadual e nacional

O desafio para esta subseção foi o de revelar as principais vias legais que embasaram a atuação do CoP nas esferas governamentais do país. Buscamos clarificar políticas que justificaram (ou não) a presença desses profissionais nas escolas. Nesse sentido, foram contextualizados os desafios que julgamos presentes nas escolas, mas com a crença de que podemos avançar no processo de superação se compreendermos quais os partícipes, nesse grande contexto, que atuam para o desenvolvimento educacional do país. Reconhecer que o CoP tem fundamental importância nessa trajetória é atribuir a ele não só o reconhecimento profissional, mas também o desafio de juntos construir conhecimento em torno de práticas que contribuam com sua ação e no seu reconhecimento como um formador de professores da Educação Básica.

Ao longo da história, vários fatos implicaram na difusão da educação neste país. Desde o Brasil colônia até os dias de hoje, observamos uma trajetória marcada por condicionantes que influenciaram cada época. Atualmente, estamos sob a égide da Constituição Federal de 1988. Com maior ou menor abrangência, o tratamento constitucional dispensado à educação refletiu (e reflete) ideologias e valores que ao longo da história foram sendo assimilados ou rejeitados pela sociedade, que está em constante evolução. Concernente a esse cenário, observamos, também, que o determinismo do positivismo abre espaço a uma nova ciência e, com ela, diferentes possibilidades de interpretar os diversos fenômenos da existência, os naturais e os sociais.

A educação viveu um longo processo de desenvolvimento, partiu de uma educação para poucos, privilegiados de famílias abastadas, até os dias de hoje, nos quais almejamos uma educação de qualidade para “todos”.

A Constituição vigente demarca seu caráter democrático e possibilita maior exercício quanto à defesa e a efetivação dos direitos fundamentais. A educação vem, portanto, como um direito de todos a ser assegurada pelo Estado e pela família.

Entretanto, ao reconhecer a evolução da humanidade, marcada por mudanças de paradigmas, pelo avanço das ciências e das tecnologias, sempre conviveremos com grandes desafios, serão eles de toda ordem. Como sabemos, na educação o “todos”, a “qualidade”, a “permanência” e a “inclusão”, por exemplos, fazem parte de um processo constante de superação, de aplicação de leis, de criação de políticas públicas para atender a todas essas questões que fazem parte da complexidade da escola, de suas necessidades e também das necessidades daqueles que nela vivem, convivem, relacionam-se, informam-se e que, acima de tudo, constroem conhecimentos.

Nesse sentido, a educação para “todos” exige esforço que deve ser traduzido em ações comprometidas por parte do governo, dos cidadãos, dos gestores públicos, dos gestores educacionais, professores e comunidade escolar de modo geral. Ainda que esse “todos” faça parte do ideal/legal, mas não do real, acreditamos numa educação que avança e que se traduz, dentro da escola (e fora dela), na ampliação do conhecimento que os alunos trazem de sua experiência pessoal, social e cultural.

A escola, portanto, tem como premissa fazer ultrapassar os conhecimentos prévios do aprendiz, estimulando-o a prosseguir no entendimento dos fenômenos, dos objetos, das ciências e no desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento, para garantir o seu desenvolvimento integral, conceito disseminado, sobretudo, nas escolas denominadas de tempo integral.

O cenário educacional, constantemente, exige posturas educativas compromissadas com a qualidade do ensino, desafia os educadores quanto ao desempenho de suas funções. O CoP, ao nosso ver, tem um importante compromisso nesse processo. É detentor de inúmeras demandas que, curiosamente, nos colocamos a pesquisar para compreender a função, as ações, os trabalhos e as relações que eles estabelecem dentro da escola com os profissionais, com os alunos e com comunidade escolar, enfim, buscamos trilhar caminhos que possibilitaram compreender quem é este profissional. E, por entendermos que ele está num processo de reconhecimento profissional por parte da sociedade, justificou o estudo a fim de alavancar possibilidades para tornar sua ação muito mais produtiva e ordenada no âmbito da escola. Um aprendizado que nos colocamos a construir com o objetivo de não guardá-lo, mas de

compreendê-lo, conhecê-lo e compartilhá-lo com o compromisso de ser parte de um processo que seja frutífero na (e para) a educação do município, de modo que os CoP envolvidos nesta pesquisa consigam compreender a extensão da importância de seu trabalho na efetivação dos preceitos constitucionais de uma escola para todos, democrática e de qualidade.

Buscamos nesta seção localizar o CoP em seu aspecto legal, ou seja, verificar quais legislações no Brasil asseguram a existência desse profissional no âmbito das escolas. Assim, sem adentrar no ponto chave que nos motiva a realizar este estudo – se os CoP se reconhecem (ou não) como formadores de professores da Educação Básica –, realizamos um trabalho de triangulação legal, através do qual buscamos trilhar um conhecimento sobre os aspectos legais que justificaram/justificam a sua existência e a sua atuação.

Antes, porém, uma ressalva: é possível observar nos trabalhos que recorrem a elucidar aspectos legais um desencadeamento lógico que respeita uma hierarquia normativa, na qual podemos observar estudos que implicam em primeiro localizar as leis federais, as estaduais e, por fim, as municipais. Isso se dá pelo que chamamos de hierarquia das normas em que, basicamente, leis inferiores devem observar as disposições de leis superiores. Bem por isso, é comum observar análises que buscam seus fundamentos numa escala hierarquizada. Contrariando essa ordem, mas não ferindo a hierarquia normativa, iniciamos este trabalho a partir da esfera municipal, pois ela retratou para nós um grande avanço quando foi possível ter o CoP nas escolas municipais. Foi significativo, uma vez que as escolas, a partir de suas demandas, mesmo não compreendendo quem de fato era esse profissional, o que ele faria ou poderia fazer, reivindicavam-no.

Desta forma, porque não iniciar este processo por uma realidade que precisa ser compreendida e impulsionada a um movimento que venha superar demandas tradicionalistas que, de modo geral, ainda persistem nas escolas? Em grande escala, portanto, não somente neste SME, são observadas práticas engessadas, conteúdos programáticos hierarquizados e estanques, currículos dúbios que pouco contribuem para a emancipação dos alunos, da escola, dos profissionais envolvidos e da sociedade como um todo.

Com isso, para falar dos CoP, partimos da realidade que nos cerca, mas com entendimento de que tal realidade se consolida a partir do que está colocado para a educação do país (Constituição, leis superiores, evolução histórica e educacional etc.).

Ao longo dos anos, a educação no município de Araçatuba foi sendo concretizada e, como já foi dito, desde 1954 desenvolve suas atividades educacionais. Em 30 de dezembro de 1997, por força da Lei Municipal nº 5.179, foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba. Referida lei coloca o município num processo de consolidação educacional,

trazendo para si maior responsabilidade pela educação e adequando as exigências legais nacionais às peculiaridades locais. Sinalizou um grande impulso em direção à autonomia, à responsabilização e à estruturação da educação local, uma vez que passaria a assumir, por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), o Ensino Fundamental I.

Aliado a referidas leis, esse sistema de ensino inicia, então, seu processo de municipalização. No início de 1999, o município passa a atender o ensino obrigatório das séries iniciais do ensino fundamental e, com o processo de absorção das escolas estaduais em julho 1999 pela via da municipalização, as demandas educacionais do sistema passaram a ser substanciais. Dado o atendimento da educação infantil, ensino fundamental e EJA, o incremento do número de alunos e escolas foi, naturalmente, apresentando novas exigências ao SME, uma vez que cada nível ou modalidade de ensino apresentavam suas particularidades na oferta. Também foram surgindo necessidades formativas de gestores e professores, de regulamentações legais, dentre outras situações para o atendimento ao aluno.

Foi somente em 2003, portanto seis anos após a criação do Sistema Municipal de Ensino, que surgiu a primeira oportunidade para que houvesse o CoP nas escolas. As diretoras das unidades escolares já vinham, ao longo dos anos, reivindicando a possibilidade de tê-lo, representando um avanço na educação, mas também um caminho de incertezas quanto ao trabalho desses educadores.

Somente com a Lei Complementar nº 125, de fevereiro de 2003, revogada pela LC nº 204, de dezembro de 2009, que dispunha sobre o Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba, em seu artigo 18, houve a possibilidade, pela primeira vez, de designação para a função de CoP para o ensino fundamental no município. Observa-se que apenas esse nível de ensino seria contemplado, ficando a educação infantil fora dessa legalização.

A escolha do coordenador, pela regulamentação legal, acontecia dentre os docentes interessados a concorrer à função na escola, que, referendado pelo diretor, seguia para a indicação legal do secretário municipal de educação. Para essa designação, o candidato a CoP deveria atender a alguns requisitos, sendo eles: ser docente em exercício no SME, ter curso de licenciatura plena em Pedagogia e ter, no mínimo, três anos de experiência profissional docente, em efetivo exercício.

A vigente LC nº 204/2009, o estatuto do magistério do SME de Araçatuba, propôs um novo enfoque para a função, quando assegura em seu artigo 6º a presença do CoP nas unidades escolares, não apenas para o ensino fundamental, mas para todas as escolas do município,

incluindo àquelas que ofereciam a educação infantil desde que atendessem a um critério numérico de alunos. A possibilidade de ter o CoP nesse nível de ensino (educação infantil) surgiu apenas seis anos após a primeira lei que regulamentou a função, fato sinalizador de uma importância menor atribuída a esse nível de ensino, uma vez que o caráter assistencialista que marcou o atendimento às crianças dessa faixa etária perdurou por muitos anos nos mais diversos sistemas de ensino do país. Com isso, possivelmente ao não considerar o seu caráter educativo e as diversas particularidades quanto ao desenvolvimento da criança, pode ter influenciado a decisão de não ter o CoP nesse nível infantil à época da lei que regulamentou o primeiro plano de carreira do município.

Na LC nº 204/2009, um novo formato é considerado para a designação do CoP. O artigo 19, parágrafo 1º, regulamenta que a designação desse profissional deve ser precedida de processo seletivo, para o qual o candidato realiza prova objetiva e escrita. Aprovado nesse processo, ele recebe o credenciamento para concorrer à função na escola. Esse credenciamento é válido por dois anos, com a possibilidade de prorrogação por igual período. Havendo interesse por ocupar a função, inscreve-se no âmbito da escola, passa por entrevista individual com o diretor da unidade escolar, apresenta projeto que vise à melhoria do processo de ensino e aprendizagem da unidade escolar, passa pela aprovação do conselho de escola, é referendado pelo diretor e, por fim, segue para a designação do secretário de educação.

Nesse mesmo contexto, são designados os orientadores pedagógicos no âmbito da SE, processo regulamentado no artigo 20 da mesma lei, cuja responsabilidade se concentra nos processos de formação e acompanhamento dos CoP. Passam por iguais trâmites de escolha e os interessados ainda participam de dinâmicas de grupo, entrevistas e apreciação do projeto que vise à melhoria do processo de ensino e aprendizagem do SME, até chegar ao referendo do secretário de educação.

A mesma LC nº 204/2009, em seu artigo 23, apresenta como requisitos para designação na função de CoP nas escolas e orientador pedagógico na SE, ser docente efetivo, ter curso de licenciatura plena e pós-graduação (de, no mínimo, 360 horas), ter, no mínimo, cinco anos de experiência profissional como docente no efetivo exercício do sistema municipal, além de ter sido aprovado em todo o processo seletivo. Esse processo de escolha e designação é acompanhado por comissões de seleção do CoP e do orientador pedagógico (Art. 19, § 2º e Art. 20, § 2º), compostas por chefes de divisão e de serviço do departamento pedagógico, supervisores de ensino da SE e diretores representantes das unidades escolares de educação infantil e ensino fundamental, eleitos entre seus pares.

Algumas questões merecem destaque, a começar pela mudança no processo de designação desses profissionais que, a partir da vigente lei, ampliou seus critérios, com parâmetros legais definidos de escolha por processo seletivo (prova objetiva e escrita, apresentação de projeto de melhoria do ensino, dinâmicas e entrevistas), numa perspectiva que busca imprimir um papel democrático na escolha quando envolve, também, o conselho de escola, juntamente com diretor (que é membro nato do colegiado) e membros da SE. Muito embora, acreditamos que bastaria o conselho escolar referendar a escolha (após os trâmites vivenciados no processo seletivo) e a indicação dos CoP, haja vista sua representatividade (composto por professores, funcionários, pais, alunos, diretores e comunidade) e sua importância para a escola. Vislumbramos que ainda é necessário avançar em autonomia e em tomadas de decisões que primam pela coletividade, em que o conselho seja o corresponsável pela gestão administrativa e pedagógica, que possa ter voz na escola e não apenas exerça uma atuação restrita a determinadas situações nas quais, muitas vezes, prevalece a decisão tomada por um diretor, ou por membros externos à escola (da secretaria da educação, da fazenda, por exemplo). Uma vez que o município optou pela existência da função e não do cargo de CoP, o processo seletivo busca levantar profissionais que representam ter um perfil para a coordenação da escola, sobretudo, quando este concorrente à função apresenta um projeto de melhoria da qualidade do ensino para a escola, ou para ser implementado em nível de secretaria, no caso do orientador pedagógico. Também, quando esse profissional pode se expressar por meio da entrevista (para coordenadores e orientadores) e por meio das dinâmicas¹⁰ (para orientadores). Nesse sentido, atribuímos ao processo seletivo, regulamentado pela LC nº 204/2009, uma visão mais positiva quanto à escolha, se comparado à LC nº 125/2003, pois os requisitos para a designação dos CoP e orientadores pedagógicos foram quantitativa e qualitativamente ampliados, exigindo um tempo maior de efetiva experiência na docência e a especialização, que antes não era exigida. Todas essas questões influem para uma escolha positiva de profissionais que fazem uma “opção profissional” quando concorrem em um processo seletivo para trabalhar na coordenação (escola) ou na orientação (secretaria de educação). Entendemos, portanto, que deve haver a responsabilidade para que esses processos garantam a representatividade dos colegiados e, acima de tudo, estejam todos (selecionadores e concorrentes à função) conscientes da necessidade da implementação de práticas educativas que efetivamente alavanquem a qualidade do ensino ofertado, ampliem a autonomia escolar e a vias da participação democrática tanto na escola, como na SE.

¹⁰ Referidas dinâmicas são preparadas por profissionais do SME (psicólogos escolares).

Por fim, a LC nº 204/2009, no Anexo VII, relativo às atribuições dos CoP do SME, destaca as características do profissional, que deve ser capaz de:

coordenar as atividades de ensino e aprendizagem na unidade escolar, planejando, supervisionando, orientando e avaliando estas atividades, para assegurar regularidade no desenvolvimento do processo educativo; realizar estudos e pesquisas relacionadas às atividades de ensino, analisando os resultados e propondo intervenções; participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; planejar, organizar e efetivar as horas de trabalho coletivo – HTPC e as horas de trabalho de desenvolvimento de projetos e pesquisas – HTPP, de modo que este momento contribua para a formação contínua dos profissionais da unidade escolar; acompanhar o processo de desenvolvimento dos estudantes e zelar pela aprendizagem dos alunos. (ARAÇATUBA, 2009, p. 50-51)

Nesta pesquisa, evidencia-se a necessidade de um estudo crítico sobre o que está determinado como atribuições desses profissionais e a capacidade de colocá-las em prática, incorporando a especificidade da ETI, na qual estamos depositando o olhar.

Na esfera estadual paulista, a instituição do Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado de São Paulo ocorreu por meio da Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974, que consolidou-se, àquela época, sob a égide da lei federal de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus – Lei nº 5.692/71. A lei federal determinava em seu artigo 36 que cada sistema de ensino elaborasse seu estatuto disciplinando a carreira do magistério de 1º e 2º graus.

Desta forma, foi elaborada a LC nº 114/74 e a figura do CoP que aqui analisamos foi regulamentada no artigo 10, como uma função do quadro do magistério a ser exercida pelo professor efetivo, com pelo menos cinco anos na carreira do magistério, curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em Pedagogia e, preferencialmente, com habilitação específica em supervisão escolar. Chama a atenção que o mesmo artigo 10 traz, também, como função do quadro do magistério o Professor-Coordenador. Observa-se uma distinção de atuação entre essas duas figuras. Segundo o artigo 12, especifica que [...] “haverá em cada escola 1 (um) Coordenador Pedagógico” – função exercida pelo professor efetivo –, enquanto que o artigo 13 regulamenta que [...] “poderá haver Professor-Coordenador de áreas do Currículo Pleno de acordo com a amplitude e a organização básica da escola”. Conforme a Lei nº 5.692/71, em seu artigo 5º, o Currículo Pleno (disciplinas, áreas de estudos e atividades) seria composto por uma parte de educação geral e por outra de formação especial. Assim, o entendimento do texto legal que se abstrai quanto ao CoP e ao Professor-Coordenador é a de que cada unidade escolar teria um CoP, admitindo-se naquelas escolas, de acordo com a sua amplitude e organização básica, a atuação concomitante de um Professor-Coordenador para atuar, especificamente, em áreas do currículo pleno. As exigências para ocupar essa função eram a de que o professor tivesse curso superior correspondente à licenciatura plena em pelo

menos uma das disciplinas integrantes da área de atuação e, no mínimo, três anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério.

Quatro anos após a instituição do (primeiro) Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo, a Lei Complementar nº 201, de 09 de novembro de 1978, revoga a LC nº 114/74. No artigo 4º da nova LC nº 201/78, houve a regulamentação do quadro do magistério de 1º e 2º graus do estado de São Paulo, dividido em dois sub quadros: o de cargos públicos e o de funções atividades. Entretanto, curiosamente na composição desses quadros de cargos e funções observa-se que foi vetado o inciso V do artigo 5º, justamente o cargo/função do CoP. Porém, na sequência o artigo 6º, talvez por um lapso do legislador, prescreve que o quadro do magistério será composto pela classe de docentes e de especialistas da educação, fazendo menção ao CoP no inciso II, alínea b. Certamente, trata-se de uma inconsistência legal, já que ele foi vetado em artigo anterior (na composição), conseqüentemente, não viria a compor como especialista da educação.

De fato, a lei não exclui o CoP, embora a regulamentação legal tenha se configurado falha, uma vez que houve o veto na composição para o quadro do magistério, ele é mencionado no artigo 11 nas formas de provimento de cargos e preenchimento de funções-atividades do quadro do magistério de 1º e 2º graus do estado de São Paulo. Para sua atuação, portanto, o CoP deveria ter “[...] habilitação específica de grau superior, correspondente à licenciatura plena e experiência docente mínima de 5 (cinco) anos”. (SÃO PAULO, 1978)

Curiosamente, nas disposições transitórias da Lei nº 201/78, no artigo 17, o CoP teve a garantia e a possibilidade de atuação nas escolas, independentemente de ter sido vetado no inciso V do artigo 5º da lei. Esse mecanismo legal (as disposições transitórias) possibilita que diversas situações se organizem, antes que a nova lei revogue (torne sem efeito) a antiga lei. O CoP, então, por meio do legislador, viria valer-se desse mecanismo, desde que cumpridos alguns requisitos, fato que evidenciou sua permanência nas escolas. Preceitua o artigo 17, das disposições transitórias:

Art. 17. Serão transformados em cargos de Coordenador Pedagógico os cargos dos professores efetivos que, em 31 de agosto de 1978, estivessem no exercício da função de Coordenador Pedagógico, designados na forma da legislação pertinente, mediante processo seletivo, desde que, na data da publicação desta lei complementar, contem, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício no magistério oficial de 1.º e/ou 2.º graus do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 1978)

Referida situação não justifica o veto em artigo que tratou da composição do quadro do magistério, uma vez que são situações distintas. Através das disposições transitórias os

professores efetivos que a época do antigo estatuto, LC nº 114/74, podiam exercer a função de CoP tiveram, com o novo estatuto, a possibilidade de acesso ao cargo e, conseqüentemente, incorporaram vencimentos, que antes eram pagos como gratificação.

O reconhecimento quanto à inconsistência jurídica para o cargo de CoP vem a ser regulamentada por meio da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, pela qual o presidente da época, Robson Marinho, promulgou, nos termos do § 4º do artigo 26 da Constituição do Estado¹¹, dispositivos da Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978, rejeitando o veto do cargo/função do CoP. O legislador valeu-se de norma constitucional estadual para rejeitar diversos vetos impostos, à época, pelo governador ao texto original da lei. Referida situação devolve ao CoP o amparo legal, uma vez que ele não deixaria de compor o quadro das escolas.

A Lei nº 201/78, assim como o antigo estatuto, faz menção ao Professor-Coordenador, que poderia atuar em todo o ensino de 1º e 2º graus, exercendo seu posto de trabalho sem qualquer prejuízo das atividades docentes. Mas, se antes lhe era possível atuar com as áreas do currículo pleno (de acordo com a amplitude e organização básica da escola), a nova lei estabelece que seu posto de trabalho também seja exercido em nível de secretaria do estado. Vejamos:

Art. 7.º - Além dos postos de trabalho correspondentes aos cargos e funções-atividades do Quadro do Magistério, haverá, na lotação da Secretaria da Educação, postos de trabalho de Professor-Coordenador, privativos de ocupantes de cargos docentes. (SÃO PAULO, 1978)

A indicação desse profissional ao posto de trabalho, conforme artigo 18, ocorreria pelo diretor de escola, a cada ano letivo, dentre os docentes, mediante prévia indicação do Conselho de Escola, ouvidos os professores da área e ao CoP. Como requisitos o Professor-Coordenador deveria possuir curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena, em pelo menos uma disciplina da área do currículo em que atuaria, além de experiência docente mínima de três anos na respectiva área.

É necessário ressaltar que na vigência de ambos os estatutos outra figura profissional coexiste ao lado dos CoP e dos Professores-Coordenadores, que é a do Orientador Educacional. Ele está previsto nos estatutos, na composição do quadro do magistério de 1º e 2º graus do estado de São Paulo. Mesmo não sendo o foco de nosso trabalho, compete aqui, ainda que

¹¹ Referido artigo da Constituição do Estado está em consonância com o que regulamenta a Emenda Constitucional Estadual nº 2, de 30 de outubro de 1969 que permite ao legislador rejeitar vetos do governador, caso observe inconsistências.

brevemente, elucidar alguns aspectos acerca desse orientador, pois na esfera estadual ele desenvolveu suas atividades integrando o apoio técnico-pedagógico das escolas. Isso fica claro no Decreto Estadual nº 10.623, de 26 de outubro de 1977, que aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau, e no Decreto nº 11.625, de 23 de maio de 1978, que se refere ao regimento do 2º grau.

Esses decretos acabam dando maior efetividade aos estatutos do magistério de 1974 e de 1978, pois até a promulgação desses dois documentos as escolas tinham em vigência o Decreto nº 47.404, de 19 de dezembro de 1966, que estabelecia as Normas Regimentais dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino Secundário e Normal, sob a égide da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Aqui, lançamos mão de um excerto do trabalho realizado por Domingues (2014) que localiza nos anos de 1960 a ideia da coordenação pedagógica:

No estado de São Paulo, a ideia de uma coordenação pedagógica vai surgir na década de 1960, associada às escolas experimentais, às escolas de aplicação, aos ginásios pluricurriculares e a outros que, em decorrência da Lei nº 4.024, de dezembro de 1961, adquiriram autonomia para a organização do currículo, dos métodos, de tempos e de espaços. (DOMINGUES, 2014. p.25)

Não há detalhes de referidos apontamentos feitos pela autora, porém são indícios de uma época bastante profícua de expansão educacional no país e no estado de São Paulo, quando, mesmo sem a regulamentação do CoP nas legislações, a função estaria entrelaçada às necessidades de colocar em funcionamento as escolas e os projetos educacionais da época. Cardozo (2006) contribui para o entendimento da questão), fazendo apontamentos para a década seguinte:

Os Coordenadores Pedagógicos, como especialistas da educação, foram introduzidos no estado de São Paulo, a partir da década de 1970, com o objetivo de atuar junto aos docentes, com a finalidade de garantir a implantação das diretrizes educacionais estabelecidas nesse período. (CARDOZO, 2006, p. 39)

São, portanto, os decretos de 1977 e 1978 que aprovam o regimento comum das escolas de 1º e 2º graus que traziam, além dos aspectos de estruturação administrativa e pedagógica das escolas, as atribuições de seus profissionais. Foi a partir desses decretos que as funções dos CoP, Professores-Coordenadores e Orientadores Educacionais ficaram evidentes na estrutura funcional das escolas, incluindo-os como parte do apoio técnico-pedagógico.

Para a figura do CoP e do Professor-Coordenador, nos dois decretos (10.623/77 e 11.625/78) e em artigos de mesma numeração (artigo 14), estipulava-se que [...] “as atividades

de Coordenação Pedagógica são exercidas pelo Coordenador Pedagógico e Professores-Coordenadores”. Muito embora as atribuições de cada um sejam distintas – a do primeiro, mais ampla e a do segundo, concentrada nas áreas de atuação do currículo pleno –, ambos exerceriam atividades de coordenação pedagógica. Já o artigo 15 dos referidos decretos regulamentava que regulamentava que “O Coordenador Pedagógico é o elemento do sistema de supervisão responsável pela coordenação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades curriculares no âmbito da Escola”. Denota-se uma hierarquização desse profissional no âmbito das escolas, uma vez que ele foi colocado como um elemento do sistema de supervisão, mas responsável por coordenar, acompanhar e avaliar as atividades curriculares. Suas atribuições são amplas e significativas nos aspectos curriculares, na articulação de programações da educação geral e formação especial, acompanhamento, controle e avaliação do currículo, assistência técnica aos professores para assegurar o desempenho e a melhoria dos padrões do ensino, para isso propunha técnicas e procedimentos de ensino, oferecia materiais, atividades de aperfeiçoamento e atualização dos professores, era responsável por supervisionar as horas atividades dos professores, assessorar a direção da escola e contribuir para a escolha dos professores-coordenadores, dentre tantas outras atribuições relativas à função e à oferta do ensino.

O orientador educacional tem seu campo de atuação mais restrito e diríamos pouco definido no âmbito da escola. O Artigo 19, de ambos os decretos, preceitua que “Ao Orientador Educacional cabe a responsabilidade básica de coordenar, orientar e controlar, no âmbito da escola as atividades relacionadas à sua área de atuação”. Ao observarmos suas atribuições, é possível entender que elas são bem distintas daquelas realizadas pelo CoP, mas caberia a ele elaborar a programação das atividades de sua área de atuação, mantendo-a articulada com as demais programações do núcleo de apoio técnico-pedagógico. Sua área de atuação não fica clara nas atribuições estipuladas nos regimentos das escolas. Pareceu-nos desenvolver atividades de assessoria e colaboração aos demais profissionais da escola. Embora ele participasse, assim como o CoP, da elaboração do plano escolar, suas funções possuíam características gerais e voltadas aos alunos, pois atuaria nas decisões de agrupamentos de alunos, manteria os professores informados quanto à peculiaridade no comportamento dos alunos, manteria atualizados os dossiês individuais dos alunos e do perfil das classes, articular-se-ia com agências de colocação de mão de obra no encaminhamento de alunos, cooperaria com o bibliotecário na orientação da leitura, encaminharia os alunos a especialistas quando fosse necessário etc.

Ressaltamos, portanto, duas situações: a primeira diz respeito à composição dos quadros do magistério de São Paulo, que fizeram menção a esses três profissionais. Num primeiro momento, causou-nos curiosidade em saber o porquê da existência de funções que, à primeira vista, parecia-nos parecidas, ou então, que todos estariam voltados às especificidades das atribuições de um CoP. A distinção vai sendo construída quando se observa as diferentes atribuições que envolvem esses profissionais no âmbito das escolas; o CoP tinha um papel expressivo de atuação justificando, desde àquela época, sua importância no desenvolvimento do ensino. A segunda situação que levantamos é a de que, até mesmo e por até então desconhecermos a realidade do estado de São Paulo, quando nos deparamos com a figura do orientador educacional, o associamos, num primeiro momento, ao orientador “pedagógico” do SME de Araçatuba, porém com tal análise foi possível perceber que se diferenciam em grande escala quanto às atribuições e quanto ao local de desenvolvimento de seus trabalhos, uma vez que, no município, o orientador pedagógico desenvolve seus trabalhos na SE e é o responsável por orientar e desenvolver trabalhos com os CoP das escolas; situação distinta em relação ao orientador educacional do estado, que compõe o corpo técnico-pedagógico da escola, mas numa escala menor de atribuições e de envolvimento pedagógico.

Prosseguindo, após sete anos, é promulgada na esfera estadual a Lei Complementar n.º 444, de 27 de dezembro de 1985, o Estatuto do Magistério Paulista, que revogou a LC n.º 201/78 e todas suas emendas. A lei, vigente até hoje, não traz novidades em relação ao CoP. Ele, juntamente com o orientador educacional, compõe o quadro do magistério de provimento efetivo, na classe de especialistas da educação. O professor-coordenador não perdeu seu espaço e a lei coloca que ele poderá ocupar um posto de trabalho na unidade escolar (Artigo 21, § 1º e 2º), por meio de designação, com validade por um ano e, preferencialmente, ser docente escolhido na própria unidade escolar, entre seus pares. Como requisitos, deverá ter 3 (três) anos de exercício no magistério público oficial de 1º e/ou 2º graus da secretaria de estado da educação de São Paulo. Poderá, também, haver professor-coordenador de matéria, de matérias afins, de cursos e/ou de projetos, mas fica dependente de regulamentação.

Para o provimento ao cargo, o CoP, segundo anexo I da Lei n.º 444/1985, no caso de ingresso, deve ter licenciatura plena em pedagogia com habilitação em supervisão escolar, ter, no mínimo, três anos de docência e/ou de especialista da educação de 1º e/ou de 2º; já para o caso de acesso, deve ter três anos de efetivo exercício no cargo de docente e/ou de especialista da educação no magistério público do estado de São Paulo no 1º e/ou 2º graus. Para o provimento de cargo do orientador-educacional, diferencia-se, apenas, quanto à licenciatura, em que a habilitação deve ser em orientação educacional.

Em comparação, o município de Araçatuba exige curso de licenciatura plena e pós-graduação de no mínimo 360h, além disso, requer cinco anos de experiência profissional como docente no efetivo exercício do sistema municipal. A lei municipal acresce, portanto, quanto à exigência da especialização e quanto ao número de anos (cinco) como docente no próprio sistema, diferente do estatuto do estado que, em sua última edição, considera apenas três anos na docência e/ou como especialista da educação. Ainda, em Araçatuba o CoP tem que ser aprovado em processo seletivo, com prova objetiva/escrita, que o autoriza à concorrer nas demais fases do processo de escolha.

No quadro 12, apontamos as características entre os dois sistemas de ensino (municipal e estadual) em relação às exigências para atuação como CoP, porém adiantamos que a Lei nº 444/1985 sofre alterações posteriores, bem como a figura do CoP no estado de São Paulo passa por novas configurações legais que serão tratadas adiante.

Quadro 12 – Comparativo entre o CoP municipal e o estadual.

CoP no município de Araçatuba, pela LC nº 204/2009	CoP no estado de São Paulo, pela Lei nº 444/1985	
Concorre à Função	Concorre ao Cargo (concurso público)	Concorre ao acesso ao Cargo
Licenciatura Plena em Pedagogia	Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em supervisão escolar	Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em supervisão escolar
Especialização – mínimo 360h	—	—
5 anos, no mínimo, na docência	3 anos, no mínimo, na docência ou como especialista da educação de 1º e/ou de 2º graus	3 anos de efetivo exercício no cargo de docente e/ou de especialista da educação no magistério público do estado de São Paulo de 1º e/ou 2º graus
Processo Seletivo: provas objetiva e escrita, apresentação de projeto que vise a melhoria da qualidade do ensino, entrevista	Concurso	Acesso
Atuação legalizada à partir de 2003, somente no ensino fundamental do magistério público municipal. Em 2009 passa a atuar, também, na educação infantil.	Atuação legalizada à partir de 1974 no magistério público do estado de São Paulo de 1º e/ou 2º graus, embora a história educacional do estado aponte para atuação deste profissional já nas décadas de 1960/70.	

Fonte: Elaboração própria com base em documentos legais nas esferas municipal e estadual.

No âmbito dos estatutos do magistério do estado de São Paulo, o CoP, evidentemente, teve a função e, no caso do estatuto vigente, o cargo regulamentado. Nota-se que, em relação ao município de Araçatuba, o estado de São Paulo desde o ano de 1974 contemplou o CoP. Antes, porém, sabe-se que eles já estavam presentes nas escolas do estado participando da implementação do ensino e dos projetos vigentes, anteriores a essa data, conforme já

mencionado nesta subseção. Araçatuba registra desde 1954 suas primeiras atividades na Educação Infantil, mas foi somente em 1997 que regulamentou seu sistema de ensino e apenas em 2003 aprovou seu primeiro estatuto do magistério, nele contemplando a figura do CoP. Desde então, consideramos que esse profissional vive no município momentos de grandes desafios relativos à identidade profissional e estruturação da função. Para além da legislação, requer uma partilha de saberes, estudos, formação e o no caso do CoP o compromisso de assumir-se como um profissional que deve se mobilizar dentro da escola como um grande articulador na formação dos professores da Educação Básica.

Evidentemente, são muitos os desafios a serem vencidos seja na esfera municipal ou na estadual. O estatuto do magistério vigente no estado de São Paulo data de 1985, após, temos em 1997 a LC nº 836/97 que institui o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Necessário ressaltar que essa lei retira da composição do magistério do estado de São Paulo o CoP e o orientador-educacional e fica, na classe de suporte pedagógico, somente o diretor de escola, o supervisor de ensino e o dirigente regional de ensino. Ou seja, o cargo do CoP é extinto e apenas a função do professor-coordenador permanece, por força do artigo 5ª da lei que regulamenta que haverá na unidade escolar postos de trabalho destinados a essa função. Entretanto, os CoP efetivos, que ingressaram sob a regulamentação dos estatutos anteriores do magistério, tiveram sua evolução funcional assegurada pelo artigo 26. Por fim, será no artigo 2º das disposições transitórias da referida lei, que encontramos a extinção do cargo, retirando como forma de provimento seu acesso por concurso público. Esse artigo também regulamenta as escalas de vencimentos a serem aplicadas aos remanescentes no cargo de CoP, e para os demais cargos atingidos pela lei.

Cabe-nos ressaltar que a LC nº 836 de 1997, que institui o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, revogou diversos artigos da LC nº 444 de 1985, Estatuto do Magistério. Independentemente, são essas leis que estão em vigência no estado de São Paulo até os dias de hoje e a partir delas vamos observar a regulamentação de normas inferiores que buscaram dar-lhes efetividade ao longo desses anos.

Nesse sentido, faremos menção à Resolução nº 28 de 1996, sob à vigência do estatuto do magistério LC nº 444/85. Essa resolução visou tratar, com maior especificidade, da função do CoP nas escolas do sistema estadual de ensino. Muito embora os estatutos anteriores regulamentassem a presença do coordenador nas escolas, a literatura aponta que o cargo pouco ocupou os quadros de profissionais das escolas do estado de São Paulo até o ano de 1996. Segundo Fernandes (2012),

No conjunto de mudanças vivenciadas pelas escolas paulistas a partir da “Escola de Cara Nova” escolhemos como foco de análise a função de professor coordenador pedagógico (PCP). A referida função passou por um processo de expansão a partir da Resolução 28/96 que garantiu sua presença nas unidades escolares com mais de dez classes em funcionamento, garantindo um direito legal que embora previsto no artigo nº 21 da Lei 444/85 (São Paulo, 1985) não beneficiava todas as escolas. Nesse sentido, a expansão da função no âmbito de uma reforma educacional gerencial atendeu, contraditoriamente, uma necessidade docente já que os professores reivindicavam há vários anos a coordenação pedagógica nas escolas. (FERNANDES, 2012, p. 2-3)

A autora aponta que àquela época, a resolução deu efetividade à presença do CoP nas escolas, fruto das necessidades que emergiam num contexto de reformas educacionais no estado e, conseqüentemente, veio a atender à reivindicação dos professores para ter esse profissional nas escolas.

Domingues (2014) corrobora para esse entendimento, apontando que a década de 60 foi um período de grande autonomia das escolas para a organização do currículo, método, tempos e espaços, mas que também no decorrer das décadas seguintes as escolas impuseram novas e muitas demandas. No que diz respeito à Resolução nº 28 de 1996, a autora manifesta-se a respeito, explanando que,

À medida que as escolas foram transformando-se, novas formas de coordenação pedagógica surgiram, até a função ser disseminada para todas as escolas da rede estadual em 1996, com a promulgação da Resolução S.E. nº 28/1996. (DOMINGUES, 2014, p. 25)

Ambas as autoras fazem referência à resolução e sugerem que o documento representou, naquela época, um “divisor de águas” para o CoP, uma vez que um número maior de escolas obteve benefício com essa norma, além de apontar sua importância num contexto educacional marcado por mudanças, no qual a presença desse profissional era reivindicada pelos professores. Esse contexto reivindicativo foi o que marcou o município de Araçatuba nos anos que antecederam a primeira possibilidade de tê-los nas escolas, no ano de 2003. Nesse caso, a reivindicação partia das diretoras das escolas que, com a criação do SME em 1997, o processo de municipalização ocorrendo a partir de 1999 pela descentralização das escolas estaduais de ensino fundamental I e com as demandas da oferta do ensino obrigatório (à época dos 7 aos 14 anos), viam no profissional coordenador uma pessoa para dividir tarefas e obrigações advindas da oferta de um ensino não só obrigatório, mas, sobretudo, de qualidade. Assim, em 2003, com o primeiro Estatuto do Magistério e Plano de Carreira do Sistema Municipal de Ensino (LC nº 125/2003), o CoP veio a ocupar a função, ainda que somente no ensino fundamental, ficando de fora a educação infantil.

A citada Resolução nº 28 de 1996, do estado, representou na esfera paulista um avanço em relação à atuação dos CoP, permitindo que um maior número de escolas pudesse se valer e se beneficiar com a sua presença. Mas a literatura¹² aponta resoluções posteriores (CARDOZO, 2006; FERNANDES 2012) sobre os CoP, que são as resoluções nº 69/1996, 76/1997, 35/2000, 66/2006, 88 e 90/2007 e 53/2010. O foco deste trabalho não permite uma análise aprofundada dessas resoluções, visto que será na esfera municipal que buscaremos dar sentido às ações do coordenador, porém, é possível destacar algumas contribuições desses autores. Cardozo (2006) realiza um trabalho comparativo das resoluções nº 28/96, 76/97 (aqui ele desconsidera uma análise da nº 69/1996, pois aponta que foi revogada pela nº 76/97) e da nº 35/2000. Em seus apontamentos quanto a essas resoluções ele trata de considerações a respeito do surgimento da função do CoP, da distribuição dos postos de trabalho desse profissional, de suas competências da função e requisitos para ocupá-la, além de questões que tratam da carga horária e períodos de designação. Cabe destacar este excerto:

Ao analisarmos as três resoluções, podemos considerar de imediato que a Secretaria de Educação, ao expedir tais documentos, revela uma especial atenção a proposta pedagógica da escola, inicialmente focando sua construção (prevista na Res. 28/96) e, mais tarde, com a Res. 35/2000, ampliando para a “elaboração e implementação” da proposta pedagógica. (CARDOZO, 2006, p. 51)

A nosso ver, um passo importante relativo a questões em torno da proposta pedagógica da escola/projeto político pedagógico, uma vez que esse profissional estaria envolvido nesse processo tão significativo que define a escola e a identifica perante as demais unidades e perante a um sistema de ensino.

No entanto, Fernandes (2010) aponta para um cenário de amplas implicações na atuação dos CoP, por exemplo, a mudança da nomenclatura de “professor coordenador pedagógico” para “professor coordenador”, com a resolução nº 35/2000. Nesse sentido, a autora menciona que

Duarte (2007, p. 75), alertou que a mudança na denominação da função não foi inofensiva, trazendo grandes riscos para o desempenho do trabalho: “esta mudança de nomenclatura pode colaborar para que o PC assuma outras funções que não as suas, e neste sentido contribuir gradativamente para a perda de sua identidade profissional e de seu espaço de atuação. (FERNANDES, 2010, p. 5)

¹² Fizemos menção à literatura, uma vez que ao utilizarmos a busca no endereço da Secretaria do Estado de Educação: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp>, link Central de Atendimento/Legislação/Anos Publicados, não foi possível encontrar nenhuma das resoluções indicadas. E, ao mudar a busca por Central de Atendimento/Legislação/Pesquisa por Palavras Chave, na qual buscamos na composição das letras do alfabeto as palavras iniciadas por: Coordenador (ção) Pedagógica (o), Orientador Pedagógico e Professor-Coordenador, em nenhuma delas as resoluções foram encontradas.

Além disso, a autora indica ainda novas justificativas apresentadas para a existência da função do Professor-Coordenador que, segundo ela, naquela época “[...] deixaram de ser focadas na articulação do trabalho coletivo e na construção do projeto político pedagógico” – resolução nº 35/200 – para se tornarem otimizadores dos recursos e das parcerias escola-comunidade, num contexto de mudanças que exigiam a elevação dos níveis de desempenho escolar do estado, na vigência de uma política que visava à melhoria da qualidade do ensino em detrimento de um trabalho de natureza pedagógica centrado nas escolas com os professores para o benefício aos alunos. Segundo Fernandes (2010, p. 5),

As mudanças legais ampliaram consideravelmente a responsabilização dos PC em relação aos resultados apresentados pelas escolas, apontando mais claramente para uma atuação dos mesmos como “gerentes” das reformas, a quem caberia incutir no cotidiano escolar a cultura do envolvimento pessoal e a preocupação com os resultados julgados externamente. Os termos e expressões utilizados na última resolução (88/2007), tais como desempenho, eficácia e avaliação externa serviram para demonstrar a força dos elementos gerencialistas e performáticos nas políticas educacionais paulistas recentes.

O processo de escolha desses profissionais também foi objeto de análise da autora e faz um alerta que, na contramão da democratização, os professores coordenadores deixaram de ser escolhidos pelos seus pares (a partir da apresentação de uma proposta de trabalho) e pela atuação ratificadora do Conselho de Escola para serem escolhidos somente por este colegiado, previsto na Resolução nº 35/2000. Em 2006, com a resolução nº 66/2006, houve o envolvimento do diretor nesse processo juntamente com o Conselho de Escola e, por fim, as resoluções nº 19, 88, 90/2007 e 53/2010, aqui um retrocesso, apenas o diretor e o supervisor da escola foram os responsáveis pela escolha, fatos que implicaram no afastamento do professor do processo de escolha e na visível hierarquização dos cargos, negando ao professor sua possibilidade de ser protagonista no processo, agravado pela retirada do conselho escolar, comprometendo completamente o cerne democrático das escolhas, o que revela um distanciamento dos preceitos dos PPP das escolas para dar maior ênfase aos programas do governo do estado de São Paulo, nos quais o Professores-Coordenadores e a direção escolar se responsabilizariam por implementar. Enfatizamos que é necessário garantir a atuação do Conselho de Escola, uma vez que o próprio professor e demais categorias estariam representados nesse colegiado, sendo assim, não considerá-lo afeta as possibilidades de uma gestão participativa.

Demais resoluções¹³ fazem parte do cenário estadual que dizem respeito ao professor coordenador, porém, não serão objeto deste estudo, uma vez que são para os CoP, que estão nas ETI/AC do município de Araçatuba, que estamos depositando o olhar.

Na esfera federal, temos que observar a figura do CoP na sua amplitude, sabendo que a Constituição Federal estabelece princípios, estruturas, procedimentos, direitos e deveres que regem a sociedade como um todo. Nesse sentido, a CF de 1988 assegura a oferta do ensino público, que se efetivará pelas ações a serem dinamizadas e implementadas nos diversos sistemas de ensino do país, mediante o regime de colaboração entre os entes da federação e o financiamento da educação. Nessa ordem, os profissionais da educação exercerão papel fundamental na difusão do ensino de modo a reconhecer a importância da educação escolar nos processos de democratização da sociedade. Assegura-se, portanto, a valorização desses profissionais por meio dos planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos nas redes públicas, além da garantia do piso salarial profissional nacional (Art. 206, V e VIII).

Depreende-se, portanto, a existência de regulamentação para a efetivação de uma educação de qualidade, mas é necessário observarmos que estamos diante de cenários educacionais, econômicos e sociais afetados por problemas que dificultam atender aos preceitos constitucionais, fatos que adensam os desafios e as responsabilidades de governos e de todos os envolvidos com a educação no país. Nisso implica a participação dos gestores da educação, CoP, professores e de todos os demais profissionais para a promoção de uma educação de qualidade e, sobretudo, como um direito social.

Em caráter específico, já citamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Lei nº 9.394/1996) e, além dela, temos o Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005/2014 - PNE 2014/2024), instrumentos que definem as regulações educacionais em favor da materialização da educação.

A LDBEN/1996, pautada nos princípios da CF de 1988, assegura e relaciona os profissionais da educação básica escolar (professores e trabalhadores em educação), bem como os fundamentos para a sua formação, de modo a atender as especificidades para o exercício do cargo (Art.61 e Parágrafo Único). Regulamenta, especificamente, que a formação de docentes far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, no caso de exercício do magistério na educação

¹³ Apontamos as Resoluções da Secretaria do Estado de São Paulo que fazem menção ao Professor-Coordenador para quem tiver interesse em aprofundar-se sobre a temática na esfera estadual, são elas: nº 8/2008, 21/2010, 22, 59, 68/2012, 75/2014, 03/2015, 12 e 15/2016.

infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida em nível de ensino médio na modalidade normal (Art. 62). Quanto ao CoP, será na LDBEN vigente que, expressamente, observaremos um tratamento específico para àqueles que estiverem na função de coordenação e assessoramento pedagógico. Consideramos um avanço, uma vez que na promoção da valorização dos profissionais do magistério eles terão direitos equivalentes aos de docentes e especialistas da educação em seu exercício profissional, mesmo considerando que o parágrafo 2º do artigo 67 da LDBEN tenha sido incluído somente no ano de 2006 por força da Lei nº 11.301. Portanto, preceitua a Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 67 e parágrafos:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201¹⁴ da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Observamos que o exercício da coordenação e do assessoramento pedagógico passa a ser considerada uma função do magistério, não que isso não viesse sendo contemplado como já observamos, por exemplo, no estado de São Paulo, mas é na LDBEN nº 9.394/1996 que esses profissionais passam a ter critérios definidos para efeitos de aposentadoria, os quais são equiparados àqueles que, em efetivo exercício, tem o direito à redução de tempo de serviço, em cinco anos de contribuição, em relação à maioria dos demais trabalhadores assegurados pela previdência social, sinal de reconhecimento da função que vem sendo difundida no âmbito dos sistemas de ensino há décadas. Nas leis de diretrizes e bases anteriores, Leis nº 4.024/1961 e 5.692/1971, não se observa claramente quem exerceria as funções ou as atividades destinadas aos profissionais que aqui denominamos como CoP. A primeira lei faz menção ao orientador

¹⁴ Tratam-se de artigos relacionados ao regime de previdência social, que asseguram direitos àqueles que exercem a função do magistério.

educacional, que conjuntamente com os professores, diretores, inspetores de ensino e administradores escolares compunham o quadro de profissionais da época, mas a lei não clarifica suas formas de atuação. Na Lei nº 5.692/1971, encontramos menção aos professores, administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e especialistas de educação, sem contanto, uma distinção mais clara que nos permita associar ao CoP, uma vez que nessas leis há uma diversidade de nomenclaturas na definição de funções ou de cargos.

A outra referência da política nacional brasileira é o Plano Nacional de Educação. Esse documento regulamentador e norteador de políticas educacionais apresenta princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para o enfrentamento dos problemas educacionais do país; está referido no Art. 214 da Constituição Federal de 1988 (com redação alterada pela Emenda Constitucional nº 59/2009) e na LDBEN nº 9.394/1996. Essa lei, em suas disposições transitórias, Art. 87, parágrafo 1º, convencionou que: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes” (BRASIL, 1996). Foi, então, apresentado ao congresso em 1998 e publicado em 2001 – PNE nº 10.172/2001 – com vigência até 2010.

O PNE ganhou destaque nos anos finais do século passado e início do século vinte e um, sendo debatido e tornando-se conhecido pela sociedade atual. Porém, convém mencionar que a proposta de elaboração de um plano para a educação remonta da década de 30 do século vinte ganhando, à época, notoriedade na esfera educacional com o Manifesto dos Pioneiros. Desde o Brasil Colônia até a República, a educação nacional se mantinha sofrendo as influências de cada período histórico, desde os jesuítas que, quando expulsos, os prejuízos educacionais foram alargados, chegando-se ao Império com grandes defasagens, sobretudo, quando se tratava da educação popular. Por altos e baixos, a educação chega à República que não muda o quadro até então existente. Iniciativas positivas ocorreram ao longo daqueles anos, algumas reformas, ideias promissoras, mas a educação refletia seus percalços. Azanha (1993, p. 71) elucida que “É verdade que a República, nos seus inícios [...], foi pródiga em reformas, mas foi preciso esperar até a década de 20 para que, realmente, o debate educacional ganhasse um espaço social mais amplo”. Esse autor coloca que a educação, naquela época, deixa de fazer parte de “[...] reflexões isoladas e de discussões parlamentares para ser percebida como um problema nacional” (AZANHA, 1993, p. 71). A Revolução de 1930 vem como uma resposta a toda crise (política, social e econômica) vivida até então. Foi assim, que o grupo do Manifesto dos Pioneiros, em 1932, buscou imprimir naquele momento os anseios por uma nova educação, com rumos mais promissores para toda a sociedade. Conforme coloca Azanha (1993, p. 73),

[...] “o ‘Manifesto’ era ao mesmo tempo uma denúncia, a formulação de uma política educacional e a exigência de um ‘plano científico’ para executá-la, livrando a ação educativa do empirismo e da descontinuidade”. Foi, dessa forma, que a Assembleia Constituinte de 1934 recepcionou a ideia de um PNE, incorporando em seu texto os propósitos emanados no manifesto. Todas as constituições posteriores, com exceção da de 1937, incorporaram em seus textos ao menos alguns ideários de um PNE, mas o plano, em si, não se concretizou tão rapidamente. Em 1937, o Conselho Nacional propõe o anteprojeto de um plano educacional, proposta que não seguiu adiante, vindo a ser concretizado apenas na década de 1960. Assim, a LDBEN nº 4.024/1961¹⁵ regulamentava, à época, que a União, em colaboração com estados e municípios, elaborasse o PNE. Finalizamos, então, “Após o anteprojeto de plano de 1937, a ideia de um plano nacional de educação permaneceu sem efeito até 1962, quando foi elaborado e efetivamente instituído o primeiro plano nacional” (AZANHA, 1993, p. 74).

Atualmente, temos aprovada a Lei nº 13.005/2014, que trata do PNE com vigência de 2014 a 2024, nele a figura do CoP não surge expressamente, mesmo porque, o plano tem o objetivo de estabelecer diretrizes, metas e estratégias de caráter abrangentes para implementação de políticas educacionais de ampliação da oferta em todos os níveis e modalidades do ensino com primazia para a qualidade do ensino, erradicação do analfabetismo, promoção do princípio da gestão democrática, valorização de profissionais etc. mecanismos que visam à garantia do direito à Educação Básica, bem como da ampliação de oportunidades educacionais e da qualidade do ensino.

Embora o plano não trate especificamente do CoP, nós os consideramos como pessoas integrantes da carreira da educação, ou seja, profissionais da Educação Básica que terão, para o incremento de sua atuação, vários dispositivos que tratam de sua valorização profissional, especificamente, àquelas que dizem respeito à formação inicial, continuada e, inclusive, diretrizes para ampliar o número de docentes e trabalhadores da educação com pós-graduação no país. Porém, enfatizamos que, tanto para o CoP quanto para os demais profissionais da educação, o alcance das metas traçadas no documento apontam para um esforço conjuntural da sociedade, que envolve o compromisso de todos que estão na educação e principalmente do governo que deve assumir, com urgência, qual educação quer para o país, aquela baseada em

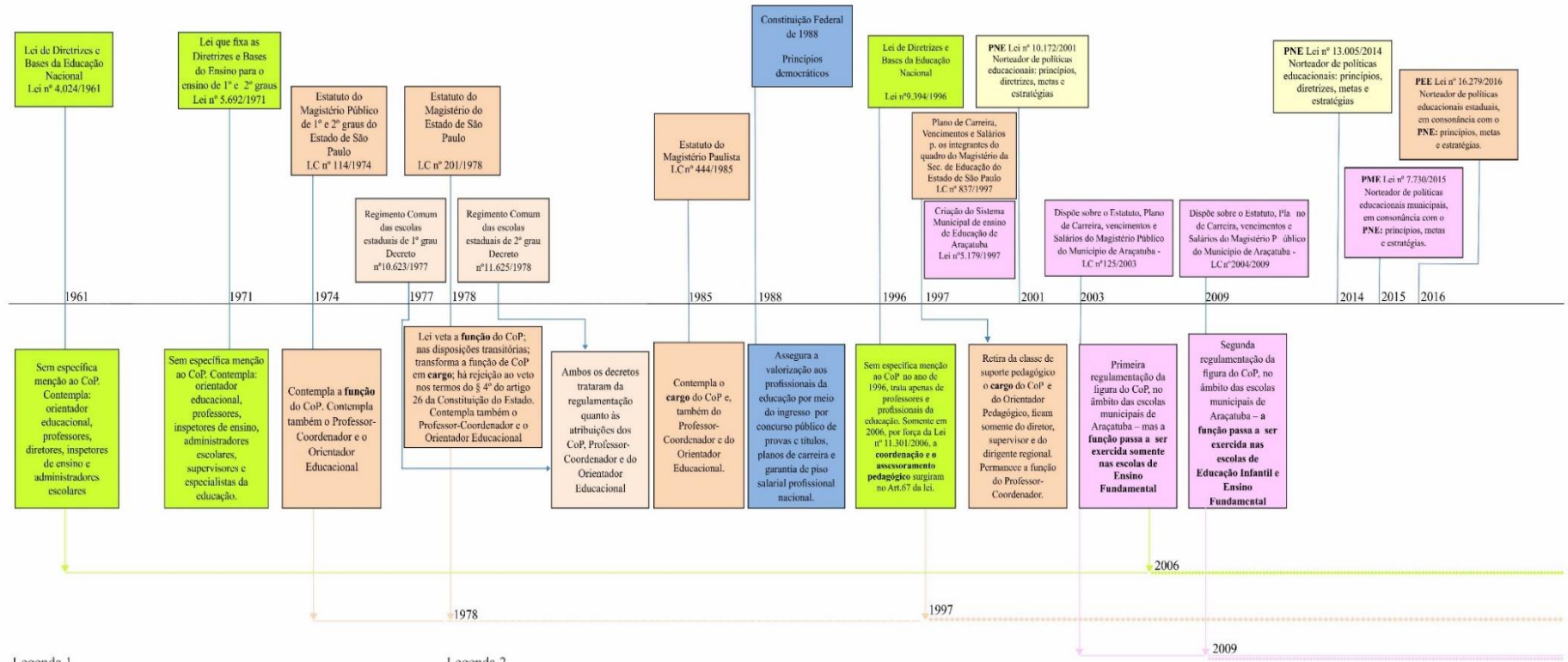
¹⁵ A LDBEN nº 4.024/1961 instituiu o PNE, que foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação, em 1962. O documento procurou traçar as metas para um Plano Nacional de Educação, além de estabelecer as normas para aplicação dos recursos correspondentes aos Fundos do Ensino Primário. Sobre o assunto, disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>>.

números, ou aquela promotora do conhecimento, da ciência, da cidadania e da ética. Isso fará a diferença para a valorização dos profissionais da educação, bem como para a melhoria da qualidade do ensino desse país.

É nesse contexto, de uma educação capaz de difundir o conhecimento e promover o desenvolvimento das pessoas, que esperamos trabalhar com os CoP, profissionais tacitamente constituídos na educação, com eles trilhar caminhos para que possam, em suas constantes relações, ressignificar suas práticas no âmbito das escolas, suas interações com os professores de modo que consigam, também, ressignificar práticas docentes que pouco promovem o desenvolvimento do aluno e a qualidade na educação. Tacitamente, porque nas legislações superiores e também do estado de São Paulo que nos colocamos a analisar, ora o configura como detentor de um cargo, ora como uma função, ora o exclui, especifica uma nomenclatura, ora outra, nos deparamos, portanto, com a imprecisão para legalmente defini-los, mas é perceptível que o CoP exerce uma função significativa na escola e para isso empreenderemos esforços para juntos aprimorarmos sua constituição como formador de professores da Educação Básica.

Com o objetivo de localizar o CoP nessa trajetória legal, buscamos, a seguir, traçar uma linha do tempo que irá demarcar as principais leis nas esferas federal, estadual e municipal, permitindo-nos observar, principalmente, quão recente é a regulamentação para a atuação desse profissional no município de Araçatuba.

Linha do Tempo para a Compreensão da Evolução do Papel do Coordenador Pedagógico:
marcos legais nas esferas federal, estadual e municipal



Legenda 1

- Constituição Federal
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Plano Nacional de Educação
- Legislação Estadual
- Legislação Municipal

Legenda 2

- As marcações são em relação apenas à figura do CoP
- Manutensão do status quo
 - Alteração do status quo
 - Novo status
 - ***** Ausência de status
 - Manutensão do status em nova realidade

Fonte: Elaboração própria com base nas legislações federal, estadual e municipal.

2.2 Afinal, o que dizer sobre os “Formadores de Professores” da Educação Básica? E sobre os Coordenadores Pedagógicos?

Segundo orientam os autores Marguerite Altet, Leopold Paquay e Philippe Perrenoud (2003), falar sobre quem são os formadores de professores nos remete a ampliar o entendimento sobre a questão da profissionalização e da profissionalidade e de que há, necessariamente, um processo que se perfaz em relação a esses profissionais para que possamos defini-los e compreender sobre suas ações, saberes, competências e contextos de atuação. Em um trabalho sobre a profissionalização dos formadores de professores, esses autores nos apresentam uma obra, na qual vários pesquisadores originários de países francófonos nos colocam diante de diversas questões e reflexões que partem de estudos empíricos sobre os formadores de professores. Contribuem, significativamente, para as análises na realidade brasileira, uma vez que teóricos e pesquisadores já se valeram ou ainda podem se valer de referidos estudos para ampliarem o conhecimento sobre o tema no Brasil.

As pesquisas apontadas na obra evidenciam que ao fazer referência aos formadores de professores perpassamos por uma série de questões, tais como a identidade, a profissionalização, a profissionalidade, o ofício de professor, os contextos de formação (inicial e continuada) e de atuação etc. A constituição do formador de professor perpassa por identificar quais são as exigências profissionais para atuar como um formador, que tipo de formação esses profissionais precisam ter, o que efetivamente eles fazem, como se percebem como formadores de professores, quais são as representações de suas próprias práticas, sobre quais modelos de formação se apoiam, modelizam e quais usam, sobre quais exigências legais e administrativas são necessárias para a assunção ao “posto” de formador de professores, que tarefas exercem, como exercem, quais competências dominam, enfim, há um cenário amplo de análises e reflexões que nos condicionam no processo de conhecimento desses profissionais.

Dentre tantos questionamentos evidenciados pelos autores que citamos no início desta subseção, visamos apresentar alguns deles, no sentido de esclarecer ao leitor que o trabalho de descoberta sobre quem é o formador de professor nos leva a entender que se trata de um campo de estudo complexo. Vejamos os questionamentos:

O que fazem efetivamente os formadores de professores? Ensino, aperfeiçoamento acadêmico, formação, aconselhamento, acompanhamento? São professores experimentados, práticos especializados em didática ou em ciências da educação, engenheiros de formação de adultos, especialistas, agentes de mudança, interventores-conselheiros que ajudam no diagnóstico dos problemas ou na implantação de projetos ou inovações, analistas de práticas que trabalham com os professores na resolução de problemas complexos? (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p. 13)

Nessa seara de indagações a fim de conhecer sobre o formador de professores, buscaremos colocar em evidência algumas implicações acerca da profissionalização para identificarmos algumas marcas e contextos de atuação, visando reconhecer no Brasil quem são esses profissionais formadores e sobre quais enfoques eles estão sendo reconhecidos, pois, conforme apontam os autores acima citados, “[...] não estamos tratando nem de um ofício constituído, nem de uma função bem identificada e homogênea” (ALTET, PAQUAY e PERRENOUD, 2003, p.11). Ou seja, há mecanismos que os diferenciam e os autores afirmam que, além das diferentes nuances encontradas nos países francófonos, temos em outros países distintas realidades que também diferenciam tais profissionais. Ainda, por observarmos que a obra desses autores é pioneira no assunto, reconhecemos que o processo de constituição identitária e de profissionalização dos formadores tanto em outros países como no Brasil deve reunir caminhos de aproximações e distanciamentos de outras realidades para que, aos poucos, possamos dar maior efetividade às ações dos formadores de professores. Assim temos:

[...] cada país seguiu uma via própria, que leva em conta a relação histórica entre as ordens de ensino, o peso das universidades na formação dos professores, a cultura administrativa, profissional e sindical, o desenvolvimento das ciências da educação e da formação de adultos, as transformações do sistema educacional e dos desafios específicos da formação de pessoal da educação. (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p. 11)

É possível reconhecer que o contexto histórico educacional, as condições sócias históricas culturais, econômicas, políticas influenciam sobremaneira as formas de profissionalização e a profissionalidade dos formadores de professores. António Nóvoa (1997 p. 23) explica que a profissionalização “[...] é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia”, trata-se do reconhecimento, aprimoramento e valorização do profissional baseado em dispositivos regulamentados acerca das profissões, em diferentes contextos sociais e históricos, que envolve aspectos de uma dada categoria profissional.

No entanto, não se trata de um conceito fácil de ser tratado e definido haja vista a diversidade de contextos e influências que recaem no processo de profissionalização das diversas categorias profissionais. Sobre a profissionalização docente, Olivier Maradan coloca que para a maior parte de seus interlocutores a profissionalização significa:

[...] uma melhoria em termos de condições de trabalho, de estado de espírito, de reconhecimento social e de autonomia de funcionamento, no sentido privilegiado de sua especialização pessoal. Isto não evoca automaticamente, pelo contrário, a necessária explicitação de projetos e de dispositivos de formação, o caráter integrador

e a ação coordenada do trabalho de equipe, a renúncia ao individualismo estreito do professor que nossos projetos ambicionam. (MARADAN, 2003, p.140)

O autor traz uma contribuição na qual reflete sobre a natureza e as condições da profissionalização dos formadores de professores, indicando que a proposição de diretrizes em termos de conceitos e dispositivos para a implementação de uma formação profissionalizante não se dá aleatoriamente, sem ações planejadas, coordenadas, pensadas e realizadas coletivamente, mas que, também, deve colocar os formadores de professores a encarar a profissionalização como um desafio, ainda empreendendo a conquista de espaço, do reconhecimento e da explicitação de seus próprios saberes.

Para o campo da profissionalização, os debates são amplos haja vista que não se tem um conceito único sobre ela e, como sugere Jobert (2003, p. 221), “[...] os processos de profissionalização se desenvolvem em uma interação constante entre dimensões epistêmicas e praxeológicas e dimensões sociais de lutas de reconhecimento”. Assim, há um envolvimento do próprio sujeito em relação à constituição de sua profissionalização para a qual se tem objetivos e propósitos na constituição de saberes próprios de uma determinada categoria profissional, mas que esse processo ocorre no âmbito das dimensões sociais que são marcadas por lutas que influenciam no reconhecimento, em maior ou menor grau, das profissões. Isso implica pensarmos que o conceito sobre a profissionalização está vinculado a fatores próprios e internos dos sujeitos envolvidos, como também a um contexto sócio-histórico que se perfaz em diferentes realidades, com grupos profissionais em constantes lutas em busca de uma identidade e de um reconhecimento coletivo.

O pesquisador Jobert (2003, p. 222) traz-nos uma acepção mais corrente da profissionalização que “[...] designa o esforço de uma formação empreendido junto a trabalhadores em função para melhorar a sua profissionalidade”, mas coloca que há, no mínimo, duas questões a serem vistas: a profissionalização entendida como um processo formativo para aperfeiçoamento, situação observada pela incorporação de um vocabulário técnico de profissionais responsáveis pelos recursos humanos que integra, portanto, os aspectos do formar e do aperfeiçoar; a outra questão, no entanto, observa que referidos aspectos são tomados por uma determinada evolução que apreende o aspecto profissionalizar. Trata-se da passagem de uma “noção de qualificação para a de competência” que:

Em ambos os casos, a passagem de um vocábulo para outro corresponde à consideração de dimensões situacionais da aquisição ou da aplicação de saberes profissionais, ou dito de outra forma, à sua projeção social para além de suas meras dimensões epistêmicas ou pedagógicas. Assim, o que caracteriza as noções de

profissionalização e de competência é precisamente o fato de que elas pertencem tanto ao campo dos saberes – sua constituição, sua natureza, sua difusão – quanto ao de seus usos historicamente situados. (JOBERT, 2003, p. 222)

Com isso, ultrapassamos a acepção mais corrente da profissionalização, pois passamos de uma questão meramente mais técnica de profissionais em qualificação/aperfeiçoamento, preparados para enfrentar as mudanças e as exigências do mercado, para pensar em formadores e gestores que “[...] não pretendem mais restringir sua ação ao domínio da *qualificação* e que eles querem intervir igualmente na *competência*” (JOBERT, 2003, p. 222) [grifo do autor]. Dessa maneira, é necessário pensarmos além da qualificação, que implica no reconhecimento de que um indivíduo detém o conhecimento da profissão e, portanto, é capaz de desenvolver seus saberes e habilidades, para, então, refletirmos sobre o uso e aplicação dessa qualificação, na qual se revela na competência, de modo a ultrapassar o campo da qualificação para a efetivação prática dos conhecimentos que se tem de uma profissão. O autor Jobert (2003) sugere que esta, também, não é uma transposição fácil de ser realizada, pois a competência expressa a capacidade de obter um desempenho em situação real de produção, uma ação que se revela em contextos reais de aplicação, mas que nem sempre essa ação pode ser observada e assimilada pelos outros, pois:

É através da condução de uma ação que se constrói a competência, e é o espetáculo do êxito da ação que se revela a presença da competência a si mesmo e ao outro. Vemos que o ato teve êxito, ao permitir ver as habilidades aplicadas pelo autor, revela igualmente aos olhos de outro o sujeito que as aplicou. Êxito circunstancial, todavia, na medida em que o fracasso pode advir caso certos componentes do contexto de ação variem. (JOBERT, 2003, p. 231)

Trata-se de uma ação que parte do sujeito, de suas habilidades, saberes e gestos particulares que se desenvolvem em determinados contextos, esses que podem interferir nos resultados dessa ação, bem como no seu êxito. Assim, pensar no êxito da competência é pensar não só em dominar as características, saberes e fazeres, ter destreza, ter habilidade, qualificação etc., mas também pela capacidade de influenciar, de ser percebido e reconhecido numa ação que é regulada pelo meio, pelas interações sociais em que se espera influenciar, afetar o outro.

Recuperando o início desta seção, dissemos que para entendermos um pouco sobre os formadores de professores seria necessário ampliar o entendimento acerca da profissionalização e da profissionalidade, com isso, cabe ainda observar o que dizem Marguerite Altet, Leopold Paquay e Philippe Perrenoud (2003, p. 235), a respeito desse último conceito:

[...] a profissionalidade pode ser definida em termos de funções específicas a assumir, de competências a aplicar, mas também em termos de identidade e de questões sociais e éticas postas em jogo. A profissionalidade seria “o conjunto de competências que um profissional deveria ter ou, ainda, o conjunto de competências reconhecidas socialmente como características de uma profissão”, escreve L. Paquay, ou, “a capacidade de enfrentar exigências profissionais reais no ato.” (JOBERT, 2003, p.222)

Como podemos verificar, as definições sobre profissionalização e profissionalidade se perfazem sob a ótica de inúmeros autores, cada qual com um determinado entendimento, porém, é possível abstrair que esses conceitos estão imbricados em função de contextos individuais e coletivos, em função do próprio reconhecimento das profissões pelos membros de categorias profissionais e, também, pelo reconhecimento da coletividade e das características das profissões, em função, também, da identidade profissional de cada um, do domínio do processo do trabalho, da aplicabilidade das competências, atendendo não só as exigências da profissão, mas considerando contextos sociais que não são estanques e que, em virtude dessas implicações, a profissionalidade também está em constante evolução.

Para ampliar a discussão, porém considerando os limites deste trabalho de pesquisa, o que podemos observar quanto à profissionalização e profissionalidade dos formadores de professores é de que não há uma definição uníssona do termo, haja vista que, na visão de diversos autores contidos nas obras de que nos valem até aqui, nos é esclarecido que, para não haver ambiguidade sobre este conceito, deveríamos, então, fazer referência a “[...] um ofício ou profissão bem identificados” dos formadores de professores, mas que, no conjunto, as colaborações dos diversos autores “[...] insistem sobre formas plurais assumidas pelas funções preenchidas por aqueles que reconhecem ou que são reconhecidos como formadores de professores” e com isso, “as competências e identidades postas em jogo são muito diversas” (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p. 235). Isso implica entender que vários fatores recaem sobre o processo de identificação e identidade dos formadores de professores, mas, ainda assim, é possível abstrair dois sentidos principais de profissionalização que contribui para a reflexão na visão desses autores:

[...] em um sentido forte, é a transformação estrutural de um ofício em profissão; em um sentido menos radical, é uma evolução notável da profissionalidade de uma atividade. Nos dois casos, trata-se de um processo, de uma dinâmica. Aliás, as duas ideias são articuláveis: a passagem de um ofício a uma profissão é uma transformação particular, porém fundamental, da profissionalidade daqueles que exercem uma atividade: eles mudam de identidade, de nível de competência, de saberes de referência, de relação com os saberes, de maneira de prestar contas e de desenvolver sua autonomia. (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p. 235)

Com isso, quem são os formadores de professores nesse processo evolutivo da profissionalização e da profissionalidade? Segundo Mireille Snoeckx (2003, p. 22), “[...] não há uma história oficial dos formadores de professores no ensino fundamental”, mas há “[...] fragmentos de memórias de cada um”, que acabam por influenciar como esses formadores se reconhecem ou se definem perante o sistema educacional, pois, no cotidiano, por meio de suas ações, vivem conflitos de naturezas diversas que perpassam pela qualificação e pelas competências a serem notadamente desenvolvidas. Nesse sentido, a autora traz em sua contribuição para o estudo sobre os formadores de professores aquilo que seria a história inicial dos formadores, que se dá no contexto de sua própria atuação como professora formadora em Genebra. Assim, é:

[...] essencial traçar uma “história” dos formadores para compreender o formador de hoje. E essa história passa necessariamente pela história das instituições de formação e, em particular, da formação inicial. O que me parece importante assinalar é que as imagens, as representações da função do formador de professores têm origem no âmbito da formação inicial e deixam marcas nas percepções do conjunto de atores do sistema educacional. Essas marcas subsistem ainda hoje no *habitus* dos professores do ensino fundamental e dos formadores. Constituem a trama de um vínculo identitário e ao mesmo tempo se erigem em obstáculo ao reconhecimento como profissão. (SNOECKX, 2003, p. 22)

Para ela, a profissão do formador de professor ainda era, à época do estudo nos países francófonos, pouco reconhecida e organizada, com um estatuto ainda não estruturado, informal e diverso, uma vez que esses formadores agiam em função dos hábitos adquiridos ainda em formação inicial, uma identidade diversa ao formador de professor que, por carregar a identidade de professores da formação inicial, fragilizavam a constituição de suas próprias identidades. Essa questão é abordada por Altet, Paquay e Perrenoud (2003, p. 239) quando mencionam que “[...] os formadores de professores, em sua grande maioria, foram antes professores e reconhecem para si uma profissionalidade de professores”.

Há, entretanto, evidências de um processo evolutivo de profissionalização que se configura em torno dos formadores de professores, é possível verificar que eles desenvolvem tarefas não coincidentes e em contextos variados. Philippe Perrenoud nos apresenta alguns sinais possíveis que nos auxiliam a refletir sobre identidades, formas de trabalho, locais e a quem esses formadores de professores prestam serviços. O autor traz algumas linhas divisórias em que é possível observar o processo de profissionalização em diferentes países. São elas:

[...] entre formação inicial e formação contínua; entre formadores que nunca ensinaram no nível de escola, colégio ou liceu; aqueles que já o fizeram, mas não o fazem mais, e aqueles que ainda ensinam “alunos”; na formação inicial, entre

formadores da instituição e formadores de campo, com algumas categorias intermediárias; entre os professores que fazem a formação a partir de uma especialização referente aos conteúdos de saberes e os formadores de adultos; entre aqueles que fizeram pesquisa (no sentido amplo), aqueles que não fizeram, mas são “passadores” de suas aquisições, e aqueles que se valem mais dos saberes profissionais (saberes de ação, saberes de experiência); entre os especialistas (seja qual for sua área) e a nebulosa daqueles que trabalham sobre a totalidade dos problemas profissionais (por exemplo) em análises de práticas, intervenção em estabelecimento de ensino, acompanhamento de projeto ou supervisão); finalmente, entre os diversos especialistas, conforme sua vinculação a um ou outro dos grandes grupos constituídos: formadores disciplinares, didatas das disciplinas, especialistas em abordagens transversais (avaliação, gestão de classe, etc.), especialistas em tecnologias da formação, filósofos e éticos. (PERRENOUD, 2003, p.199)

É possível observar uma diversidade de tarefas que são assumidas por esses profissionais, sejam elas na formação inicial ou na formação continuada. Altet, Paquay e Perrenoud (2003) caracterizam essas tarefas como de informação e de formação de peso, essas últimas são disciplinares ou interdisciplinares, pedagógicas ou psicopedagógicas, transversais ou didáticas, tecnológicas, científicas ou baseadas em saberes profissionais formalizados. Ainda se acrescentam funções de conselheiros, consultores, interventores, tutores, supervisores, de engenheiro de formação, de coordenador etc., são perfis diversos, mas todas as situações apontadas nos sugerem que tais formadores necessitam ter um conhecimento especializado, possuir qualificação a ponto de transpor seus limites e colocar em ação suas competências, seus saberes e fazeres no sentido de que seja garantido o aprendizado de seus interlocutores no processo de construção do conhecimento. Em pesquisa feita, quando perguntados sobre quais seriam as competências exigidas para realizar as tarefas de formador de professores, em síntese, foi dito que:

[...] em formação inicial, tarefas de ensino e de orientação de estágios, de aconselhamento e, em formação contínua, competências de formadores de adultos: ajudar a transpor, a analisar a experiência, a construir saberes a partir das práticas, a facilitar uma evolução para a prática reflexiva”. (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p.238)

Essa distinção de tarefas assumidas pelos formadores de professores na formação inicial e continuada (centrada na escola/educação básica) constitui a responsabilização pela formação de futuros docentes e daqueles que já estão a campo. Realidades distintas, porém, uma necessária a outra para formar futuros profissionais e, também, para mantê-los engajados em seus processos de profissionalização e profissionalidade. O documento elaborado pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental (2002), que trata dos referenciais para a formação de professores, apregoava que, numa análise crítica da realidade educacional brasileira sobre a formação de professores, esta necessitava inserir-se num

movimento de profissionalização do professor pautado na concepção da competência profissional e que mudanças nos processos de formação de professores deveriam incluir a “[...] organização das instituições formadoras, a metodologia, a definição de conteúdos, a organização curricular e a própria formação de formadores de professores”, além disso, criar sistemas de formação, onde se “[...] articulem os processos de formação inicial e continuada de professores” (BRASIL, 2002, p.18). Situações apontadas que ainda merecem a atenção daqueles que pensam educação e dos que fazem educação, uma vez que as necessidades sinalizadas nesse documento ainda se fazem presentes.

Assim, é sabido que o trabalho desenvolvido pelas instituições de formação tem sido, ao longo dos anos, objeto de estudos, de desenvolvimento de pesquisas, seminários, jornadas de educação que alimentam um cenário amplo de discussões em torno da formação inicial, o que não tem sido diferente na formação continuada. Ainda, teoria e prática ocupam grande espaço desses debates e é nessa relação que observamos um dos maiores entraves tanto para o formador da instituição formadora, como para quem recebe a formação desses formadores, e para aqueles que estão em atividade nos diversos cenários escolares da Educação Básica (o formador com professores graduados – ou não – e professores com seus alunos). São situações que fortalecem o entendimento de que a formação do professor, seja na formação inicial ou na continuada, precisa de melhorias para elevar o nível de ensino dos alunos. Nesse sentido, as tarefas e atribuições designadas aos formadores de professores reserva-lhes o compromisso pelo constante aprimoramento do seu campo de atuação para que sejam capazes de difundir teorias e práticas que se entrelaçam, numa lógica de que a teoria possa sustentar a prática e a prática sustentar a teoria, sem que haja supremacia, mas a prevalência de que ambas são necessárias e igualmente importantes nos processos de formação.

Sobre a formação dos formadores na América Latina, os estudos de Denise Vaillant (2003) apontaram a escassez de pesquisas a respeito do conhecimento pedagógico específico de educadores, a imprecisão de suas funções e seus papéis, assim como a ausência de políticas voltadas à formação desse educador. Segundo a autora, em um estudo do tipo estado da arte revela que:

A temática que nos interessa tem sido pouco estudada, e a análise dos estudos publicados na América Latina e no Caribe revela que poucos trabalhos de pesquisa exploraram a temática dos formadores. Nos últimos doze anos, na América Latina, dos cerca de oitenta artigos e livros sobre formação docente que examinamos, apenas cinco têm como eixo a formação de formadores. O formador latino-americano dispõe de poucas informações e conhecimentos em que possa apoiar suas atividades de formação. (VAILLANT, 2003, p.7)

Já no plano internacional,

[...] há autores que se ocupam da formação de formadores, ainda que o estado incipiente desta última explique a orientação normativa da maioria dos estudos. Raras são as pesquisas que tentam estudar a dinâmica do “ofício de formador”. (VAILLANT, 2003, p.8)

O exposto revela algo já apontado a partir dos trabalhos realizados por Marguerite Altet, Leopold Paquay e Philippe Perrenoud nos países francófonos. Daquela década (2003) para os dias atuais observamos uma realidade que pouco avançou para a constituição de uma categoria de profissionais fortalecidos em sua profissionalização e profissionalidade. E, para Vaillant (2003, p.14), a definição dos papéis e funções do formador implica uma “[...] reflexão sobre o perfil do docente que se deseja desenvolver, e sobre os meios adequados à construção deste perfil” para uma atuação profissional promissora. Nos levantamentos e análises feitas nas bases de dados (ANPAE, ANPED, ENDIPE, SCIELO e Portal de Periódicos da CAPES) que compreendeu os anos de 2011 (para o ENDIPE iniciamos em 2010) a início de 2016, vimos a grande maioria das produções que versavam sobre a questão do formador de professor na formação inicial e basicamente tratavam sobre saberes e práticas e encaminhamentos para o processo de formação dos alunos, ou seja, questões voltadas para as aprendizagens e experiências formativas do processo de aprender a ensinar, como concepções e práticas didáticas/práticas de ensino/estágio supervisionado. Foram apontadas algumas experiências comparativas de outros países (Espanha/Portugal com a América Latina, Portugal, Chile, uma experiência americana), mas poucas trataram da identidade desses formadores, de seus saberes docentes, de ações específicas que contribuam para sua própria formação e que venha caracterizá-los, a partir da ótica da profissionalização, como formadores. São, basicamente, apontados nas produções como professores ou professores universitários que são chamados de formadores. Apenas doze produções tratavam do formador de professor na Educação Básica, apontando para questões referentes à formação de profissionais formadores para atuarem em uma área específica como, por exemplo, na matemática. Observou-se, ainda, uma análise de desempenho de um formador também na disciplina de matemática; tivemos conhecimento de experiências de profissionais chamados a compor o quadro de formadores de programas de governo, como o PNAIC, profissionais que compõem equipes técnicas de secretaria responsáveis por formar profissionais para serem formadores nas escolas. Duas produções que trataram especificamente do CoP como o responsável pela formação na escola sendo, portanto, tratado como formador, além de uma ação específica de formação de formadores de professores

por meio de um programa online e, também, de uma experiência de formação de formadores de futuros professores no âmbito na Educação Básica. Assim, a partir dessa breve retomada da pesquisa bibliográfica nas bases de dados, foi possível reconhecer que é necessário fortalecer a profissionalização e profissionalidade dos formadores de professores, o que implica definir melhor seus papéis, competências, funções, identidade de formador, bem como a necessidade de propositura de políticas voltadas à formação desses profissionais, sobretudo, daqueles que desenvolvem práticas de formador na educação básica/formação continuada, foco de observação, reflexão e análise desta pesquisa.

Para dar prosseguimento aos apontamentos realizados até aqui, visamos contextualizar a temática dos formadores de professores no Brasil. Para isso, nos valem da definição sobre formador contida nos referenciais para a formação de professores, documento elaborado pelo MEC em 2002, que o define sendo:

[...] todo profissional que promove, diretamente, formação inicial ou continuada. São considerados formadores todos os professores de cursos de formação inicial no ensino médio e superior, bem como os profissionais que desenvolvem práticas de formação continuada de professores em escolas, secretaria de educação, universidades e demais instituições. (BRASIL, 2002, p. 12)

Evoca-se uma distinção simples e objetiva do formador como sendo o professor que atua na formação inicial e aquele que desenvolve formação continuada em diversos âmbitos educacionais. Porém, Vaillant (2003) nos coloca diante de seis apontamentos para a definição do formador (de professores), evidenciando um cenário complexo de definição. Assim, passamos a interpretar os ensinamentos da autora: o formador de professor é toda pessoa que se dedica profissionalmente à formação em seus distintos níveis e modalidades, é capacitado e formado para desenvolver uma atividade de formação, tem conhecimento teórico e prático, é comprometido com sua profissão, tem capacidade para aprender e inovar, faz parte de coletivos que assumem princípios e valores para com seus formandos. É encarado aqui como um “mediador”, que deve ter coerência entre seu discurso e prática assumindo com compromisso sua profissão. Noutro contexto de definição, a autora adverte para a dispersão semântica do termo que, segundo ela, precisa ser aparada, pois podemos entender o formador como “sinônimo de docente”, desta forma seu campo de atuação abarcaria todo o campo de formação do professorado nos diversos níveis de ensino que, em analogia no Brasil, entendemos pelos docentes atuantes na Educação Básica e no Ensino Superior. A outra definição coloca o formador de professor na categoria de profissionais que “formam docentes” (formação inicial) para atuar em diversos níveis, também na formação profissional, nos institutos de formação

docente, nas faculdades ou institutos de pedagogia ou ciências da educação, especialmente, profissionais que atuam na formação inicial como “tutores de práticas”. Numa quarta alusão definidora, temos a formação de “professores mentores” que apoiam professores iniciantes no ensino, por meio de programas de inserção profissional. Ainda, outra definição que, com base na disseminação da nova figura profissional (formador de professor) observada por meio de estudos realizados na América Latina por Vaillant (2003), fala-se basicamente do “assessor de formação”, entendido como profissional de ensino que desempenha atividades voltadas para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas de formação permanente de professores. Por fim, a autora ainda aponta para uma categoria de formadores que trabalham na educação não formal, que se denomina formação ocupacional ou contínua, neste caso revela que o termo usado aqui é, especificamente, o de “formador” e não aquele usado no contexto escolar, onde se prefere usar o termo “professor”.

Evidencia-se aqui que não há um processo simples, linear e único de definição para o formador de professor, porém, nos valem dos estudos de Rinaldi (2009), que traz à tona o embasamento dessa pesquisa que considera o CoP como formador de professor da Educação Básica. Para a autora, entende-se como:

[...] formadores de professores todos os profissionais que atuam na educação básica e são responsáveis pelo processo formativo dos professores dos anos iniciais no ambiente escolar, especificamente me refiro à: diretor, coordenador pedagógico, assistente técnico pedagógico, supervisores de ensino, entre outros. (RINALDI, 2009, p. 30)

Os CoP têm, em sua essência, a responsabilidade pela formação dos professores no âmbito das escolas em toda a extensão da Educação Básica. Pesquisadores sobre o assunto estão atentos a essa condição do CoP. Vejamos alguns apontamentos:

A necessidade da formação contínua do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem que enfrentar. Digo “enfrentar” porque é dele a função de formar esses professores dentro da instituição em que atua, e sabemos que a formação contínua é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que frequentam as escolas. (SOUZA, 2012, p. 27)

[...] podemos dizer que é um profissional estratégico na formação continuada em serviço da equipe de educadores e na construção do trabalho pedagógico em qualquer nível educacional” [...] “o coordenador pedagógico pode realizar um trabalho coletivo, articulado e integrado com a equipe educativa, investindo na formação continuada do professor na própria escola [...] (ZUMPARNO; ALMEIDA, 2012, p. 22 e 26)

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as ações que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram

para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar que atuam. (GARRIDO, 2015, p. 9)

Primeiramente, esses referenciais que colocam o CoP como responsável pela formação dos professores no contexto escolar só fazem sentido se ele se reconhecer nesse processo. Portanto, é um profissional fundamental quando assume essa condição a partir de sua conscientização e de seu reconhecimento como formador. Segundo, ao assumir essa condição, deve entendê-la como um trabalho que não se dá no isolamento, mas nas relações estabelecidas com os demais educadores da escola. Consequentemente, há de se pensar nessa constituição profissional do CoP que perpassa por sua subjetividade num processo de identificação e construção de sua identidade e também pela intersubjetividade quando, em suas relações com o outro, se constitui e é constituído pessoal e profissionalmente. Somente essas questões dariam conta de revelar a complexidade que é falar sobre esse profissional no que diz respeito às suas funções/atribuições e na sua condição de se assumir e se reconhecer formador. Por outro lado, o contexto histórico-educacional e social, as mudanças aceleradas, as novas configurações do mundo do trabalho, as exigências nos processos de aprender e ensinar, os contextos da formação inicial e continuada, as condições de trabalho, muitas vezes, precarizadas (pela ausência de profissionais suficientes e competentes, por infraestruturas inadequadas), a legalização da função/cargo do CoP, a valorização profissional etc., somam-se às reflexões que colocam o CoP como o maior responsável pela formação continuada no âmbito da escola.

Assim, a partir desses condicionantes não é difícil encontrar CoP mergulhados em conflitos por perceberem que não estão, efetivamente, trabalhando com uma formação favorecedora ao seu próprio desenvolvimento profissional e dos professores. A literatura indica (DOMINGUES, 2009; 2014); CLEMENTE, 2012; PLACCO; SOUZA, 2012; CUNHA; OMETTO; PRADO, 2013; GARRIDO, 2015) para uma expressiva gama de funções/atribuições que estão sendo desenvolvidas por eles e que se constituem como obstáculos/desafios para o trabalho de formação continuada em serviço, exemplo disso são as numerosas questões administrativas que ainda recaem sobre esses profissionais ou, então, as intervenções disciplinares com alunos demandadas pelo professor, atendimento de demandas emergenciais advindas dos órgãos educacionais, a utilização dos espaços formativos (HTPC) para tratar de variados assuntos, ficando em segundo plano aquela formação voltada às necessidades do professor, a falta de motivação de muitos professores para participar de processos formativos etc. Alguns desses fatores estão relacionados à identidade do CoP, por exemplo, se ele aderir ao seu trabalho ações que podem e devem ser executadas pelo professor,

retira a responsabilidade daquele profissional e agrega a sua identidade algo que não é sua essência. Por vezes, ele as assume por entender que são ações importantes de serem feitas e resolvidas no imediatismo da escola. Outras, porque ainda há na instituição escolar o modelo hierarquizado das relações que submete o CoP à direção, em que se vê obrigado a fazer aquilo que o outro determina baseado em ações individualistas e autoritárias. O respeito à hierarquia deve existir, mas ainda há ações impregnadas de individualismo em detrimento da colaboração nas escolas. Vale lembrar que não implica no processo colaborativo assumir responsabilidades de outrem, mas sim compartilhar metas e objetivos que harmonizem o trabalho da equipe. Outra situação que pode influenciar para a sobrecarga de funções/atribuições do CoP ou, principalmente, que pode recair sobre a questão da formação dos professores é justamente quando ele não se sente seguro e competente, além de não deter conhecimentos e saberes que o permitam agir como mediador das aprendizagens dos professores, assim, não se reconhece coordenador, tampouco formador.

Contribuem com esses pensamentos os estudos de Placco e Souza (2012), pois entendem que o processo de constituição de identidades profissionais sofre intercorrências do meio e que por isso não é possível analisar os aspectos sobre a identidade dos CoP isoladamente. Seria necessário pensar, dentre tantas situações, na complexidade da escola, na comunidade escolar, nas condições da carreira, na formação inicial e continuada, na situação econômica, na legislação acerca da função que diz respeito, também, ao tempo de normalização da carreira desse profissional. As autoras apontam para uma função há muito tempo exercida, mas há pouco regulamentada, o que pode influenciar para que o CoP pouco se reconheça e tenha clareza sobre a estruturação de seu papel, assim como sobre suas funções/atribuições. Placco e Souza (2012, p. 15) apontam que:

[...] O fato de a normalização da função ser relativamente nova, as recentes mudanças nos cursos de formação inicial específica, no âmbito da graduação, assim como a ausência de formação continuada que promova o desenvolvimento de habilidades específicas à função de CP fazem que esses profissionais recorram a suas experiências como docentes como constituidoras de sua identidade de coordenador pedagógico.

Há, portanto, uma série de questões que se relacionam e se intercalam na constituição da identidade, profissionalização e profissionalidade do CoP, o formador de professor da Educação Básica. Se ainda ele se vale de suas experiências como professor (já que ser professor é condição para assumir a coordenação da escola) como constituidoras de sua identidade como coordenador, é necessário que reconheçamos que a formação continuada é importante não só para o professor, mas também para o coordenador, de modo que este empreenda ações e

reflexões constantes para evoluir na constituição de sua identidade como “coordenador” formador de professor. Referida questão nos remete ao que Snoeckx (2003, p. 22) já havia apontado, que são as marcas e percepções deixadas pela formação inicial formalizadas como um “*hábitus*” dos professores que “[...] constituem a trama de um vínculo identitário e ao mesmo tempo se erigem em obstáculo ao reconhecimento como profissão”.

Mesmo assim, compreender essa necessidade da formação continuada faz-nos olhar para o outro lado da moeda, a formação inicial. Ainda que brevemente, é possível nos deslocar para compreender porque o CoP pode, ainda que inconscientemente, agir com base em suas identidades de professor. Como já apontado, ele pode não se sentir preparado e autorizado a exercer sua função/atribuição formativa de professores por não se sentir capaz de fazê-la. Ainda se relata na história educacional do país uma formação inicial pautada em processos acrílicos de ensino e aprendizagem, uma educação fragmentada, técnica, acadêmica consolidada pela aplicação tradicionalista da teoria com pouca implicação prática, forma-se o especialista técnico e não o professor. Essa formação pautada na passividade do aprendiz ainda tem sido um dos grandes impeditivos para a emancipação dos professores e dos CoP, o que dificulta uma atuação mais consistente e consciente desses profissionais na Educação Básica, com os diversos campos do conhecimento, com as experiências educativas escolares, com os trabalhos coletivos/colaborativos, com a dialética teórico-prática, com o conhecimento didático metodológico, com as novas tecnologias, com a pesquisa etc. Nessa perspectiva, valemo-nos dos reconhecidos estudos de Gatti (2016) para clarificar esses breves apontamentos sobre a formação inicial, nos quais a autora relata problemas com a qualidade da formação de professores decorrentes dos currículos oferecidos nas instituições de formação. Coloca em evidência a fragmentação curricular, pouco desenvolvimento do conhecimento pedagógico, além de poucas experiências de práticas educativas na Educação Básica. Valendo-se de estudos organizados por ela em 2012 com vários autores, elucida que:

[...] a parcela curricular relativa a conhecimentos educacionais em seus fundamentos e, mais especificamente, para o trabalho na docência é proporcionalmente pequena em relação à formação disciplinar específica. A análise das emendas das disciplinas ligadas à educação e a suas práticas mostram-se genéricas, com repetições e superposições entre si, não havendo abordagem interdisciplinar entre os conhecimentos da área e existindo pouca abordagem de práticas educativas para a educação básica. Vários fatores contribuem para isso: diretrizes curriculares para cada especificidade em separado e com caráter muito geral, culturas cristalizadas pela história das licenciaturas como mero complemento dos bacharelados, perspectivas cientificistas fragmentárias sobre conhecimento e desconsideração da área educacional como campo de conhecimento, aí destacadas didática e as metodologias de ensino. (GATTI, 2016, p. 41-42)

A autora, entretanto, faz menção às novas diretrizes curriculares para a formação de professores, aprovadas em meados de 2015, “[...] sugerindo para essa formação uma base comum” e com ela um leque de possibilidades, mas acrescenta que “[...] a concretização futura em cada instituição dessa formação é que nos dirá sobre a qualidade formativa dos currículos em sua realidade de oferta e suas dinâmicas” (GATTI, 2016, p. 42). Vale ressaltar que esse contexto da formação inicial observado pelas pesquisas da área não excluíram experiências riquíssimas e o trabalho incansável de docentes para superar os entraves e os condicionantes dessa jornada histórica educacional, no sentido de superar problemas, promover a constante reflexão, readaptação e aperfeiçoamento do ensino ofertado.

Entendemos que, com as recentes diretrizes para a formação de professores, outros horizontes se abrem com novas perspectivas para a formação inicial, o que vem a contribuir, mesmo que a longo prazo, para o um cenário promissor para a atuação dos professores e gestores educacionais na Educação Básica, com práticas relevantes e sustentadas por um conhecimento conexo com as bases científicas, teórico-práticas, metodológicas, sociais etc., a fim de que esses profissionais se sintam capazes de intervir no meio em que atuarão, conscientes de seus processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, para os professores em atividade e para os CoP, é necessário compreender a importância da formação continuada a ser praticada na escola, um cenário motivador da formação.

Como se observa até aqui, tem sido recorrente na literatura a indicação de condicionantes externos e internos que influenciam na forma como pensamos e fazemos educação, com isso, a evolução desses fatos suscita a necessidade de garantir que educadores sejam motivados e inseridos em processos formativos de modo a terem consciência de que todos nós não estamos prontos. Assim, podemos e devemos evoluir sobre os conhecimentos educacionais, sobre como podemos implementá-los de forma que o aluno tenha o domínio da leitura e da escrita e, numa perspectiva emancipatória, possa usá-los nos diferentes contextos sociais, com autonomia e discernimento. Para isso, é necessário que haja a conscientização da importância da formação, benéfica ao professor, ao aluno e ao coletivo da escola. Segundo Imbernón (2011), a formação continuada tem como objetivo dar ao professor instrumentos para modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social. Responsabiliza-se por essa formação não só os CoP e a direção, mas também os professores devem protagonizar esse processo. O CoP detém a parcela maior por empreender a formação continuada na escola e, nessa tarefa, adquire em seu contexto de trabalho chances para tornarem os professores seus aliados na

transformação do meio escolar e daqueles que nela estão ou atuam. Orsolon (2012) nos ensina que:

“Desencadear o processo de formação na própria escola, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio”. (ORSOLON, 2012, p. 23)

Nesse caminhar, os CoP podem atuar como mediadores das mudanças das práticas dos professores, no caso, auxiliando-os a transformarem suas ações em benefício próprio e dos alunos. Orsolon (2012, p.19), valendo-se dos estudos de Placco (1994), menciona que a ação do coordenador, assim como a do professor, está permeada de um “[...] saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem as dimensões técnica, humana interacional e política”, aspectos que estão em constante relação/interação na pessoa do professor e do coordenador e se traduzem em suas práticas. Esse movimento se dá de maneira crítica e simultânea, produzindo a compreensão do fenômeno educativo que é chamado por Placco (1994) de sincronicidade. Essa dinâmica se dá, em grande medida, nos processos formativos que devem ser pautados pela consciência de atuação dos profissionais e pela criticidade, para ações que implicam mudanças para adaptação à diversidade e aos contextos dos alunos. Para tanto, o CoP, na visão de Orsolon, pode:

[...] ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. É um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada. O coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido ao seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais. Exerce, portanto, a consciência de sua sincronicidade. Esse movimento é gerador de nova consciência, que aponta para novas necessidades, gera novas interrogações, propicia novas construções e novas transformações. (ORSOLON, 2012, p. 20)

Há um contínuo movimento interno e externo de ações, sentimentos, práticas, escolhas, vontades e críticas que se revelam na relação formativa entre professores e CoP para que tenham a consciência de sua realidade escolar e da educação de modo geral para, assim, intervir e superar desafios para a oferta de um ensino de qualidade. Ao nosso ver, são processos que demandam um esforço coletivo e de muito compromisso por parte dos envolvidos, haja vista

que a tomada de consciência para saltos qualitativos em torno da educação é um processo lento e por vezes doloroso, pois, em projetos que implicam mudanças, posicionamentos e tomadas de atitudes, automaticamente, tiram os envolvidos de suas zonas de conforto. De certa maneira, implica em “abrir mão” das vontades internas, pensamentos individualizantes, para empreender esforços para a estruturação de uma vontade coletiva, objetivos e metas coletivas que, à medida em que são concretizadas, beneficiam não só os professores, mas, sobretudo, os alunos.

Nos estudos realizados sobre os CoP (CHRISTOV, 2012; DOMINGUES, 2009; 2014; ORSOLON, 2012; PLACCO; SOUZA, 2012; SOUZA, 2012), sobre suas funções/atribuições na escola, várias atitudes, formas de trabalho, orientações e encaminhamentos já foram objeto de estudos, permitindo-nos lançar mão dos ensinamentos propostos, mediante os quais se observam caminhos frutíferos para o desenvolvimento dos trabalhos dos CoP como formadores de professores da Educação Básica. Souza (2012, p. 27), sobre a constituição do grupo de professores para o trabalho com a formação, faz refletir sobre como possibilitar a construção de um grupo “[...] para desenvolver um trabalho coletivo rumo à superação das fragmentações hoje comuns nas escolas”. O reconhecimento de pertença de um grupo (grupo de professores) torna-se fundamental para o trabalho do CoP na efetivação de objetivos e metas comuns. E, essa constituição grupal se dá por um movimento que Souza (2012, p. 31) recupera a partir dos estudos de Madalena Freire (1993), em que o processo de construção se dá por meio de “[...] três movimentos básicos, duas estruturas (simbólica e diferenciada), dois tipos (primário e secundário)”. Além disso, a autora fala também dos papéis que cada um pode ocupar dentro do grupo. A princípio, o primeiro movimento está ligado à estrutura simbólica do grupo que se retrata pela junção das pessoas, que se unem pela semelhança e para se defender, “as divergências aqui são vistas como uma ameaça”, o novo e o diferente são excluídos dessa estrutura. O CoP tem que lidar com essas divergências, pois a visão do grupo em relação a ele é “mitificada” (FREIRE¹⁶, 1993, apud SOUZA, 2012, p. 31), acreditando que ele sabe tudo e que vai provê-los em suas necessidades. A partir do momento que tomam consciência das semelhanças e que vão assumindo uma identidade própria, também passam a ter consciência de suas diferenças e passam a expressá-las. Trata-se da estrutura diferenciada, ou seja, o grupo está reunido para “trabalhar as diferenças” e, a “[...] convivência com os conflitos, com a crítica construtiva possibilita o desenvolvimento da autonomia de seus componentes”. A relação do grupo com o coordenador é mais anemizada quando o veem como uma pessoa que pode ajudar, mas que não pode prover todas as necessidades e nem todos os problemas. Num terceiro

¹⁶ FREIRE, M. Grupo: indivíduo, saber e parceria, São Paulo: Espaço Pedagógico, 1993.

movimento, as “divergências são exercitadas” as pessoas opinam, discordam, exercitam a crítica, reconhecem a individualidade de cada um e assim tendem, nesse processo, a enfrentar conflitos, desafios e a buscar caminhos para superá-los, é preciso que todos contribuam. Nessa linha, podemos pensar num grupo de profissionais do tipo secundário, uma vez que o grupo do tipo primário, segundo os estudos de Freire, denomina-se o grupo que se estabelece por vínculos afetivos (grupo da família ou de amigos), não que no grupo de profissionais não haja afeto, mas não serão os vínculos afetivos e sim os profissionais que deverão nortear e fortalecer o grupo. Ainda, na constituição desse grupo é necessário que o coordenador aja como um mediador, a fim de superar a existência de um agrupamento de pessoas que tende a manter as coisas como estão, para imprimir uma nova experiência grupal que, respeitadas as diferenças e opiniões, possa crescer na efetivação de objetivos comuns em torno da melhoria da oferta do ensino. Souza (2012, p. 33) defende que:

A existência de um grupo é a condição primeira para a atividade do (a) coordenador (a), uma vez que ele vai trabalhar na liderança de pessoas que desenvolvem um trabalho comum, no caso professores. Lidar com grupos implica lidar com diferenças, o que equivale a enfrentar conflitos e buscar caminhos para superá-los.

Trata-se, portanto, de um movimento que faz crescer coordenador e professores entendendo que essa trajetória vai demandar tempo, enfrentamento de dificuldades, conflitos e resistências, mas que precisam ser superados ou, ao menos, amenizados para o coordenador desenvolver suas funções e sua atividade formativa dentro da escola.

Da mesma forma que se acredita na constituição de um grupo de profissionais, fala-se da necessidade de ter um PPP como um referencial de ação para esse grupo, que vai orientar não só os caminhos dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, como as ações de formação continuada dos professores. Sobre os desafios para a formação continuada em serviço, Benachio e Placco (2012, p. 67) reforçam a importância do PPP, pois, segundo os autores,

É ele que explicita, na proposta filosófica e nos princípios pedagógicos estabelecidos, a intencionalidade do ato de educar da instituição e dirige e orienta as ações dos educadores da instituição. Quando se trata da formação continuada em serviço, o projeto educativo possibilita a escolha e a seleção dos conteúdos e norteia a elaboração do projeto de formação e as discussões. É ele que traz sistematizado: o diagnóstico das necessidades da escola e dos professores, o tipo de educação, o perfil de educando e a concepção de ensino e de aprendizagem que orienta o grupo. Por isso, pode ser um instrumento que gera questionamento e desafios aos professores e transforma-se em um tema de reflexão para a formação continuada em serviço dos professores de uma escola. Seja para implementar as concepções definidas no projeto educativo, seja para colocá-las em discussão e revê-las, esse documento é sempre um ponto de partida que pode acionar o grupo de professores.

A forma de pensar, planejar e colocar em ação o PPP pelos profissionais da escola oferece vida a um projeto escolar comprometido com os alunos e com a comunidade. Nesse processo, o grupo gestor (diretor e coordenador) empreende um compromisso com os profissionais da escola. Nas relações do grupo, podem harmonizar as práticas administrativas e pedagógicas de modo que os envolvidos percebam uma ação conjugada que está sendo facilitada por essa equipe gestora. Queremos dizer que, dessa forma de trabalho, marcada pela parceria entre diretor e coordenador, decorre mais um importante passo na constituição do trabalho formativo a ser feito pelo CoP, haja vista que o grupo de professores percebe movimentos de organização para as mudanças necessárias e também para a própria concretização do PPP. Nesse sentido, uma gestão participativa em que todos possam efetivamente ser parte do processo colaborando na discussão, colocando sua experiência em jogo, na visão de Orsolon (2012, p. 21), “[...] propiciaria a construção de uma escola em que as relações e planejamentos de trabalho se dessem de uma maneira menos compartimentada, mais compartilhada e integrada”.

Empreender ações nesse sentido requer do CoP a vigilância pelo trabalho coletivo que agrega benefícios para o trabalho de formação a ser realizado com os professores. O trabalho coletivo implica minimizar as resistências do grupo, a individualidade que afasta, o comodismo que se instala, situações que são geradas por variadas situações influenciadas por fatores internos e externos ao profissional professor (desde a valorização, o fortalecimento da carreira, as novas exigências do ensino, a falta de atualização na área, alunos que demandam novas posturas profissionais etc.). O entrelaçamento do trabalho pautado na gestão participativa e na valorização do trabalho coletivo requer a escuta atenta das necessidades dos professores que representam, também, as necessidades de seus alunos. Além do CoP conseguir perceber essas necessidades, colocar as divergências e convergências em sintonia perante o grupo é fundamental que ele se torne parceiro dos professores para que percebam que ele não só evidencia caminhos e propostas, mas também coloca em prática as ações junto com os professores, de modo que ele não é somente um indutor de ações, mas age e se torna parceiro nas tarefas. Assim:

O coordenador, como um dos articuladores desse trabalho coletivo, precisa ser capaz de ler, observar e congrega as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto. À medida que essas novas ideias, além de conter algo novo, forem construídas, discutidas e implementadas pelos coordenadores e professores envolvidos, tornar-se-ão possíveis a adesão e o compromisso do grupo e, dessa forma, se reduzirão prováveis resistências. (ORSOLON, 2012, p. 22)

Decorre desse processo, como já foi dito, o trabalho de mediador do formador de professor da Educação Básica, no sentido de que ele traz à consciência do professor as fragilidades de seu processo de mediação com os alunos, bem como, de maneira contrária, possibilita que ações coerentes de professores sejam reconhecidas pelo coletivo e sirvam de exemplo para novos encaminhamentos do grupo, visando que o professor perceba as dimensões de seu trabalho, qual a importância que tem o aluno que advém de um contexto social complexo e cada vez mais evoluído e que deve encontrar caminhos na escola que o permita se sentir inserido e atuante na sociedade, conscientemente. Orsolon (2012, p. 22) coloca que o coordenador “[...] faz a mediação do saber, do saber fazer, do saber ser e agir do professor” e que, então, a atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador “[...] considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la”. Tudo isso se dá por meio de processos formativos dentro da escola da qual o coordenador deve se apropriar e tornar essa ação como o núcleo de seu trabalho.

2.3 A formação continuada, sua importância e implicações para o CoP, formador de professor da Educação Básica e para os professores

A responsabilização do CoP pela formação dos professores na escola tem sido vista como uma resposta às necessidades do desenvolvimento do currículo de formação do aluno. Reconhecemos que não podemos responsabilizá-lo sozinho por essa tarefa, devendo haver a integração de diversos segmentos, diretores, professores, comunidade escolar e seus sistemas de ensino. Mas, essa responsabilização vem ganhando força ao longo das últimas décadas do século passado até os dias atuais, face a um cenário de mudanças sociais, políticas e econômicas que implicam diretamente na esfera educacional e na forma como a educação vem sendo implementada. Assim, como apontam os autores:

As políticas educacionais em curso e os desafios e perspectivas para a educação escolar brasileira devem ser compreendidos no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que caracterizam o mundo contemporâneo. O contexto político, econômico, social e cultural do tempo presente é o do ideário que se convencionou denominar de neoliberal, hegemônico no campo econômico a partir da década de 1990 no plano mundial e que afeta as políticas educacionais a educação escolar de variadas maneiras. (RINALDI; BROCANELLI; MILITÃO, 2012, p.92)

A partir da ótica de um Estado descentralizador, bases do ideário neoliberal, que marcam uma lógica do livre mercado e o enfraquecimento dos direitos sociais, vimos, também, a ação

limitada do Estado perante a educação, “[...] é num cenário de enxugamento do Estado que são formuladas as políticas educacionais dos países latino-americanos nos anos de 1990”, segundo apontam Rinaldi, Brocanelli e Militão (2012, p. 97). Nessa ótica, a partir das mudanças introduzidas pela lógica neoliberal na sociedade, que resultaram em diversas mudanças sociais e culturais e no baixo investimento da educação, é que levaram a questionamentos “[...] sobre a função da escola na sociedade do século XXI, a qualidade de ensino oferecida à população e os paradigmas de gestão educacional adotados” (BAUER, 2013. p. 6).

Tais questionamentos podem ser traduzidos como uma maior responsabilização da escola por uma educação de qualidade que venha a atender anseios de uma sociedade capaz de competir economicamente e se desenvolver perante os países desenvolvidos, visando minimizar os impactos de uma sociedade marcada pelas desigualdades e exclusões sociais. Os efeitos gerados a partir dessas questões que se somam, também, à lógica avaliativa implantada nas escolas, com grande foco para os resultados em detrimento dos processos educacionais, colaboram para acentuar, cada vez mais, a necessidade da melhoria da formação inicial e da formação continuada.

Estabelece-se, então, o desafio da formação do profissional CoP. Na formação inicial, espera-se uma formação teórica e prática que, a partir dos estudos das teorias da educação, das metodologias específicas, da didática, atreladas às experiências práticas supervisionadas nas escolas, possibilitem constituir saberes para sustentar a ação dos professores que podem, futuramente, se tornarem coordenadores, de modo que possam desenvolver um trabalho pedagógico embasado pela criticidade e pelo compromisso de mediar as práticas educativas dos professores acerca dos conhecimentos ministrados aos alunos. Nesse sentido, entendemos que a formação inicial pode e deve ultrapassar as bases formativas de um professor para atuar, também, na formação do CoP, pois sua intervenção na escola ultrapassa essa dimensão do ensino, o que exige uma formação que atenda as especificidades de sua ação mediadora com seu grupo de profissionais.

Por outro lado, temos a formação continuada que, embora já brevemente mencionada na subseção anterior, queremos enfatizar aqui, àquela centrada na escola, onde a figura do CoP se destaca por ser a ele dada a responsabilidade de desenvolver o papel de formador junto aos professores. Ao responsabilizá-lo, não podemos deixar de lembrar sobre a formação inicial da qual ele teve acesso, considerando os apontamentos já feitos neste trabalho sobre essa referida formação. Ainda, é necessário refletir que a intervenção do coordenador junto a seus professores requer dele uma formação promissora, um contínuo investimento na formação pessoal e abertura de espaços na escola de estrutura e organização que, minimamente, lhe

propiciem condições reais de trabalho. Essas condições exigem ampliar os mecanismos formativos que contribuem para a atuação do CoP, bem como para sua legitimação de formador no âmbito da escola. Não se dá o que não se possui, logicamente, não estamos desprezando toda a formação desse profissional, tampouco sua experiência vivida e adquirida na escola, mas as exigências externas advindas da realidade sociocultural, política e econômica (e num processo de minimização da responsabilidade do Estado) impõem aos profissionais novas exigências acerca da formação integral do aluno, o que requer posturas diferenciadas em busca da efetivação da formação dos profissionais da escola.

Ao considerar referidas questões, as políticas de formação continuada por parte das secretarias (municipais e estaduais, ou mesmo no âmbito das escolas particulares) para preparar os formadores de professores deve ser engajada, compromissada, além de revelar uma preocupação constante por parte de quem está nos órgãos diretivos para oferecer condições de atuação ao CoP. Além disso, deve haver incentivos para a busca pessoal do coordenador para ampliar sua formação. A falta de uma formação ordenada e compromissada para com esses coordenadores acaba influenciando suas práticas formativas na escola, o que vai na contramão de suas necessidades e também das exigências educacionais para formar o aluno. Clementi (2012, p. 66) questiona “[...] a quem cabe a responsabilidade da formação do formador”, num cenário em que as instituições que deveriam se responsabilizar por essa formação pouco têm investido em práticas que possibilitariam um salto de qualidade na educação. A autora complementa que:

Certamente, o coordenador tem muito a dizer sobre suas necessidades, desde que seja dado espaço para isso. A questão da legitimação de seu papel, passa também por um processo de profissionalização, entendido como uma ruptura de uma postura formal e formalizada, para uma postura de investigação e descobertas. As estruturas administrativas (estaduais, municipais e particulares) poderiam contribuir para a rediscussão dessa questão. No entanto, a mudança de administração de governos, bem como os interesses das escolas particulares, acaba nem sempre colaborando para a existência de um espaço de formação para o coordenador. (CLEMENTI, 2012, p. 63)

Trabalhar para a constante melhoria da prática do coordenador, assim como do professor por meio da formação continuada torna-se essencial para uma educação de qualidade. Em pesquisa feita por um grupo de estudiosos (FÜRKOTTER; DI GIORGI; MORELATTI; LEONE; LIMA; LEITE, 2014) que visou identificar o perfil dos professores (de dez municípios do interior do sudoeste do estado de São Paulo), bem como os aspectos que, segundo eles, devem nortear os processos de formação contínua, foi revelado que a formação necessita:

Estar amparada nas necessidades formativas dos professores, a partir de seu local de trabalho; fornecer elementos para a constante melhoria da prática docente, visando uma educação de qualidade; contribuir no sentido de repensar os saberes da profissão docente, considerando os saberes dos professores, assim como a realidade específica em que exercem o seu trabalho; articular os conhecimentos acadêmicos e os saberes docentes desenvolvidos nas práticas escolares; ressignificar a representação social sobre o trabalho docente, enfatizando *o quê e como ensinar*; e superar a dicotomia teoria e prática e a desarticulação das ações formativas com a realidade do professor e o caráter pontual e assistemático das ações. (FÜRKOTTER, et al, 2014, p. 865-866, grifo dos autores)

Esses aspectos influem diretamente na ação formativa do CoP, por isso a necessidade de fortalecer suas formas de atuação de modo que eles tenham condições de trabalhar as particularidades que envolvem os processos educativos das escolas. Libâneo (2013, p. 180), acerca do CoP, expõe que “De acordo com estudos recentes sobre formação continuada de professores, o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação”. Portanto, é necessário investir na atuação desse profissional.

Na linha da profissionalização e da profissionalidade se responsabilizam pela formação do CoP formador de professores, tanto as estruturas administrativas e pedagógicas dos órgãos educacionais e seus gestores, bem como os próprios coordenadores em torno do reconhecimento das exigências profissionais para atuar com os professores e alunos na escola. Trata-se de um compromisso compartilhado que requer a colaboração e a responsabilização de todos. Mas, cabe aos governos, independente da transitoriedade e de seus ideais políticos, consolidar seu compromisso com a oferta de uma educação de qualidade, condizente com as exigências da sociedade. Ao se responsabilizarem por isso amenizariam os problemas ocasionados pela descontinuidade de projetos e programas que contribuem, em muito, para a descrença de processos emancipatórios na educação. Garantir a formação do CoP independente da transição e dos ideais que sustentam cada governo é uma forma de valorizar e dar subsídios para o seu trabalho como formador, uma ação permanente e sistemática que precisa ser valorizada em favor da educação, que é um direito de todos.

Por consequência, o espaço de formação dentro da escola deve ser garantido, respaldado também pelos órgãos diretivos, mas, sobretudo, pela gestão (diretor e o próprio CoP). Para Domingues (2014, p. 14), “[...] é na escola que as dificuldades de ensino e aprendizagem se manifestam”, assim como “[...] são mobilizados saberes, conhecimentos científicos e pedagógicos que são permeados pela prática” e por experiências diversas. Ainda, a escola se inclui no contexto da formação docente como uma necessidade em virtude das mudanças no campo do conhecimento que tem “[...] valorizado a epistemologia da prática, os processos de

autoformação, os investimentos educativos”. Libâneo (2013) entende a formação continuada como um prolongamento da formação inicial e que visa ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho. Para ele a formação permanente

[...] torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos. As escolas passam por inovações estruturais como as formas alternativas de gestão, a elaboração coletiva do projeto pedagógico curricular, os ciclos de escolarização, os currículos interdisciplinares ou globalizados [...] (LIBÂNEO, 2013, p. 187)

Não há dúvidas quanto à importância da formação continuada centrada na escola, pois é necessário refletir sobre questões relativas a tal realidade, estudá-las, compreendê-las para melhor desempenhar as atribuições que são inerentes aos gestores, professores e demais profissionais da escola. Isso requer constância, um estudo permanente por parte dos educadores. A formação, então, possibilita a reflexividade e a mudança de práticas que não permitem a emancipação dos alunos e auxilia os professores a tomarem consciência das suas dificuldades. Mas, não basta apenas refletir; é necessário agir, criar condições e buscar soluções para serem implementadas em resposta às necessidades dos alunos.

Ainda, agrega ao nosso entendimento o que diz Imbernón sobre a incorporação da formação aliada às ações da escola e afirma que

[...] não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica em todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como a sua repercussão nos professores e, sem dúvida, na inovação e na mudança (IMBERNÓN, 2010, p. 9)

A realidade de cada escola demarca o contexto de atuação do CoP e justifica um trabalho diretivo para o grupo de professores em torno dos conhecimentos teóricos e metodológicos que venham a atender as exigências curriculares que expressam novas ordens de ação dentro da escola, a partir do planejamento e do desenvolvimento do PPP. O contexto prático de ação do professor permite ao coordenador observar situações que merecem intervenção, reflexão e encaminhamento de propostas que auxiliem a superação de um ensino que pode estar sendo falho em relação ao desenvolvimento do aluno. São situações que obterão resultados a partir do envolvimento do grupo de profissionais, pela primazia da coletividade e pela tomada de

consciência de que é necessário empreender esforços em torno do saber, ser e agir, motivando processos de mudanças e inovação na equipe.

Nesse sentido, o CoP deve conscientizar-se de que não está sozinho nessa trajetória, as ações diretivas de seu fazer pedagógico em torno das ações formativas com os professores deve reverberar entusiasmo, compromisso e dedicação, o que faz com que os outros percebam um movimento engajado do coordenador e busquem corresponder às suas expectativas. Um trabalho ordenado e que demonstra planejamento exige do outro posturas também diferenciadas. Se por outro lado o coordenador se mantiver fechado, impositivo, estabelecer relações de hierarquia e não de parceria, certamente não contará com a adesão e a participação dos professores no âmbito da escola, tampouco para a tomada de consciência para processos de mudanças pessoais e institucionais. E, para além disso, a formação continuada na escola, de extrema importância, teria suas bases enfraquecidas, fato que iria na contramão daquilo que é esperado para os professores e para os próprios CoP que, a partir das diversas implicações apontadas no contexto educacional atual, necessitam da formação continuada como um caminho de fortalecimento de sua profissionalização, profissionalidade e identidade. Cunha (2014, p. 286) aponta que:

A tarefa da PC é bastante complexa se consideramos suas funções de articuladora, formadora e transformadora (Placco *et al.*, 2011) das práticas cotidianas na escola. Isto posto, gestores dos sistemas de ensino e formadores de professores não podem ficar indiferentes à complexidade de suas atribuições e precisam garantir oportunidades que, de fato, oportunizem desenvolvimento pessoal e profissional de toda a equipe escolar.

A formação aos CoP e aos professores reflete não só no desenvolvimento profissional e pessoal desses profissionais, mas, sobretudo, na melhoria do trabalho educacional ofertado aos alunos.

2.4 As Escolas de Tempo Integral para uma Educação Integral

A atuação do CoP como formador de professor na Educação Básica no contexto da ETI/AC requer deles a compreensão de uma realidade que iniciou sua configuração a partir da última fase da municipalização, ocorrida no município de Araçatuba no ano de 2007. Nesse ano, foram absorvidas quatro escolas estaduais que eram ETI e permaneceram sendo geridas pelo município nessa mesma vertente. Como exposto anteriormente, somaram-se a essas

escolas municipalizadas outras seis unidades escolares do sistema municipal, totalizando dez ETI/AC que desenvolvem um trabalho com a carga horária ampliada aos alunos.

O trabalho desta pesquisadora com os CoP ao longo de sua permanência na SE motivou o desenvolvimento da presente investigação. Mas, a vertente da ETI, que desde sua implantação demonstra uma proposta curricular hibridamente praticada no município, motivada pela falta de uma concepção única e uma diretriz clara para a ETI/AC pautada na educação integral do aluno, bem como por evidenciar uma aparente cisão entre o que chamamos de ensino regular e as oficinas curriculares do período oposto às aulas, configuraram-se como desafios fortalecedores do intento desta pesquisa.

Com a pesquisa de Silva (2016), em que aponta para a necessidade de criar caminhos que superem os obstáculos para a oferta de um ensino de qualidade nessas escolas e que atenda a formação plena do aluno (educação integral), por meio do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, foi possível reafirmar o interesse por esse trabalho numa realidade, evidentemente, particular. A motivação revestiu-se de força quando participamos dos grupos dialogais desenvolvidos pela autora em sua pesquisa, impulsionando o trabalho em torno das questões norteadoras e dos objetivos estabelecidos para a presente investigação.

Silva (2016) traçou o perfil da ETI no município de Araçatuba, além de apresentar uma investigação teórica e legal sobre essa perspectiva de ensino e sobre a educação integral de uma forma bastante sólida. Tratou, também, de clarificar muitos desafios a serem enfrentados pelo município para manter essa estrutura em funcionamento, além disso, evidenciou a complexidade da formação docente e de gestores e sua articulação com a ETI, colocando em questão a necessidade da expansão e investimento na formação desses profissionais com vistas a melhorar o ensino público ofertado para que, de fato, tenhamos os princípios da educação integral sendo expandidos com os alunos.

D'Ambrósio (2012), em um trabalho que fala da formação de valores acerca de um enfoque transdisciplinar, ressalta a importância da escola a partir da menção de alguns princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, tais como o direito de todos à educação, a gratuidade do ensino básico, a promoção do desenvolvimento pleno da pessoa, o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades. E na promoção desses princípios defende que na escola sejam vivenciados sistemas de valores e de construção de conhecimentos. Para ele, a educação integral propicia essa oportunidade e que o [...] “desafio do educador é de acompanhar a transformação dos alunos nesse vivenciamento. Propor e defender um sistema de valores subordinados à ética maior do respeito, solidariedade e cooperação é a missão do

educador” (D’AMBRÓSIO, 2012, p. 116). Para além dessa proposição, apresentamos, o entendimento de Padilha (2012, p. 190) sobre a educação integral:

A educação integral incorpora, mas não se confunde apenas com o horário integral. Isso porque ela procura associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental. Isso significa educar para a inclusão no seu mais amplo significado [...].

Partimos, então, do princípio de que, independentemente da ampliação da jornada, a escola possa promover a formação integral do aluno, de modo que ele construa seu conhecimento e haja conscientemente em sociedade. Mas, acreditamos, também, que novos tempos na escola, com o compromisso dos educadores na missão de educar e o apoio dos órgãos responsáveis pela educação, a jornada ampliada facilitaria a promoção de resultados educacionais diferenciados aos alunos.

Reconhecemos, assim, que os conceitos sobre a escola de tempo integral na perspectiva da uma educação integral devem balizar o trabalho dos CoP, haja vista que esses conceitos protagonizam a defesa constitucional do direito à educação, com vistas à formação integral do aluno.

Quando nos atentamos para a questão da jornada ampliada na educação brasileira, vimos suas bases já secularizadas, desde os colégios jesuíticos, os colégios da elite imperial e também os grandes colégios da República dirigidos ou pela ordem religiosa ou empresários laicos (GIOLO, 2012), que se configuravam, dentre a especificidade do atendimento à elite brasileira, pela extensão da jornada estudantil/acadêmica. Para os não abastados, havia a escola de tempo parcial que, quando oferecida, era associada à questão do trabalho, ou seja, desde cedo esse público deveria habituar-se aos quesitos laborais e não aos intelectuais. O século XX, então, em suas décadas iniciais, foi marcado por movimentos que lutavam pela democratização do ensino, imputando ao Estado a obrigação pela ampliação do acesso à escola da população menos favorecida. Foi uma época que buscava imprimir uma visão de escola com funções sociais ampliadas, bem como uma educação vista como uma condição para a solução dos problemas de todas as ordens sociais, políticas e econômicas do país. Silva (2016) menciona que na década de 1920 emergem as primeiras discussões sobre a educação integral sem, contudo, considerar a dimensão do tempo integral. Cavaliere (2010, p. 253) afirma que foi “[...] durante as décadas de [19]20 e [19]30 que a bandeira da educação integral se desenvolveu, adquirindo consistência teórica”. Foi um período marcado pela efervescência no quadro social, político e econômico na sociedade brasileira, no qual as crises vividas imprimem à educação o melhor caminho para superação dos problemas nacionais.

Agregam-se a esse momento histórico (1930) os movimentos Integralista e Anarquista que defendiam uma educação escolar voltada para a formação integral do Homem, cada qual com suas veias político-ideológicas de educação e sociedade. O primeiro, defendia uma escola de turno integral para uma educação integral que contemplasse o desenvolvimento intelectual, o físico, o ensino religioso e a convivência social, porém com forte caráter doutrinador de subserviência ao Estado Integral, em detrimento de uma postura crítica diante da sociedade, a formação era entendida como uma conversão a uma verdade já estabelecida (CAVALIERE, 2010). Por outro lado, o Movimento Anarquista defendia uma educação em que suas bases se davam nas relações entre o trabalho como atividade constitutiva da condição humana e a educação, ou seja, a educação integral era balizada pela junção do trabalho manual e o intelectual, defendiam, assim, uma formação crítica e política como elemento fundamental da educação. (CAVALIERE, 2002).

Destaca-se, também, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que se contrapunha a uma educação que servia à elite, à organização tradicional e confessional que à época marcava densamente a história da educação do país. Referido manifesto, portanto, colocava em discussão novos caminhos para a educação, desde a promoção de um PNE para o país, como a organização de um sistema escolar único, laico, público e obrigatório para todos, com oportunidades para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Nos estudos de Silva (2016), a partir desses ideais para a educação brasileira, temos seus maiores defensores, Anísio Teixeira, seguido de Darcy Ribeiro, que marcaram sua história na defesa de uma educação que incorporasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho, uma “[...] educação de caráter formativo mais amplo e democrático”. Foram, respectivamente, idealizadores das Escola Parque (1950) e dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs (1983). Destaque para Anísio Teixeira, personagem ímpar para a educação brasileira, defensor da ampliação da jornada escolar e da caracterização da escola de educação integral (embora ele não fizesse uso da expressão educação integral). Para ele, segundo aponta Cavaliere (2010, p. 258), resumidamente, “[...] educação é vida e não preparação para a vida” e, ainda, defendia que a educação integral se concretizaria com a ampliação do tempo escolar. Chagas, Silva e Souza (2012, p. 72) consideram que ambos, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, “[...] marcaram profundamente a história da educação brasileira, ergueram escolas-sonho, tentaram fazer um outro tipo de educação, vislumbraram um país efetivamente educado e democrático onde cidadania seria fato, não retórica político-partidária”.

Outras iniciativas protagonizaram o ideário de escolas para uma educação integral no país, porém, muitos desses projetos (incluindo as escolas idealizadas por Darcy Ribeiro e Anísio

Teixeira) acabaram sucumbidos pela falta de uma política de investimento capaz de assegurar as estruturas outrora implantadas. Chagas, Silva e Souza (2012) ainda ponderam que, mesmo que o projeto de Ribeiro e Teixeira tivesse sido arrebatado pela descontinuidade das políticas públicas, característica da cultura do país, os ideais desses personagens proliferaram entre outros educadores e intelectuais da educação, sempre contribuindo para nos (re)colocar no percurso que tem a educação como um direito de todos. É certo que convivemos com grandes desafios, mesmo atualmente, ainda que haja recursos específicos destinados aos alunos matriculados em período integral pelo FUNDEB, sua aplicação envolve, dentre muitas questões, vontade política e planejamento efetivo de gastos para manter adequadamente esse modelo de escola. Ainda, somam-se outros fatores que impediram (ou impedem) a preservação das propostas de uma educação integral, tais como a descontinuidade de programas em virtude de governos dissidentes politicamente, a priorização do aumento de matrículas, uma vez que as escolas de tempo integral visam atender uma quantidade menor de alunos, a falta de valorização e, também, o baixo investimento na formação dos profissionais atuantes nessas realidades.

A partir desse esboço histórico acerca da educação integral, destacamos que ao longo das últimas décadas do século XX, esse ideário de escola foi se enfraquecendo por inúmeras questões, algumas já apontadas. Porém, no século XXI, ela emerge juntamente com um conjunto de políticas e práticas que objetivam influir na melhoria da qualidade de ensino no Brasil. Como já citado neste trabalho, Oliveira e Araújo (2005) indicam como um dos principais desafios da atualidade fazer com que o direito à educação seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social.

O Programa Mais Educação vem com uma proposta indutora para a promoção da educação integral e da ampliação da jornada no país. Ele acaba por tornar-se uma respeitável referência para estados e municípios, pois, mesmo que muitos sistemas ou escolas que não tiveram a oportunidade de aderi-lo, seus documentos e textos referenciais foram estudados em muitas realidades, sobretudo em escolas que já tinham sua jornada ampliada, tornando-se um orientador e indicador de ações. O programa fez parte de uma extensa agenda do governo federal (exemplo: Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – de 2007, FUNDEB, em substituição ao FUNDEF etc.) para melhorar a qualidade da oferta do ensino e, também, para diminuir as desigualdades e injustiças educacionais e sociais do país, investindo-se recursos para a promoção do programa. Ele foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, compunha uma das metas do PDE, com o objetivo de fomentar a

educação integral de crianças e adolescentes por meio de atividades socioeducativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola.

O Programa Mais Educação envolveu parcerias entre os Ministérios da Educação, Cultura, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Esporte, Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente e Presidência da República. Nessa seara envolve todos os Estados, Distrito Federal (DF) e Municípios para se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis (Brasil, 2009). Segundo consta na publicação “Programa Mais Educação: Passo a Passo”, a iniciativa “[...] trata-se do esforço para construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” (Brasil, 2011, p. 6)

Especificamente em relação às escolas, o programa buscou mudar o contexto dessas realidades, tornando-as mais adequadas às demandas educacionais, sociais e culturais das crianças e dos adolescentes, ampliando tempo, espaços e conteúdos diferenciados que promovessem a emancipação do aluno. Seus ideais foram favorecedores à oferta de um ensino de qualidade e da efetivação de direitos garantidos nas leis (CF 1988, LDBEN, Estatuto da Criança e do Adolescente etc.). Segundo Arroyo (2012, p. 33), esse é um dos programas que

Mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos de seu viver, de socialização. Programas que ampliam o dever político do Estado e do sistema educacional.

Referidos deveres do Estado e governos podem encontrar espaço na escola com jornada ampliada, se a educação é vida e não a preparação para ela, conforme pensamento de Anísio Teixeira, vemos que as demandas que estão presentes nas escolas, exigem respostas coerentes à difusão de uma educação integral, capaz de permitir que os indivíduos possam viver e exercer sua cidadania em todas as suas vertentes, na escola, na família e na sociedade de modo geral. Com isso, é nesse paradigma social que o discurso da educação integral, de preparar os educandos, cognitiva, física, afetiva, psicológica, estética, ética, política e culturalmente, ganha força e atinge vários âmbitos da esfera política, manifestando-se nos documentos oficiais atuais que regulamentam a educação no país. Para Machado (2012, p. 267):

O Programa mais Educação, em seus documentos, tem promovido o debate em torno da educação integral. Ou seja, por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas deseja-se contribuir para a formação de um ser humano em suas múltiplas dimensões e potencialidades.

Acreditamos que a ampliação de tempos e espaços pode oferecer maiores oportunidades educativas aos alunos, mas há de se considerar a qualidade com que esses novos tempos e espaços são utilizados para que, efetivamente, venham a produzir aprendizagens significativas.

O Programa Mais Educação foi implantado gradativamente nas escolas a partir de 2008, conforme se observa no quadro 13.

Quadro 13 – Implantação do Programa Mais Educação no Brasil, números e critérios de atendimento.

Ano de implantação	Nº de escolas, estados e municípios	Nº de Estudantes	Crítérios de atendimento
2008	1.380 escolas, 26 estados e DF, 55 municípios.	386 mil estudantes	Escolas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas.
2009	5 mil escolas, 26 estados e DF, 126 municípios.	1,5 milhões de estudantes	Idem 2009.
2010	10 mil escolas, 26 estados e DF, 389 municípios.	2,3 milhões de estudantes	Escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes.
2011	14.995 escolas, 26 estados e DF, sem informação para municípios.	3.067.644 milhões estudantes	Escolas estaduais ou municipais com baixo IDEB contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes.

Fonte: Elaboração própria com base no portal do Ministério da Educação – Programa Mais Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

O crescente atendimento do programa, que inicialmente foi implantado em capitais e municípios mais populosos, atingiu em 2011 os municípios com um número pouco abaixo de 20 mil habitantes, revelando um avanço na promoção dessa política de educação integral em jornada ampliada em diversas realidades. O programa foi operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE para as escolas priorizadas, segundo os critérios determinados. A listagem das escolas beneficiadas era anualmente incluída no SIMEC. As escolas que aderiam ao programa deveriam atender a alguns critérios, a começar pela escolha das atividades a serem desenvolvidas por

meio dos chamados macrocampos. Tais macrocampos eram compostos de atividades variadas e, obrigatoriamente, uma atividade do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” deveria ser implantada na escola, que podia, ainda, escolher mais cinco atividades, limitadas em três macrocampos, são eles: Acompanhamento Pedagógico (este acaba sendo obrigatório), Educação Ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica. Cada um desses campos, compostos com atividades descritas em ementas, tinham direcionados recursos didático-pedagógicos e financeiros para a execução das atividades a serem executadas nas escolas. Ainda, cada escola contava com um “professor-comunitário” cadastrado no programa que, necessariamente, deveria ser efetivo e da própria unidade escolar. Deveriam também constituir um Comitê Local que tinha por objetivo integrar diferentes atores do território em que a escola estava situada para formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral, que contemplava as atividades escolhidas, as parcerias estabelecidas e o número de estudantes atendidos (BRASIL 2011). A gestão e o Conselho Escolar ficavam responsáveis por acompanhar todo o desenvolvimento do programa, assim como por prestar contas dos recursos financeiros recebidos por meio de suas unidades executoras, via PDDE.

No âmbito do SME de Araçatuba, tivemos uma unidade escolar, integrante desta pesquisa (E9) que desenvolveu o programa em 2012. Compreendemos, por meio do que foi possível observar desde a pesquisa de Silva (2016), que foi uma experiência enriquecedora e, ao mesmo tempo, desafiadora para a gestão escolar e professores. A escola conta com uma gestão participativa, interessada e possibilitou mecanismos para que o programa fosse implantado em sua escola. Houve baixo apoio institucional da SE para com a escola, pela ausência de pessoas que efetivamente se responsabilizassem pelo programa, fazendo com que a escola empreendesse esforços nos estudos de todos os documentos do programa, contratação de voluntários para trabalhar em algumas atividades dos macrocampos, bem como na execução da prestação de contas dos recursos. Toda essa ação realizada, quase que exclusivamente pela gestão e seus profissionais, permitiu a superação de muitos desafios e trouxe benefícios educacionais aos alunos. A escola, mesmo inserida em uma realidade de alto índice de vulnerabilidade social, constatou que o fruto do trabalho desenvolvido tem reverberado no IDEB da unidade, que evoluiu ao longo dos anos (em 2011-5.0; 2012-6.0; 2015-7.1, superando a meta de 2015 que era de 6.6). Acreditamos nos esforços que são conjugados por todos, a escola tem o dever de desenvolver sua função social, mas o apoio das secretarias e governos são primordiais para a consolidação dos sistemas de ensino e de políticas indutoras à melhoria

da qualidade do ensino. É necessário apoiar políticas que trazem um investimento pedagógico, e que também integram os recursos financeiros. Ainda que o FUNDEB tenha ampliado as possibilidades de oferta de educação integral no país ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por modalidades e etapas da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar, muitas vezes, tais recursos não são suficientes na agenda de investimentos dos sistemas de ensino para essas realidades de escolas, por isso a SE não pode abrir mão de gerenciar tais políticas, para as quais deve dar real atenção a todos os seus desdobramentos.

O Programa Mais Educação perdeu sua força no país, no ano de 2016 cancela as adesões pelas escolas. O MEC implanta o Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144 de 10 de outubro de 2016, e vem como uma estratégia para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. Neste ano, 2017, a resolução FNDE nº 5 de 25 de outubro de 2016 regerá o programa que será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (BRASIL, 2016). As escolas tiveram a opção de fazer a adesão até 4 de novembro de 2016, via PDDE Interativo. No SME, tivemos a adesão de quatro unidades, são elas E 1, 2, 4 e 9. O CoP da E4 não participa desta pesquisa.

Ainda sobre os documentos oficiais que abordam a questão da educação em tempo integral destacaremos, também, nesta subseção o Plano Nacional da Educação, Lei nº 13.005/2014. Ele postula a responsabilização e a articulação dos entes federativos pela educação do país, visando minimizar problemas enfrentados na educação, como a descontinuidade das políticas educacionais, a desarticulação de programas, a insuficiência de recursos, a universalização da educação (e da qualidade) etc. Essas questões espelham problemas que estão disseminados por toda a Educação Básica, mas que precisam ser superados ao longo dos próximos anos. A meta 6 do documento regulamenta que até o final de sua vigência, em 2024, deve “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

No que diz respeito a essa meta 6, recepcionada em âmbito municipal, podemos dizer que o município apresenta números favorecedores ao seu cumprimento. Com base no último levantamento disponibilizado sobre o número de alunos no ano de 2016 (outubro), havia no

ensino fundamental o total de 8.473, sendo desse total 1.608 em jornada ampliada, o que representa 18,97% do total de alunos, consideravelmente próximo ao que propõe o PNE/PME, que é 25% dos alunos da Educação Básica. Em relação ao número de escolas, dez no total, se consideramos que temos vinte e oito unidades que desenvolvem o ensino fundamental em jornada ampliada, teremos um total de 35,71% do número de escolas, o que remete o município a uma posição confortável para atingir os 50% de escolas previstas no PME (2015-2025). Neste ano letivo de 2017, teremos uma nova unidade de ETI, com 302 alunos e a U6, passará de AC para ETI, ou seja atenderá a totalidade de seus alunos (110 de AC, mais 130) na jornada ampliada, assim fechamos com onze escolas em ETI/AC no município (que representa 39,28%) e 2.040 alunos em tempo integral, que corresponde, finalmente, a 24,07% dos alunos do ensino fundamental I, uma realidade promissora para a efetivação de uma política pública pelo SME. Vejamos no quadro abaixo:

Quadro 14 – Meta 6 contida no PME e o número de escolas e alunos atendidos em jornada ampliada em 2017 no SME de Araçatuba.

Metas PME 2015-2025	50% de Escolas	25% de Alunos
Em 2017 teremos em ETI/AC:	11 escolas de 28= 39, 28%	2.040 alunos de 8.473= 24, 07%

Fonte: Elaboração própria com base em análise documental sobre o número de escolas e alunos em ETI/AC no SME.

Desta forma, para que a escola possibilite experiências enriquecedoras e que de fato representem um projeto de emancipação para os que nela vivem, vislumbramos nessa meta 6 um caminho possível, haja vista que a ampliação da jornada escolar representa, para nós, a ampliação de oportunidades para os alunos e toda comunidade, pois entendemos que, a partir de referida meta e estratégias traçadas, bem como a responsabilização dos entes federativos, com a educação possamos ampliar as experiências formativas dos alunos na perspectiva da educação integral. E não teria razão uma lei, caso não fosse necessária, assim como se não houver a responsabilidade por efetivá-la.

Cavaliere (2007), em artigo que reflete sobre as relações entre o tempo e a qualidade do trabalho educativo, defende que a ampliação da jornada escolar pode ser uma aliada, porém isso se faz em ambientes apropriados, com condições e valorização profissional, currículo compatível, dentre variadas situações. Com isso, como medidas para superar os desafios educacionais, acreditamos que é necessário dar força à efetivação das novas estratégias estabelecidas para o PNE vigente, o que se somaria ao pensamento da autora:

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro. (CAVALIERE, 2007, p. 1022-1023)

Expressa a responsabilização de uma escola que ultrapassa a aplicação de conteúdos estanques, a precarização estrutural, a falta de profissionais e de valorização compatível, o pouco investimento formativo etc., para pensar numa escola que possibilite ao aluno conhecer melhor sua realidade, atuar criticamente nela, além de experienciar situações que, protagonizadas na escola, sejam ampliadas para a vida em sociedade. Nesse sentido, a ampliação da jornada e de espaços para uma educação integral pode se constituir num verdadeiro movimento teórico, político e, sobretudo, pedagógico capaz de ressignificar a função social da escola e da educação na perspectiva democrática. No entanto, só fará sentido pensar nessa escola se a concepção de educação integral que a sustenta for fruto da ampliação de oportunidades e de situações promotoras de aprendizagens significativas e emancipatórias aos alunos (GONÇALVES, 2006).

Não contraditoriamente, mas por estabelecer convicções diferenciadas sobre a educação integral, apresentamos a visão de Gadotti (2009) que, para além da visão de Anísio Teixeira que sustentava a ampliação da jornada para uma educação geral do aluno e de Cavaliere que também associa o tempo integral à educação integral, adota um posicionamento diferenciado e expressa que a educação integral independe do regime de atendimento, se parcial ou integral, pois se trata de “[...] uma concepção de educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral” (GADOTTI, 2009, p. 29). Para esse autor, “[...] todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral” (GADOTTI, 2009, p. 29). Silva (2016), sobre essa questão, interpreta Gadotti e elucida o modo de pensar do autor:

[...] os objetivos da escola de tempo integral são objetivos de toda escola, pois, todas as escolas devem objetivar uma educação integral, neste sentido, afirma que a concepção integral é uma concepção geral da educação. (SILVA, 2016, p.59)

Referidos autores expressam a supremacia de uma educação que reconhece no aluno a necessidade de colocá-lo em sintonia com seus próprios interesses para viver em sociedade, conhecer sua cultura, suas raízes, assumir compromissos e posicionamentos. Acreditamos que a educação integral conjugada à ampliação do tempo escolar (escola de tempo integral) possibilita caminhos mais promissores para o desenvolvimento do currículo escolar e do PPP, de modo que o aluno possa vir a expressar conscientemente seus desejos, a relacionar-se, a preservar o ambiente em que vive, os recursos naturais, a não se conformar com as desigualdades, compreender que vivemos numa sociedade do conhecimento, da informação, da comunicação, das tecnologias etc. Para isso, é preciso que haja compromisso por parte da equipe escolar e dos gestores públicos para atuarem na garantia de políticas públicas que sustentem uma educação emancipatória. Nessa direção, para dar efetividade ao PNE e superar muitos dos desafios que a educação pública ainda detém, conjugamos com a ideia de Padilha:

Se educamos sem dialogar com os saberes e experiências que os alunos trazem para a escola, estaremos contribuindo para dificultar as suas aprendizagens e para aumentar os índices de exclusão escolar. Portanto, inviabilizamos a inclusão educacional, cultural social e política, dificultamos a superação da desigualdade social, da violência que hoje ganha fôlego na sociedade mundial, e a manutenção e a conquista de novos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. E uma das maneiras de enfrentarmos esses desafios é investirmos mais tempo e energia, com rigor, seriedade e sempre com muita música e alegria, no que temos chamado de educação integral. Isso se faz tanto no cotidiano de nossas atividades escolares/comunitárias, como no âmbito de nossa participação e acompanhamento das diferentes políticas públicas em nossa sociedade. (PADILHA, 2012, 361)

A educação representa um constante desafio e, infelizmente, ainda que o vigente PNE vise à articulação entre os entes federativos na manutenção das políticas públicas, convivemos com a descontinuidade de programas, o que afeta consideravelmente as ações escolares e que não deveria acontecer. É necessário criar mecanismos de avaliação e acompanhamento para que os programas não sofram o estrangulamento. Ao longo desses anos, um grande investimento foi feito, por exemplo, por meio do Programa Mais Educação e, mesmo com a substituição pelo Novo Mais Educação, parece-nos que todo seu intento perdeu o sentido. Que tenhamos energia, rigor, muita música e alegria, pois ainda acreditamos que a escola, seu chão e profissionais, fazem vingar seus frutos, como ocorreu com a escola que aderiu ao Programa Mais Educação em Araçatuba e que manteve vivos seus propósitos com os alunos, mesmo com o baixo apoio institucional.

Cabe-nos, ainda, trazer nesta subseção a contextualização na esfera municipal acerca de como está traduzida a ETI em Araçatuba, complementando as informações constantes no Capítulo 1, quando tratamos da caracterização do município de Araçatuba e do SME. No ano

de 2009, dois anos após a municipalização das ETI ocorrida em 2007, o sistema de ensino publicou dois documentos norteadores da política educacional do município, foram eles: o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), com vigência de 2009 a 2012 e a Lei nº 204/2009 que dispõe sobre os profissionais da Educação Básica e sobre a reorganização do estatuto, plano de carreira, vencimentos e salários do magistério público do município de Araçatuba. Em referidos documentos não houve um tratamento específico e pormenorizado para a estruturação das ETI no município; o primeiro fez menção à educação em período integral de forma genérica, abrangendo os alunos do sistema que ficam o dia todo na escola, inclusive os da educação infantil. Na subseção “Diagnósticos e Aspirações Educacionais do PPPI”, podemos visualizar a forma generalizante da perspectiva da educação em período integral, conforme segue:

A educação em período integral será enriquecida com a participação das demais secretarias do governo, empresas associações, fundações, escolas municipais, estaduais, privatizadas, e com a comunidade. O objetivo dessa formação de redes é promover a **cidade educadora**, em que todo o cidadão constrói o seu conhecimento na articulação de seus saberes com o saber científico. (ARAÇATUBA, 2009, p. 18, grifo do autor)

O documento ainda propôs como meta e ações para os anos de 2010 a 2012:

A construção de escolas e de espaços escolares com projeto arquitetônico inovador, previsão de utilização de tecnologias, áreas destinadas aos alunos em período integral (teatro, cinema, quadras, parques, quadras esportivas), que atendam ao ensino de acordo com a faixa etária dos alunos. Espaços que também poderão ser utilizados pela comunidade. (ARAÇATUBA, 2009, p. 18)

Observa-se que o PPPI não traçou, minimamente, com quais objetivos, metas e formas poderiam promover a educação em período integral. Há, também, uma indefinição quanto ao termo “educação em período integral”, em que não fica claro quais concepções são assumidas para a promoção da educação integral ao aluno. O estatuto do magistério público, a Lei nº 204/2009, também não fez nenhuma menção sobre profissionais nessa realidade de atendimento.

Em 2015, oito anos após a chegada das primeiras ETI estaduais por meio da municipalização, é publicada a Resolução nº 6/2015 que “Dispõe sobre a criação, o funcionamento, a organização curricular e o processo de atribuição de oficinas curriculares do Projeto de Escolas de Tempo Integral do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba”. Dentre seus artigos, estabelece objetivos, turnos de funcionamento, carga horária de alunos e profissionais, destaca que o currículo básico deverá estar em consonância com as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, acrescido de um conjunto de oficinas curriculares, trata das atribuições dos profissionais envolvidos (diretor, coordenador, professores e estagiários), dos órgãos responsáveis pelas ETI na SME e também regulamenta formas de atribuição/contratação de professores do núcleo comum e dos professores e estagiários das oficinas curriculares.

Por meio de uma análise feita por Silva (2016) sobre referida resolução, é apontado que os artigos primeiro e segundo e incisos (do I ao V) são idênticos a uma resolução do estado de São Paulo, a Resolução SE nº 89 de 09/12/2005. Vejamos sobre o que tratam esses artigos e incisos (I ao XI):

Art. 1º - Fica instituído o Projeto de Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos do ensino fundamental na rede municipal de Araçatuba, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.

Art. 2º - O projeto Escola de Tempo Integral tem como objetivos:

- I- Promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II- Intensificar as oportunidades de socialização da escola;
- III- Proporcionar aos alunos, alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV- Incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
- V- Adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor;
- VI- Ofertar ensino permitindo a apropriação dos conhecimentos diferenciados aos do ensino regular;
- VII- Manter oficinas nas quais prevê o desenvolvimento de atividades de caráter educativo, referenciadas nos saberes elaborados ou na cultura, que contribuam para a formação integral do estudante organizada em oficinas de práticas diferenciadas, através do acompanhamento pedagógico, uso produtivo do tempo livre, dos recursos das ciências e tecnologias da informação e comunicação, desenvolva práticas educativas, ambientais através do desenvolvimento de atividades práticas e dinâmicas, que envolvam a pesquisa, a experimentação, o movimento e o trabalho coletivo;
- VIII- Estimular durante o processo e aprendizagem, a compreensão da convivência em grupo, das regras necessárias à organização das atividades, da partilha de decisões e deveres para uma boa convivência social;
- IX- Criar espaço adequado para tratamento pedagógico sobre a promoção da saúde e da autonomia individual onde interagem conhecimentos relacionados: sustentabilidade, hábitos de higiene corporal, aos hábitos alimentares, hábitos de sono, estilo de vida, práticas de lazer, linguagem artística (artes visuais, dança, música e teatro), práticas desportivas e motoras (esportes, lutas/artes marciais, jogos, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas), raciocínio lógico, atividades de linguagem oral e escrita (língua estrangeira, literatura, leitura e informática) e conhecimento científico;
- X- Organizar os alunos para a execução das atividades, respeitando a sua autonomia, mas considerando a participação coletiva e respeito às decisões do grupo. Para organizá-los pode-se usar: grande grupo, exposições,

- assembleias, debates, equipes fixas organizativas, de convivência, de trabalho, equipe móvel (de dois ou mais alunos);
- XI- Avaliar por meio de: investigação, diálogo, reflexão, trabalho experimental, observação, registro. (ARAÇATUBA, 2015, p. 1-2)

As autoras colocam que, mesmo que os incisos do VI ao XI não tenham se traduzido como uma cópia da resolução SE nº 89 de 09/12/2005, muitos de seus conceitos já estavam subentendidos nos primeiros incisos copiados (SILVA, 2016). Ela pondera sobre essa reiteração de conceitos como uma predominância da concepção democrática exigida na ETI. A Resolução Municipal nº 6/2015 nos permitirá fazer novas análises e acreditamos que ela ainda não foi totalmente traduzida no âmbito das escolas, cabendo inclusive novas reflexões por parte da SE sobre as implicações de seu teor para as escolas.

Em 2015, foi publicada a Lei nº 7.730/2015, o Plano Municipal de Educação (PME), com vigência até 2025, que norteia as políticas educacionais municipais. Nele “[...] contém a proposta educacional do Município, com suas respectivas diretrizes, objetivos, metas e ações” (ARAÇATUBA, 2015). Dentre os diversos aspectos abordados no documento, quando trata da caracterização do Sistema Público Municipal de Educação na educação infantil e no ensino fundamental, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresenta um diagnóstico para cada nível ou modalidade de ensino, assim como, relaciona os objetivos e metas que estão em andamento para a oferta do ensino no município. Diferentemente para as ETI, não apresenta o diagnóstico, tão pouco objetivos e metas para serem alcançadas por essas escolas, onde trata superficialmente do assunto. Pela lógica adotada para a seção de caracterização do sistema de ensino, ela não foi respeitada na subseção da ETI. Assim, na elaboração do plano municipal, o SME adotou um critério de elaboração (diagnóstico, objetivos e metas) documental que, no capítulo da ETI, deixou de considerar. Portanto, questionamos: será que é devido à publicação da Resolução nº 6/2015 ou, então, por essas escolas estarem integradas ao ensino fundamental, entenderam que não era necessário apontar tais aspectos? Entendemos que, independentemente da resolução ou dessas escolas estarem integradas ao ensino fundamental, elas têm particularidades que precisam ser pensadas e refletidas num documento de importante natureza, de tal forma que tenhamos o encaminhamento de uma política sustentada para a ampliação da qualidade nessas escolas de jornada ampliada e para a educação integral do aluno.

Então, o PME (2015-2025) menciona sobre a educação integral que,

O ideal da Educação Integral, consubstanciada na Escola de Tempo Integral (ETI), traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (ARAÇATUBA, 2015, p.129).

Sobre a escola de tempo integral,

A escola de tempo integral significa, então, educação integral e não pode ser confundida com educação integrada. A ampliação do tempo do aluno na escola deve ter caráter de aprendizado, usando-se ferramentas diferentes do ensino regular ou, no limite, usando-se dessas ferramentas para garantir a apropriação dos conhecimentos necessários pelos alunos [...] A concepção de escola de tempo integral que queremos construir reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói por meio de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias, na interação com o objeto do conhecimento, na integração com o outro e com o meio (ARAÇATUBA, 2015, p.129-130).

Além desses apontamentos trazidos no documento sobre educação integral e ETI, brevemente tratados no PME, seguiram informando o número de escolas e alunos atendidas de 2009 a 2014 e trouxeram da Resolução Municipal nº 6/2015, os quadros dos componentes curriculares da base comum do ensino fundamental e os componentes curriculares das oficinas. Foi essa a caracterização realizada sobre a ETI no PME de 2015.

Especificamente em relação às metas que estão elencadas no PNE, sobretudo àquelas que se referem à educação em tempo integral, foram todas recepcionadas pelo PME, ou seja, ainda que o plano municipal tenha tratado diferentemente o capítulo da ETI em sua estrutura em relação aos demais níveis/modalidades (da educação infantil, ensino fundamental, EJA e educação especial) trouxe as metas do plano nacional para serem executadas em nível municipal. Nesse caso, o SME demonstra que seguirá visando garantir a execução das estratégias e metas que foram recepcionadas do PNE.

Entendemos que há grandes desafios acerca da política da educação integral, tanto na esfera federal, como na municipal (integração entre governos para o atendimento à educação, entre secretarias e escolas, manutenção das políticas, investimentos financeiros e de natureza formativa), e também para as escolas (gestão das políticas ou projetos, desafios de natureza pedagógica, administrativa e financeira, de processos formativos). Há debates e iniciativas favoráveis ao desenvolvimento da educação integral no país, que buscam melhorar a oferta do ensino por meio dos diferentes saberes que podem ser desenvolvidos nas ETI. Mas Tilton e Pacheco (2012) colocam que, para essas políticas alcançarem as mudanças pretendidas na escola e na educação, devem ser monitoradas e alimentadas por contínuas reflexões, de modo

que possam administrar o possível fosso entre o que se possa estabelecer entre o princípio político e as efetivas práticas pedagógicas ocorridas nas escolas.

Certamente, temos que nos apropriar de ações engajadas a melhorar o ensino oferecido e, se essas ações carecerem de força, que sejamos nós os protagonistas de seu fortalecimento, a partir de ações conscientes e planejadas para o desenvolvimento de projetos que venham ao encontro das legislações educacionais, mas, acima de tudo, que beneficiem o aluno. E, em contextos de atuação que os interesses podem ser diversos, caracterizando políticas de governo desconexas com a efetivação de uma educação de qualidade, será na ação da escola que poderemos mudar algumas dessas realidades e, para isso, é necessário empreender medidas para fortalecer o trabalho da gestão escolar, nesse caso, os CoP, para que possam atuar nos processos de formação dos professores e de transformação dos contextos em que atuam, as escolas de tempo integral.

Segundo Moll (2012, p. 142), “A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para a consolidação da agenda da educação integral”. Para ela, como via de regra, há que se integrar nos cursos de licenciatura, de pós-graduação *Lato e Stricto sensu* e em cursos normais do ensino médio o debate de temas relativos à educação integral. Ainda, segundo considera Mamede (2012), é necessário dar importância tanto à formação inicial quanto à continuada, se acreditamos que os princípios teóricos e práticos que devem ser difundidos via formação, fazem parte do desenvolvimento profissional dos indivíduos envolvidos e que, então, devemos pensar em propor percursos integradores e formativos (formação inicial em integração com formação continuada) para os professores, gestores e funcionários que, também, devem pautar-se pela integração entre si. Desejamos que os CoP que já estão inseridos nessas realidades vivenciem boas oportunidades para ampliar o conhecimento acerca da educação integral por meio da formação, eles precisam ser apoiados nesse processo para conduzirem as complexidades formativas que surgem nas escolas.

3 AS BASES DA PESQUISA: A CIÊNCIA E O MÉTODO

Nesta seção apresentaremos as bases teórico-metodológicas norteadoras dessa pesquisa trazendo o enfoque para a ciência no contexto social e suas implicações no campo da educação. A pesquisa qualitativa direciona os caminhos percorridos, portanto, foi compreendida aqui como um processo que marca a interação entre pesquisador e pesquisados para o conhecimento que se quer construir. Serão, também, rerepresentadas as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa que nos motivaram a realizar as escolhas sobre a metodologia, os instrumentos para a coleta de dados, os procedimentos de tratamento e análise dos resultados, assim como a busca por autores, na pesquisa bibliográfica, que direcionaram este caminhar sobre o tema escolhido.

A pesquisa pautou-se na vertente qualitativa para encontrar na realidade estudada caminhos e respostas para as indagações que surgiram ao longo dos anos em que convivemos com os CoP e, mais especificamente, no contexto da ETI. Dessa forma, a trajetória para descobrir o sentido conferido às funções e atribuições desse profissional, sobretudo, em relação aos processos formativos dos quais se torna responsável quando assume a função da coordenação pedagógica formalizou-se a partir das interações estabelecidas com este grupo de profissionais durante a pesquisa de campo.

Os sentidos e as respostas que foram apreendidas neste percurso foram o resultado de um processo de comunicação e interação, de colocar-se mediante o outro e no lugar do outro para podermos conhecer as realidades onde os CoP desenvolvem seus trabalhos. Godoy (1995, p. 61) coloca que:

[...] tais sentidos (significados) são manipulados e modificados por meio de um processo interpretativo que as pessoas usam ao se depararem com as coisas do mundo no seu dia-a-dia. Assim, a realidade empírica existe somente na experiência humana e aparece sob a forma como os seres humanos veem a realidade.

A partir dessa visão da realidade interpretá-la e assim, num processo contínuo de estudos, descobertas e reflexões, possibilitar que a contribuição social da pesquisa esteja em consonância com as expectativas destes coordenadores, em relação às demandas presentes nas ETI/AC e, também, àquelas que um ensino de qualidade exige.

A proposta dessa pesquisa se revelou na medida em que atribuímos à ciência não só um processo de conhecimento para os pesquisadores, mas para todos os sujeitos envolvidos nesta trajetória. A ciência demarca seu papel na história humana e os conhecimentos historicamente acumulados, são fundantes no processo de descobertas. A dinamicidade da sociedade impulsiona a dinamicidade da ciência e vice-versa. O caráter social da pesquisa se destaca pela

inserção natural do pesquisador na sociedade que, influenciado pelos diversos aspectos naturais e sociais vive uma complexidade de fenômenos para os quais o homem busca respostas. Respostas que, muitas vezes, ultrapassam os conhecimentos popular, filosófico e religioso (cada qual com suas características, importância e influência) em busca de um conhecimento sistematizado e organizado que sob os diversos aspectos dos objetos e fenômenos são suscetíveis à rigorosa ordenação, observação e verificação a fim de conceber respostas aos problemas da existência humana, por meio da ciência.

Na visão de Miranda (2005, p. 249-250):

Os conhecimentos científicos colaboram para que os homens produzam sua existência, criando condições mais adequadas para uma sociedade melhor. Este processo é contínuo, cada conhecimento produzido representa um novo nível, de significação esclarecedora, mas, porém parcial, à medida que se torna fonte de novos problemas de investigação. Isso não significa que a ciência seja a acumulação de resultados parciais linearmente articulados entre si, mas sim um processo produtivo permanente que possibilita a contínua ampliação e aperfeiçoamento do conhecimento, uma vez que uma afirmação gera novas interrogações que se situam na base de sua continuidade.

Nesse sentido, a trajetória em busca das repostas aos problemas desta pesquisa encontrou seus fundamentos no âmbito das ciências humanas e sociais, pois se constituíram como questões que estão presentes no cotidiano da escola e que revelam a necessidade de buscar caminhos mais profícuos sobre a trajetória deste profissional (o CoP) nas ETI/AC. Dessa forma, a pesquisa em tela, como parte dos fenômenos educacionais que integram a dinâmica da sociedade, foi vista e analisada com o objetivo de ampliar e aperfeiçoar o conhecimento da pesquisadora e pesquisados.

Por muito tempo, os fenômenos educacionais tiveram seus campos de análise alicerçados nas ciências físicas e naturais, ou seja, seguiam a raiz positivista de Augusto Comte (filósofo francês) e, conforme colocado por Ludke e André (1996, p. 3):

[...] o fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exerceria sobre o fenômeno em questão.

No entanto, fora observado que a matriz positivista não responderia mais ao pesquisador que tinha o propósito de buscar respostas para a realidade educacional, parte de uma dinâmica e complexa sociedade que, em constante evolução, projeta a educação para novos desafios, para a produção de conhecimentos e para a superação de problemas que são

percebidos e vivenciados no cotidiano das instituições educacionais e da sociedade como um todo.

Dessa forma, conforme coloca as autoras Ludke e André (1996), no campo educacional não há um fluxo linear de causalidade entre variáveis independentes e dependentes, pois em educação o que ocorre é, em geral, a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo. Tentar isolar uma dessas variáveis é reduzir o enfoque do estudo a uma parte do fenômeno e seu contexto seria descartado.

Isso revela que a pesquisa em educação não se faz no isolamento, mais do que constatar, provar e testar é necessário compreender o contexto em que ela está inserida, percebê-la como um processo dinâmico e assim interpretar seus fenômenos. Necessário ressaltar, que a pesquisa, como uma atividade humana e social, é influenciada por valores, tem sua parcela de subjetividade que poderá influenciar pesquisador e pesquisados durante o desenvolvimento da investigação, na solução dos problemas da investigação e nos resultados alcançados.

Com isso, a pesquisa qualitativa reveste-se de importância nas ciências humanas e sociais onde [...] “busca dar sentido aos significados dos fenômenos que ocorrem por meio dos fatos e locais que constituem seus objetos”. (CHIZZOTTI, 2003. p. 221).

Para tanto, compete-nos valorizar algumas características que nos são apresentadas, a saber:

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e situação que está sendo estudada... Para esses pesquisadores um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar a sua própria pessoa como instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados. (GODOY, 1995, p. 62)

Decorreu em mobilizar o olhar para a realidade em que a pesquisadora esteve inserida ao longo da trajetória dessa investigação para estudar, conhecer e analisar os processos resultantes da interação com o fenômeno, estudado e compreendido na medida em que os participantes do estudo revelaram suas práticas e suas formas de atuação nos seus contextos escolares. Isso ocorreu por meio da ativa participação da pesquisadora para capturar as situações, as vivências, os modos de pensar e de agir dos membros participantes, zelando pelas informações obtidas, com o objetivo de se extrair os reais sentidos da atuação dos CoP e seus processos formativos. Também, em consonância com o compromisso ético assumido com os participantes e o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAAE 53868316.6.0000.5402). No entendimento de Godoy (1995, p. 63):

Os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes. Considerando todos os pontos de vista como importantes, este tipo de pesquisa “ilumina”, esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível para observadores externos. Deve-se assegurar, no entanto, a precisão com que o investigador captou o ponto de vista dos participantes, testando-o junto aos próprios informantes ou confrontando sua percepção com outros pesquisadores.

Desvelar o dinamismo interno das situações em que os participantes desta pesquisa estão mergulhados no cotidiano escolar exige sempre uma postura atenta a fim de ultrapassar o óbvio, de transpor aquilo que é aparente nas condutas e ações dos coordenadores onde, muitas vezes, os vemos como um profissional ‘fazedor de tarefas’ administrativas, em detrimento das pedagógicas. Essa limitação de olhar deve ser superada e com isso conhecer o potencial existente neste grupo de profissionais.

Na visão de Flick (2013) os participantes de um estudo podem experimentar a situação da pesquisa da seguinte maneira:

Eles estão envolvidos no estudo como indivíduos, sendo deles esperado que contribuam com suas experiências e visões de suas situações particulares de vida. Há um escopo para o que eles enxergam como essencial, para abordar as questões de maneira diferente e para proporcionar diferentes tipos de respostas com diferentes níveis de detalhamento. A situação de pesquisa é conhecida mais como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar. (FLICK, 2013, p. 24)

Interessou-nos investigar o porquê e o como das situações e fenômenos que acontecem com este grupo de profissionais (CoP). Quais as motivações das ações e as formas de trabalho realizadas no cotidiano escolar que os coloca em lugar de destaque no quadro de profissionais da educação, mas que, muitas vezes, revelam fragilidades no desenvolvimento práticas pedagógicas, formativas e quanto ao próprio desenvolvimento profissional.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa assegura uma forma viável de trabalho onde o pressuposto de investigação dos [...] “fenômenos humanos sempre imbuídos de razão, liberdade e vontades, possuem características específicas onde se criam e atribuem significados às coisas e pessoas nas suas interações sociais, que podem ser descritas e analisadas”. (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

Em sua concepção, a pesquisa qualitativa corrobora para descobrir novos aspectos da situação que está sendo estudada, na qual os significados das questões e dos problemas levantados são captados a partir das perspectivas dos participantes e de suas vivências cotidianas escolares e sociais.

Para Chizzotti (2003, p. 221):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Assim, a interação e a compreensão das realidades vividas pelos CoP nesta pesquisa ocorreram de uma forma dialógica, de modo que pesquisador e pesquisados, compartilhassem saberes na vertente construtivo-colaborativa (COLE; KNOWLES, 1993; RINALDI 2009), para que todos pudessem se apoderar da realidade vivida nas ETI/AC e nelas intervir num processo de desenvolvimento profissional. A pesquisa qualitativa tem papel fundamental neste processo, uma vez que encarrega o pesquisador a buscar, nas entrelinhas, os significados mais complexos das realidades que, muitas vezes, por um olhar viciado, deixa de ultrapassar o óbvio, ou seja, acostumados a uma dada realidade a vê como absolutamente natural e imutável o que impede de vê-la por outros ângulos e assim encontrar novas características, novos caminhos, novas possibilidades. Trata-se de ampliar o olhar.

Na vertente qualitativa [...] “seus pesquisadores tendem a analisar os dados de forma indutiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 68). Ainda, para Godoy (1995) pelo enfoque indutivo os pesquisadores:

Partem de questões ou focos de interesses amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação. As abstrações são construídas a partir de dados, num processo de baixo para cima. Quando um pesquisador de orientação qualitativa planeja desenvolver algum tipo de teoria sobre o que está estudando, constrói o quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados e os examina. (GODOY, 1995, p. 63)

Assim o método, como condição primeira da ciência se caracteriza como um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que oferece segurança no alcance dos objetivos da pesquisa e de conhecimentos válidos e verdadeiros, que direciona os caminhos do pesquisador para alcançar suas respostas e tomadas de decisão. (LAKATOS; MARCONI, 2010)

A partir do exposto e por acreditar na necessidade de desenvolver um trabalho e uma formação que apoie o CoP no cotidiano da escola, do tempo previsto para a conclusão do mestrado e da complexidade que tem sido implementar a proposta da ETI no município, buscamos encontrar as respostas às questões norteadoras do estudo, que agora são retomadas para serem desveladas, na seção 4. A fim de conhecer a realidade desse grupo de profissionais que faz parte de um contexto específico de educação (ETI/AC) foram definidas algumas questões norteadoras deste estudo que nos auxiliaram neste processo investigativo, foram elas: *Os CoP se reconhecem (ou não) como formadores de professores nas ETI/AC? Em que medida*

os processos de formação de CoP oferecidos pelo Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba têm contribuído para auxiliá-los a responder às demandas e complexidades educativas que emergem no âmbito escolar da ETI/AC? Como eles compreendem a formação continuada dos professores na escola e seu envolvimento nesse processo? Qual a prática dos CoP em relação às ações de formação continuada nas ETI/AC? Quais dificuldades enfrentam em seu cotidiano para organizar processos formativos com os professores da ETI/AC e de que forma buscam superá-las?

No intuito de construir respostas a esses questionamentos foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Compreender o processo de aprendizagem profissional dos Coordenadores Pedagógicos em exercício nas Escolas de Tempo Integral/Atividades Complementares, a partir de sua participação em um curso de formação continuada, considerando seus conhecimentos, sua atuação e suas demandas cotidianas.

Objetivos específicos

- Refletir sobre o desenvolvimento das funções dos CoP dentro das Escolas de Tempo Integral/Atividades Complementares e identificar se eles se reconhecem (ou não) como formadores de professores.
- Analisar de que forma os CoP concebem a sua formação e seu acompanhamento profissional, sob a responsabilidade da Secretaria de Municipal de Educação, e qual o impacto desse processo no desenvolvimento de sua prática dentro das Escolas de Tempo Integral/Atividades Complementares.
- Compreender as percepções e ações dos CoP nas dinâmicas formativas com os professores nas Escolas de Tempo Integral/Atividades Complementares, no município de Araçatuba.
- Refletir sobre como se estabelecem as interações na organização da escola (modos de exercício das relações entre coordenadores e professores) e como se consolida ou se reconstrói o trabalho pedagógico no interior dela.
- Analisar e buscar superar os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos CoP no interior das Escolas de Tempo Integral/Atividades Complementares para desenvolver processos de formação continuada com os professores.

3.1 O trilhar metodológico

Considerando a intencionalidade desta investigação, inicialmente realizamos a pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema e, posteriormente, a coleta de dados por meio do trabalho empírico, relacionando-as aos objetivos estabelecidos (LAKATOS; MARCONI, 2007).

Esse processo percorrido teve a intenção de clarificar e colaborar com o pensamento dos pesquisadores, mas, sobretudo, com o trabalho científico sobre o tema estudado. Possibilitou que compreendêssemos que as ações desenvolvidas só teriam validade se considerássemos que as repostas aos questionamentos aqui apresentados seriam validadas pela utilização de procedimentos formais relativos aos métodos e às técnicas empregadas. E que, aliados à busca em variadas fontes, permitiu-nos ampliar o conhecimento sobre o tema da pesquisa, sempre com a premissa de que era necessário levantar dados, informações e o conhecimento já existente em torno daquilo que nos interessou estudar. Dessa forma:

A pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para conhecer verdades parciais. Significa muito mais que apenas procurar a verdade: é encontrar repostas para as questões propostas, utilizando métodos científicos. Especificamente, é “um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento” (ANDER-EGG, 1978, p.28 apud MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 43)

A pesquisa bibliográfica, portanto, foi entendida como um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (MINAYO, 1994). Ainda, segundo Neto (2001, p. 53) [...] “podemos dizer que a pesquisa bibliográfica coloca, frente a frente, os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse”. Esse movimento, portanto, colocou-nos em contato com as produções existentes sobre o CoP de modo que pudéssemos conhecer a produção científica acerca deste tema e assim aprofundar o conhecimento fazendo-nos ultrapassar a primeiras impressões e hipóteses das quais lançamos mão no projeto dessa pesquisa. Impressões advindas de uma experiência reveladora de questionamentos que, em contato com os CoP, fazia-nos pensar sobre as ações empreendidas por eles nas escolas e sobre os resultados dessas ações, mais especificamente, no trabalho de formação continuada com os professores desenvolvido no âmbito das ETI/AC.

Para elucidar os problemas apontados, bem como atingir aos objetivos propostos e aprofundar sobre o tema desta pesquisa, nos pautamos nos autores: Almeida e Placco (2001; 2003; 2006), Altet; Paquay; Perrenoud (2003), Cavaliere (2002; 2007; 2010), Clementi (2012), Cunha (2006; 2014), Christov (2012), Coelho (2009), Garrido (2015), Gatti (2002; 2016), Ghedin (2010), Imbernón (2010), Jobert (2003), Libâneo (2002; 2013), Maradan (2003), Marcelo (2012), Mate e Almeida (2012), Moll (2012), Nóvoa (1997), Orsolon (2012), Padilha (2012), Placco (1994), Rinaldi (2009), Rinaldi; Brocanelli; Militão (2012), Silva (2016), Snoeckx (2003), Souza (2012), Vaillant (2003; 2012), Zumpano e Almeida (2012) e outros, que abordam a temática da pesquisa e que contribuíram para elucidar as vertentes emergentes no trabalho.

Como já apontado nesse trabalho, nos valem também do levantamento bibliográfico nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como nos eventos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), com o intuito de constatar se os objetivos e as questões norteadoras desta pesquisa, seguiam pautados por um caminho ainda a ser desvelado e que viesse a ampliar as premissas de sua necessidade. Constatamos que, muito embora haja um número razoável de pesquisas que tratam dos CoP, poucas produções estão centradas na temática abordada nesta investigação, fato que já fora sendo evidenciado no transcorrer desse trabalho, mas que, a partir de agora, revela uma trajetória muito rica de conhecimento para a pesquisadora em torno dos objetivos a serem atingidos e das questões a serem respondidas, até o final deste documento de dissertação.

A pesquisa documental ampliou as possibilidades de desenvolvimento desta investigação, pois na visão de Lüdke e André (1986, p. 38) este tipo de análise [...] “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Essa natureza complementar foi a que demarcou este trabalho. Pois, ficou evidente que, ao aliar a pesquisa bibliográfica à documental, foram alargadas as possibilidades de atingir os propósitos almejados e, também, nos trouxe informações que permitiram organizar os dados para clarificar sobre a estruturação do SME de Araçatuba, levantar aspectos de sua infraestrutura, do contexto legal e temporal dos CoP no município etc.

Segundo Caulley¹⁷ (1981, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38) a [...] “análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Para que pudéssemos apresentar fatos que contribuíssem com o desenvolvimento e elucidação deste trabalho nos valem de arquivos públicos e oficiais do SME via SE e, também, das escolas envolvidas, destaque para o Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba, PME, PPP das escolas, convênio da municipalização, dentre outros que se veem utilizados ao longo desta investigação.

A etapa subsequente a fase de pesquisa bibliográfica e documental, se deu por meio da elaboração de instrumentos para a coleta de dados empíricos. O primeiro instrumento utilizado na coleta desses dados foi o questionário (APENDICE 1), constituído de uma série ordenada de perguntas abertas. Segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 185) os temas propostos neste tipo de instrumento [...] “devem estar de acordo com os objetivos geral e específico” e além disso, o pesquisador deve conhecer sobre o assunto tratado para organizar adequadamente a sua construção, com um vocabulário acessível e claro, além de garantir a identificação quanto à entidade patrocinadora da pesquisa, ações que contribuem para aumentar sua eficácia e validade. (LAKATOS; MARCONI, 2010). Dessa forma, o questionário foi elaborado a partir de quatro grupos de perguntas a partir dos temas: 1. Perfil do Coordenador(a) Pedagógico(a); 2. Formação; 3. Concepções sobre as atribuições do Coordenador(a) Pedagógico (a); 4. Concepções sobre a escola de tempo integral (ETI).

A partir dos objetivos da pesquisa, o questionário foi construído de modo que também pudéssemos fazer um levantamento acerca de temas ou de problemas cotidianos, enfrentados pelos participantes da pesquisa. As informações nos orientaria na reorganização dos roteiros para realização dos grupos dialogais, uma vez que já se encontravam delineados para a apreciação do Comitê de Ética, bem como nos auxiliaria no planejamento de um curso de formação continuada voltado, especificamente, para as demandas e necessidades dos CoP.

Após a aplicação do questionário e realização das análises dos dados obtidos nesse primeiro instrumento, foi possível ampliar as possibilidades da reorganização dos roteiros que orientaram a realização do grupo dialogal.

Para o entendimento acerca do grupo dialogal ele se caracteriza pela possibilidade de interação da pesquisadora com os pesquisados e, na pesquisa qualitativa, essa interação se mostra necessária. Como nos fala Domingues (2009), a observação qualitativa, principalmente

¹⁷ CAULEY, D. N. Document Analysis in Program Evaluation (nº 60 na série Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program). Portland, Or. Northwest Regional Educational Laboratory, 1981.

de práticas sociais como a educação, tem um caráter vivencial. Assim, não se observa um fenômeno externo, imóvel e em laboratórios, mas um fenômeno do qual se faz parte e pelo qual somos, também, modificados por ele. Silva (2016, p. 81) menciona que [...] “o grupo dialogal comparece com muito valor para a realização da pesquisa de campo, tendo em vista que se constitui numa estratégia inovadora com a inserção ativa da pesquisadora na coordenação do grupo e das discussões”. Ainda, Domingues (2006) num trabalho compilado sobre alternativas investigativas coordenado por Pimenta (2006), aponta o grupo dialogal como uma perspectiva que ultrapassa o grupo focal, pois para além da coleta de dados por meio da entrevista (livres, semiestruturadas), que se formaliza pela comunicação, pela explicitação de opiniões e críticas etc., oferece ao pesquisador espaço para sua integração e coordenação do grupo investigado. Além disso, a autora ressalta o espaço institucional de encontro dos grupos, que se liga particularmente à escola, um espaço de formação, debates e de desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, a escolha pelo grupo dialogal foi possibilitar maior integração da pesquisadora com os pesquisados, reconhecendo que tal escolha ampliaria o olhar da primeira e valorizaria os participantes como protagonistas em seus locais de atuação. Foram elaborados quatro roteiros para os grupos dialogais (APENDICE B) e versaram sobre: 1. O Coordenador Pedagógico e a Função no Sistema Municipal de Ensino; 2. Introdução do Tema para o Desenvolvimento da Pesquisa; 3. O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente na Escola de Tempo Integral; 4. O Coordenador Pedagógico e a Prática na Escola de Tempo Integral.

Adiantamos nesta subseção que apenas o roteiro 1 do grupo dialogal: “O Coordenador Pedagógico e a Função no Sistema Municipal de Ensino” foi aplicado ao grupo de participantes da pesquisa. Ele também se caracterizou como o primeiro encontro, de um total de 10, do curso de formação continuada oferecido aos CoP, do SME de Araçatuba. Foi utilizado o recurso de filmagem para a coleta dos dados nesse encontro, assim como em todos os demais. A escolha por trabalhar dessa forma foi para reunir, o máximo possível, informações que viessem a auxiliar o planejamento do curso de formação continuada. Cabe esclarecer que os temas que seriam abordados nos demais encontros do grupo dialogal acabaram por ser discutidos e trabalhados, de modo mais verticalizados, ao longo do processo formativo com os CoP.

Mesmo sendo realizado apenas um encontro do grupo dialogal, foi possível reafirmar ou descartar algumas informações obtidas com o questionário aplicado. Além disso, favoreceu perceber com maior clareza as expectativas, necessidades e desafios apontados pelos CoP no desenvolvimento de suas funções/atribuições nas escolas de ETI/AC. Caracterizou-se, também, como um encontro formativo possibilitando que, a partir da mediação da pesquisadora, os participantes compartilhassem informações e concepções que se entrelaçaram, fazendo com que

os CoP, percebessem importância de compartilhar seus saberes, experiências e ao mesmo tempo aprender com os saberes e experiências dos outros.

Os detalhes das trajetórias percorridas na coleta empírica dos dados da pesquisa e acerca do curso de formação continuada seguem descritas na próxima subseção.

3.2 A coleta de dados, o contexto de uma rica experiência

A segunda etapa dessa pesquisa foi, portanto, o momento de concretização das técnicas selecionadas para o desenvolvimento do trabalho junto aos CoP das ETI/AC do município de Araçatuba. Devidamente embasada pelos Critérios e Procedimentos da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, a presente investigação foi autorizada à época da vigência da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, sob o número de protocolo CAAE 53868316.6.0000.5402. Foi concretizada a solicitação à SE e obtivemos a autorização do secretário de educação para desenvolver o estudo com os CoP das ETI/AC do município.

A partir das autorizações concedidas, a coleta de dados teve início por intermédio da aplicação do questionário que visou delinear o perfil dos participantes da pesquisa, suas expectativas e suas concepções sobre o tema investigado. Como primeiro instrumento utilizado no desenvolvimento da coleta empírica, nos colocou diante uma série de informações que serão apresentadas no decorrer das próximas seções e subseções.

A trajetória percorrida nos impôs o desafio e a responsabilidade de trilhar um caminho promissor para responder às questões norteadoras deste estudo, assim como contribuir com o curso de formação continuada dos CoP, como uma contrapartida social que fortalece os laços de parceria da universidade com o sistema de ensino do município de Araçatuba. Isso se deu com a participação dos CoP das ETI/AC, do SME e, de um dirigente administrativo, de um Centro Municipal de Formação Integral da Criança e do Adolescente (CEMFICA).

As relações estabelecidas foram pautadas por uma postura dialógica, em que pesquisadora e pesquisados puderam reconhecerem-se num processo de amplas aprendizagens, que somente viriam a se formalizar a partir do respeito a toda ordem de questões que viessem a surgir pelo caminho e que pudessem dificultar a participação dos convidados. Não só o respeito, mas, também, a compreensão de que todos são aprendizes, mas que também ensinam nesse processo empreendido na pesquisa, onde não há distinção para que o conhecimento se desenvolva.

Inicialmente, tínhamos o objetivo de envolver na pesquisa 13 CoP de 10 unidades de ETI/AC. Dessas 10 unidades escolares, 3 delas possuem 2 CoP devido ao número de alunos, por conta disso, tínhamos 13 participantes em potencial. A partir da formalização do convite a previsão inicial se modificou. Das 3 unidades que possuíam dois CoP cada, houve o declínio de uma CoP. Restaram 12 pessoas e 10 unidades escolares. Dessas restantes, 1 coordenadora de uma outra unidade escolar declinou de sua participação. Ficamos, então com 11 CoP e 09 escolas. Estendemos o convite para o dirigente administrativo do CEMFICA, uma vez que este membro, considerado por nós como o CoP do CEMFICA, participou da pesquisa de Silva (2016). Ele é o responsável pelo centro de formação que desenvolve as atividades complementares, em parceria com uma das escolas envolvida nesse processo. Nesse caso, o ensino regular e as atividades complementares se desenvolvem em prédios distintos.

Ao final desse processo iniciamos o trabalho de campo, com a participação de 12 CoP e 09 unidades escolares do SME de Araçatuba. Para rememorar, esse trabalho foi desenvolvido a partir da análise das ações e atribuições do profissional CoP, em contextos de escolas com as seguintes características:

Quadro 15 – Modelos de ETI/AC no Sistema Municipal de Ensino e suas características.

Modelos de ETI/AC	Características
Escola de Tempo Integral - ETI	Escolas estaduais, advindas no processo de municipalização, de jornada integral (ensino regular e oficinas curriculares) a todos os alunos. Escolas que, a princípio, tinham suas concepções pedagógicas centradas na regulamentação estadual (Resolução nº 89 de 09/12/2005).
Escola com Atividade Complementar - AC	Escolas com a ampliação da jornada no contraturno, somente para alguns alunos da unidade escolar nos dois períodos, manhã ou tarde.
Escola que já foi de Atividade Complementar, desenvolveu o “Programa Mais Educação” e, na sequência se tornou ETI	As escolas que ampliaram suas jornadas pós processo de municipalização, fizeram de maneira gradativa, ou seja, iniciaram a ampliação a jornada somente para alguns alunos e, em um dado momento, ampliaram a jornada para a integralidade dos alunos. Então, passaram de AC para ETI. Uma dessas unidades, no decorrer dessa transição, desenvolveu o Programa Mais Educação, financiado pelo governo federal.

Fonte: elaboração própria com base em pesquisa documental no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba.

No quadro 16, estão elencadas as escolas participantes e suas características, a partir do modelo de educação integral assumido. Estão devidamente identificadas por U (Unidade) de 1 a 10, visando garantir o anonimato da instituição conforme prevê a orientação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP:

Quadro 16 – Escolas participantes da pesquisa, características e identificação.

Identificação da Unidade	Modelo: ETI ou AC	Ano de municipalização	Implantação da ETI ou AC no município
U 1	ETI	2007	2007
U 2	ETI	2007	2007
U 3	ETI	2007	2007
U 4	ETI	1999	2014 AC 2015 ETI
U 5	AC parceria com o CEMFICA	2001	2014
U 6	AC	1999	2013
U 7	AC parceria com o CEMFICA	1999	2014
U 8	2011 – AC Programa Mais Educação 2012 e de 2013 em diante ETI	Rede própria	2011 AC 2012 PME 2013 ETI
U 9	AC	Rede própria	2013
U10*	AC	—	2014

Fonte: Elaboração própria com base nos questionários aplicados e documentos da SE e PPP das escolas.

* A U10, não é uma escola, trata-se de um centro de formação, conforme já mencionado neste texto. Porém, como o CoP deste centro participou desta pesquisa, seguiu como uma unidade.

Em relação aos participantes, num total de 12, sistematizamos o perfil a partir do questionário. Eles foram identificados para esta pesquisa no quadro 17, de modo a manter o sigilo em relação a cada membro. A princípio, são todos funcionários públicos municipais, com vínculo efetivo sob o regime estatutário, onze deles estão na função de CoP em escolas e, um deles, desenvolve o cargo de dirigente administrativo no CEMFICA e, como coordena todas as atividades de natureza administrativa e pedagógica da unidade, convencionamos denominá-lo, também, como CoP, para que possamos manter seu anonimato. Serão, então, identificados como CoP de 1 a 12.

Quadro 17 – Caracterização dos participantes da pesquisa.

CoP/ Gestor	Sexo/ Idade	UE/ Modelo de ETI	Tempo no magistério como Professor	Tempo na função de CoP/ Gestor	Tempo na função de CoP na UE	Formaçã o inicial/an o de conclusão	Pós-graduação/ano de conclusão
CoP 1	F. Idade: N.R.	U1/ ETI	20	6 anos e 10 meses	6 anos e 10 meses	Pedagogia 1988	Esp. em Metodologia do Ens. Superior-1991
CoP 2	F. 37 anos	U2/ ETI	18	4	1	Ciências biológicas 1999 Pedagogia 2007	Esp. em Alfabetização e Letramento-2009 Esp. em psicopedagogia clínica e institucional- 2012

Quadro 17 – Caracterização dos participantes da pesquisa. (continua)

CoP/ Gestor	Sexo/ Idade	UE/ Modelo de ETI	Tempo no magistério como Professor	Tempo na função de CoP/ Gestor	Tempo na função de CoP na UE	Formaçã o inicial/an o de conclusão	Pós-graduação/ano de conclusão
CoP 3	F. 47 anos	U8/ AC	17	6	6	Pedagogia 1999	Esp. em Psicopedagogia-2001
CoP 4	F. 47 anos	U8/ AC	13	7	5	Pedagogia 1990	Esp. em Ed. Especial com ênfase em Libras-2010
CoP 5	F. 42 anos	U5/ AC	16	5	5	Pedagogia 1995 Artes 2015	Esp. em Psicopedagogia-2003 Esp. em Alfabetização e Letramento-2011
CoP 6	F. Idade: N.R.	U6/ AC	15	8	8	Pedagogia 1994	Esp. em Psicopedagogia-1997 Supervisão e Orientação Escolar- 1997
CoP 7	F. 39 anos	U3/ ETI	7	6	6	Economia 1998 Pedagogia 2001	Esp. em Gestão Educativa-2002 Esp. em Magistério: E. I. e nos anos iniciais do E.F.-2003
CoP 8	F. 40 anos	U3/ ETI	15	7	3	Pedagogia 1999	Direito Educacional e Gestão educacional – ano de conclusão não informado
CoP 9	F. N.R.	U7/ AC	15	3	3	Pedagogia – ano de conclusão não informado	Esp. em gestão e psicopedagogia – ano de conclusão não informado.
CoP 10	F. 46 anos	U4/ AC	20	6	6.	Pedagogia 1992	Esp. em Coordenação Pedagógica: gerenciamento-2003 Esp. em Psicopedagogia-2004
CoP 11	F. 50 anos	U9/ AC	14	10	5	Pedagogia	Esp. em Habilitação Psicopedagógica p. profissionais afins p. o ensino especializado-2004 Esp. em Psicopedagogia Institucional-2010
CoP 12	M. 50 anos	U10 AC	18	2	2	Ed. Física 1994	Não possui

Fonte: Elaboração própria com base no questionário aplicado.

A partir das informações do quadro 17, foi possível observar que os CoP têm idade superior a 35 anos, até 50 e, apenas um, é do sexo masculino. Observamos que 75% dos respondentes tiveram entre 15 e 20 anos no exercício do cargo de professor, os outros 25% possuíam tempo de serviço inferior na docência. Esse indicador, evidencia um grupo com larga experiência na docência, o que pode nos auxiliar na compreensão de como se tornaram formadores de professores da Educação Básica, haja vista o reconhecimento dos pares pelo trabalho desenvolvido na sala de aula.

Para a função do CoP, novamente, 75% dos respondentes têm entre 5 a 10 anos de experiência, dos 25% restantes, um possui 2 anos na função, os demais 3 e 4, respectivamente. Vale destacar que há oito CoP, que exercem a função na mesma unidade escolar, desde quando passaram de professor a coordenador, são eles: CoP 1, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 12. Os quatro restantes, exerceram a coordenação pedagógica em outras unidades escolares do SME e, em um dado momento, assumiram suas atuais escolas.

Ao analisarmos o investimento na formação acadêmica, com exceção de um CoP todos os demais têm licenciatura em pedagogia. Da mesma forma, para a pós-graduação *lato sensu*, ou seja, apenas um profissional não a cursou, todos os demais possuem formação em nível de especialização. Desses, 72,72% possuem duas especializações. A especialização em psicopedagogia prevalece na formação continuada de 7 respondentes, seja ela clínica ou institucional. Dessas, destacamos o CoP 10, que possui, além da especialidade em psicopedagogia, cursou outra em coordenação pedagógica, iniciada quando não havia assumido a função de CoP. As demais especializações, estão centradas na metodologia do ensino superior, na alfabetização e letramento, na educação especial, na gestão escolar, especialização em magistério para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e, também, em direito educacional. Daqueles que responderam o ano de conclusão da especialização, cinco deles terminaram a especialização a mais de dez anos, antes de assumirem a função de CoP. Três fizeram a primeira pós-graduação *lato sensu* antes de assumirem a função e, quando na vigência da função, cursaram a segunda. Há um CoP, que possui uma única titulação e a cursou quando estava no início do exercício da função.

Objetivamos destacar alguns pontos quanto ao perfil desses CoP, para refletirmos acerca de sua função no âmbito da ETI/AC e sua formação profissional. Quais dessas especializações dariam respostas às necessidades dos CoP atuantes em ETI ou em escolas com AC? Considerando que algumas sejam pertinentes e contribuam para o desenvolvimento do trabalho do CoP, a quanto tempo foram cursadas? Entendemos, que esse conhecimento já adquirido, deve abrir espaço a muitos outros, próprios do processo de evolução educacional que

venham a contribuir com as demandas das ETI/AC para uma educação integral, com a inclusão, com os currículos, com o aprimoramento da oferta do ensino, com as tecnologias digitais de informação e comunicação etc. E, não apenas isso, toda a evolução, bem como as mudanças educacionais são situações fortemente oportunas para o profissional também refletir sobre suas próprias mudanças ou a necessidade delas, refletir sobre suas práticas a fim de torná-las mais produtivas, a fim de lhes permitir avançar no processo de desenvolvimento profissional.

Gatti (2016) quando se refere à questão da docência como profissão, diz da execução de um trabalho específico, particularizado, que se formaliza a partir de bases teórica e prática apropriadas e a capacidade de utilizar o conhecimento em diferentes e relevantes situações podendo, a todo tempo, recriar e refletir sobre os saberes e fazeres dos professores, com isso ela destaca que:

Hoje, um profissional se caracteriza por possuir conhecimentos gerais sobre seu campo de atuação e sobre práticas relevantes a esse campo, por ter conhecimentos científicos de sua área, por saber integrar esse conhecimento em suas práticas e por ter formação humanista, de tal forma que possa se tornar um ser ético e, assim, integrar em seu trabalho valores caros à civilização humana. (GATTI, 2016, p. 43)

Ao CoP, um docente em sua essência, cabe a possibilidade de ampliar seus conhecimentos para a sua atuação, aprimorar o conhecimento sobre as especificidades da realidade em que atua, sobre a natureza e particularidades de sua função, a fim de avançar em suas práticas e interações com os demais profissionais da escola, numa relação ética e humanizada. E, para além da formação inicial e especializações, apontadas pelos CoP, a formação continuada para eles (e deles para com os professores) deve abrir espaço para a crescente efetivação de seu desenvolvimento profissional, bem como uma atuação mais segura e clarificada no âmbito das escolas. É imprescindível que eles possam trabalhar com as necessidades formativas dos docentes, oferecer elementos para a crescente melhoria da prática desses profissionais, de modo que possam articular seus conhecimentos acadêmicos com as práticas escolares da ETI/AC. Por isso, devem encontrar na formação possibilidades para ampliar seus repertórios e práticas para com os seus professores, situações que temos observado como dificultadoras ao trabalho dos CoP, ou porque eles estão inseridos em tarefas diversas de suas atribuições pedagógicas, ou até mesmo, por faltar-lhes conhecimentos acerca das políticas, concepções, por não conseguirem o alinhamento entre a teoria e a prática do currículo básico com o currículo da ampliação da jornada, na perspectiva da educação integral etc. São fatores que têm influenciado na atividade desses formadores em suas respectivas escolas.

Após a aplicação do questionário, foi dado início à segunda fase da coleta de dados, com a realização do grupo dialogal, bem como do curso de formação continuada. O grupo dialogal, conforme já mencionado, foi deflagrado sendo considerado o primeiro encontro de formação dos CoP. Relembrando, apenas o primeiro roteiro da técnica foi aplicado (O Coordenador Pedagógico e a Função no Sistema Municipal de Ensino) e sua realização demarcou um momento ímpar para a pesquisa, uma vez que as falas, os depoimentos e as angústias puderam ser compartilhadas por esses coordenadores das ETI/AC. Iniciou-se nesse momento o desenvolvimento de um sentimento de pertença e de fortalecimento desse grupo de profissionais. Revelou também o papel formativo no seu desenvolvimento, pois as interações estabelecidas entre pesquisador e participantes e entre os próprios participantes se revelaram como um momento rico de explanação de saberes e experiências, que se agregaram ao planejamento da formação oferecida aos CoP. Os demais roteiros não foram desenvolvidos, pois as temáticas abordadas compuseram o planejamento e a estruturação do curso de formação continuada.

Referido curso foi planejado como uma atividade de extensão universitária da Faculdade de Ciência e Tecnologia – FCT/UNESP, especificamente para os formadores de professores da Educação Básica (CoP das ETI/AC), no município de Araçatuba/SP, com carga horária de 180 (cento e oitenta horas), na modalidade aperfeiçoamento e certificação da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX) da UNESP.

Foi oferecido no período de maio a novembro de 2016 e a certificação foi concedida aos participantes que concluíram o programa tendo no mínimo 70% de frequência, conforme dispõe a Resolução Unesp nº 59/2014 em seu artigo 9º (UNESP, 2014).

Segue no quadro 18, a organização do currículo do curso e alguns encaminhamentos de como se desenvolveu ao longo do período formativo e, também, investigativo.

Quadro 18 – Currículo do curso de formação continuada oferecido aos CoP das ETI/AC do SME de Araçatuba.

Objetivos Gerais do Curso de Formação Continuada

1. Compreender as percepções e ações dos CoP nas dinâmicas formativas com os professores nas ETI/AC no município de Araçatuba;
2. Auxiliar os CoP na reflexão coletiva sobre os desafios enfrentados no cotidiano das ETI/AC, além de organizar um grupo de apoio para pensar em práticas e estratégias que auxiliem na superação desses desafios;
3. Promover uma aprendizagem ativa, o debate, a estruturação de conceitos e proporcionar aos participantes a análise e a reflexão sobre as ETI/AC a partir de textos, troca de experiências, com base na colaboração e no trabalho coletivo;
4. Oferecer mecanismos para atuação dos CoP nas ETI/AC de modo que eles se reconheçam no papel de formadores de professores e com isso busquem, por meio de suas práticas, fortalecer o trabalho dos (e com) professores, e assim beneficiar os alunos em seus processos de ensino e aprendizagem, na concepção de uma educação integral.
5. Promover o reconhecimento do CoP, que ocupa um lugar fundamental no processo de formação docente e que deve se fortalecer no espaço escolar.

Quadro 18 – Currículo do curso de formação continuada oferecido aos CoP das ETI/AC do SME de Araçatuba. (continua)

Módulos/ Carga Horária/ Responsável	Objetivos Específicos dos Encontros	Conteúdos/Instrumentos
<p>IDENTIDADE DO CoP E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA</p> <p>72 H</p> <p>Responsável: Pesquisadora</p>	<p>1º Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a pesquisa, os objetivos e questões norteadoras do trabalho investigativo; - Realizar a intervenção do 1º encontro do Grupo Dialogal; - Levantar aspectos da função e experiência profissional do CoP no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba; - Identificar o significado da ETI para os CoP; - Levantar os desafios e as necessidades dos CoP na realidade da ETI; - Levantar aspectos necessários à formação continuada do CoP (e dos professores). 	<ul style="list-style-type: none"> - A pesquisa: A Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos para as Escolas de Tempo Integral no Município de Araçatuba; - Grupo Dialogal; - Textos para leitura e atividade extra curso.
	<p>2º Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a identidade do CoP frente à educação nos dias atuais; - Contribuir para o processo de formação do CoP assegurando um espaço de interlocução para a análise e reflexão sobre suas práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário: aspectos indicativos para a formação continuada do CoP; - Contexto histórico educacional; - Processos de transição da educação; - Identidade do CoP; - Vídeo: Diálogos: Formação de Professores – com Bernadete Gatti; - Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 (breves considerações); - Textos para leitura e atividade extra curso.
	<p>3º Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a reflexão sobre a identidade do CoP como mecanismo para pensar sobre sua prática; - Contribuir para o processo de formação do CoP visando favorecer a abertura de um espaço de interlocução com seus professores; - Identificar fatores sobre a formação inicial docente que influenciam nos modos de relação entre coordenadores e professores; - Distinguir os conceitos: cooperação e colaboração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade do CoP; - Formação Inicial; - Texto: A Formação Docente e sua Relação com a Escola; - Atividade intra curso: Para responder 1; - Vídeo: Os dilemas da rotina do Coordenador Pedagógico, com Beatriz Gouvêia; - Conceitos: cooperação e colaboração; - Textos para leitura e atividade extra curso.

Quadro 18 – Currículo do curso de formação continuada oferecido aos CoP das ETI/AC do SME de Araçatuba. (continua)

Módulos/ Carga Horária/ Responsável	Objetivos Específicos dos Encontros	Conteúdos/Instrumentos
<p>IDENTIDADE DO CoP E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA</p> <p>72 H</p> <p>RESPONSÁVEL: Pesquisadora</p>	<p>4º Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a reflexão sobre a identidade do CoP como mecanismo para pensar sobre sua prática; - Contribuir para o processo de formação do CoP visando favorecer a abertura de um espaço de interlocução com seus professores; - Localizar o CoP. em sua trajetória legal no município, estado e país; - Reconhecer a importância da formação continuada em serviço; - Sensibilizar os CoP. quanto ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade do CoP; - Aspectos legais do CoP. na esfera municipal, estadual e federal (Leis municipais nº 125/2003 e nº 204/2009; leis estaduais nº 444/1985 e nº 836/1997, CF 1988, LDBEN nº 9.394/1996, PNE 2014-2024); - Linha do tempo do CoP; - Conjugações possíveis entre a formação continuada, o professor e CoP; - Trabalho colaborativo; - Textos para leitura e atividade extra curso.
<p>ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL</p> <p>36 H</p> <p>Responsável: Colaborador 1</p>	<p>5º Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resgatar os dispositivos legais que tratam da temática da educação integral; - Resgatar os elementos históricos e conceituais para o debate sobre a ETI e a educação integral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação integral: constructo legal (CF 1988, ECA, Lei nº 8.069/1990 LDBEN nº 9.394/1996, PNE 2014-2024, Portaria Interministerial nº 17/2007, Decreto nº 7.083, de 27/2010); - Educação integral: constructo histórico.
<p>O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E QUESTÕES PRÁTICAS</p> <p>72 H</p> <p>Responsáveis: Pesquisadora e Colaborador 2</p>	<p>7º Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer aspectos relevantes sobre a formação continuada centrada na escola e sua importância para o professor; - Conhecer sobre conteúdos necessários para o desenvolvimento da prática docente; - Estabelecer conjugações possíveis entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente; 	<ul style="list-style-type: none"> - A formação continuada, o professor, a formação e o trabalho colaborativo; - Vídeo: a formação continuada, com Elianeth Dias Kanthack Hernandes; - Questionamentos: o desenvolvimento profissional docente; - conhecimentos para prática, na prática e da prática; - A construção de uma rotina de trabalho do CoP – trabalho em grupo;

Quadro 18 – Currículo do curso de formação continuada oferecido aos CoP das ETI/AC do SME de Araçatuba. (continua)

Módulos/ Carga Horária/ Responsável	Objetivos Específicos dos Encontros	Conteúdos/Instrumentos
	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar um processo de elaboração de uma rotina para o CoP. 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos para leitura e atividade extra curso.
<p>O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E QUESTÕES PRÁTICAS</p> <p>72 H</p> <p>Responsáveis: Pesquisadora e Colaborador 2</p>	<p>8º Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> - ampliar os conhecimentos sobre o trabalho a ser realizado com a leitura, compreensão e produção de textos; - conhecer o trabalho desenvolvido pelos CoP sobre a sequência didática, dúvidas e desafios; - ampliar os conhecimentos sobre conceitos de predição e inferência - ordenar o trabalho com a sequência didática; - realizar a uma dinâmica para o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos em relação à leitura e escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Dados numéricos sobre leitura, compreensão de textos no país: quadros/tabelas e gráficos; - As concepções e práticas de ensino da língua - Leitura como processo dinâmico e interacional; - Predição e Inferência; - Ler e escrever na escola; - Sequência didática; - A realização de uma dinâmica para trabalhar com os conhecimentos prévios em relação à leitura e a escrita; - Texto para leitura e atividade extra curso.
	<p>9º Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o conhecimento sobre o conceito de sequência didática nas aulas de língua portuguesa; - Refletir sobre a organização de sequências didáticas nas aulas de língua portuguesa; - Promover a reflexão sobre os princípios que norteiam a elaboração de sequências didáticas; - Estruturar caminhos para os CoP sobre formas adequadas para a elaboração de sequências didáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sequências didáticas (elaboradas nas escolas onde os CoP atuam); - Situações de produção; - Situações de leitura; - Situações de análise linguística; - Indicação de livros na área de língua portuguesa sobre sequências didáticas, leitura, escrita, análise linguística;
	<p>10º Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finalizar o processo de elaboração da rotina do CoP; - Conhecer e refletir sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente; - Compartilhar a experiência na visita à Escola Estadual Professora Altina de Moraes Sampaio; - Compartilhar a experiência na participação no I Seminário de Políticas de Educação Integral do município de Presidente Prudente; - Encaminhar a proposta de formulação do documento sobre as ETI/AC do município de Araçatuba pelos CoP. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina do CoP; - Desenvolvimento Profissional Docente; - Formação de Professores; - Identidade Profissional Docente;

Fonte: Elaboração própria com base nesta pesquisa e sobre os assuntos relativos às necessidades formativas dos CoP.

Cabe apontar, quanto ao local de desenvolvimento do curso, havíamos planejado inicialmente o rodízio entre quatro unidades escolares, de modo que os CoP pudessem observar as realidades/dificuldades de outras escolas, principalmente, aquelas ligadas aos espaços físicos e aos ambientes disponíveis para o desenvolvimento das atividades com os alunos, no turno e contraturno escolar. Foi recorrente nos dados do questionário e do grupo dialogal os CoP mencionarem problemas com a infraestrutura escolar. Em virtude disso, gostaríamos de percorrer, ao menos quatro unidades, de modo que observassem outras realidades, haja vista que alguns CoP não conhecem todas as ETI/AC participantes e, por vezes, reclamam de suas próprias realidades, sendo que há no sistema, outras em piores condições. No entanto, conseguimos duas escolas (U3 e U4), além da própria SE, que acolheram o curso; as duas restantes que estavam no planejamento apesar da abertura, não conseguiram ceder o espaço no dia estipulado pelo coletivo para realizar o encontro.

Dessa forma, foram realizados 10 encontros com os CoP, que aconteceram no âmbito das escolas participantes e na SE, como se pôde observar no quadro 18. Todos os encontros foram filmados e após, transcritos com base no protocolo NURC (ANEXO A).

No quadro 19, podemos vislumbrar a síntese do curso oferecido na modalidade aperfeiçoamento, com certificação pela PROEX - UNESP.

Quadro 19 – Síntese do curso de formação continuada oferecido aos CoP.

Encontros – 10 no total	Local	Responsável	Período	Duração	Horário
1º encontro, constituído pela aplicação do 1º roteiro do grupo dialogal. 2º, 3º e 4º encontros	U3	Pesquisadora	01/05/2016 a 30/11/2016	3h cada encontro	8 encontros das 17h às 20h
5º e 6º encontros	Na SE e na U3	Colaborador 1			
7º e 8º	U4	Colaborador 2			1 encontro das 8h30 às 11h30
9º e 10º	U3	Pesquisadora			

Fonte: Elaboração própria, com base no planejamento dos encontros.

Convém mencionar, que o contexto dos participantes investigados, se modificou no ínterim da aplicação dos questionários até o início da formação e no decorrer dela. Visamos apontar neste momento, para que o leitor fique ciente do processo de desistências e suas razões, como forma de justificar a conclusão do trabalho com apenas 7 CoP. De um total de 12 participantes, 5 desistiram, os motivos ou causas seguem elucidadas no quadro 20.

Quadro 20 – Desistência de cursistas, momento de saída e motivos/causas.

Nº de desistentes	CoP/Gestor	UE/modelo de ETI	Momento da saída	Motivos/Causas
1	CoP 2	ETI	Faltou no 1º encontro e desistiu no 3º encontro	Doença com tratamento prolongado
2	CoP 5	AC	Faltou no 1º encontro e desistiu no 3º encontro	Motivos pessoais e por entender que sua realidade em nada se caracteriza com a AC.
3	CoP 6	AC	7º encontro	Doença, cirurgia e tratamento prolongado.
4	CoP 9	AC	Não iniciou o curso	Falta de funcionários na escola para cobrir a saída de alunos para que pudesse frequentar o curso.
5	CoP 12	AC	3º encontro	Falta de identificação com o grupo de profissionais e por entender que sua realidade em nada se caracteriza com a AC.

Fonte: Elaboração própria a partir das listas de presença e depoimentos dos CoP.

Os CoP que tiveram problemas com saúde tinham grande interesse em participar da formação, mas a seriedade dos tratamentos os impossibilitaram de continuar, bem como ficaram impedidos de desenvolver atividades compensatórias às faltas.

3.3 O procedimento para análise dos dados

A trajetória percorrida em busca de respostas aos questionamentos dessa investigação e para atingir seus objetivos vislumbrou na vertente qualitativa meios para empreender processos de comunicação e interação com os participantes para que, a partir de suas realidades, pudessemos atribuir significados e explicitar parte das experiências e dos desafios vividos pelos CoP nas ETI/AC do município de Araçatuba. Nesse sentido, visamos estabelecer um processo de descoberta que contribuísse não só com o pesquisador, mas, a partir das análises feitas, pudesse contribuir com os pesquisados para ampliar suas possibilidades de trabalho em suas escolas. A formação continuada visou alargar esses caminhos e, assim, afirmamos que essa pesquisa foi e tem sido frutífera para as partes envolvidas.

Para que esse processo de descoberta se tornasse evidente, as análises sobre a coleta de dados empíricos foram orientadas à luz da análise de conteúdo, trilhando um caminho de significados apoiado [...] “numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (FRANCO, 2012, p.10) considerando, ainda, que a neutralidade e a objetividade que demarcam as ciências de caráter positivista, não tiveram espaço nesta pesquisa social, pois a partir da análise do conteúdo manifesto pelos pesquisados, tivemos o objetivo de abstrair o sentido de tais manifestações e de produzir conhecimentos. Certamente,

não se tratou de um trabalho simples, pois implicou a percepção atenta dos dados levantados na coleta empírica.

Para Laurence Bardin (2011, p. 37), “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações” capaz de colocar em evidência uma série de questões a partir dos contextos observados e explorados, discursos, atos, registros etc. Reveste-se de procedimentos propícios a dar cabo das inferências que se pode realizar. Para Franco (2012, p.12) “O ponto de partida da Análise de Conteúdo, é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Segundo essa autora, as mensagens expressam as representações sociais onde coloca o sujeito em interação com o objeto do conhecimento e assim lhe busca atribuir sentidos. Associados, necessariamente, às condições contextuais de seus produtores, pelos quais se expressam verbalmente ou de forma escrita a partir de uma série de implicações cognitivas, subjetivas, afetivas, valorativas e historicamente mutáveis, um processo de interação que se perfaz mediante o dinamismo social.

Partiremos, então, para a análise dos dados com o objetivo de realizar, a partir dos depoimentos dos investigados, um processo interpretativo que retrate as comunicações feitas. Os resultados seguirão, conforme os dizeres de Franco (2012, p. 30), “Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas”. Buscaremos eliminar suposições ou visões particularizadas.

O quadro 21 sintetiza algumas etapas que a análise de conteúdo nos indica a fazer e, para organizá-lo, executamos algumas fases que são inerentes ao procedimento analítico. Iniciamos com a pré-análise. Essa fase é de extrema importância, pois coloca o pesquisador em contato direto com os instrumentos utilizados na coleta de dados para, a partir deles, estabelecer alguns caminhos a seguir. Esse início tem um caráter amplo, porém significativo, pelo qual olhamos para o grande volume de dados obtidos na pesquisa e vamos formulando as primeiras impressões sobre as comunicações feitas pelos CoP, durante a coleta de dados. A escolha dos documentos a serem utilizados na análise também integram essa fase, por isso optamos por olhar com maior profundidade para o questionário que fora aplicado inicialmente e para as transcrições do primeiro roteiro do grupo dialogal e dos encontros formativos realizados até o mês de novembro de 2016. Utilizamos, também, os relatos reflexivos dos encontros de formação, elaborados pelos participantes da pesquisa.

A partir da definição dos documentos a serem analisados, o olhar sobre os dados coletados deve tornar-se minucioso, para observar aspectos representativos no contexto da pesquisa e para buscar responder as questões norteadoras da investigação. Após a pré-análise,

partimos para o trabalho de categorização. Convém mencionar, que o referido trabalho não representou a simples passagem de uma fase a outra, mas consistiu de uma transição e uma junção de ações realizadas na fase anterior, que corroboraram para a retirada das categorias. Com isso, a partir do olhar mais profundo da pesquisadora, com base nos objetivos da pesquisa e na classificação de aspectos encontrados nos instrumentos analisados, seguimos a demonstrar as categorias/subcategorias manifestadas nas comunicações feitas pelos CoP.

Quando 21 – Sistematização dos objetivos da pesquisa e suas categorias/subcategorias.

OBJETIVOS	(PRE) CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
- Refletir sobre o desenvolvimento das funções dos CoP dentro das ETI e identificar se eles se reconhecem (ou não) como formadores de professores.	- Identidade profissional do CoP/Formador de Professor da Educação Básica.	- Sentimento de impotência, de falta de preparo profissional
- Analisar de que forma os CoP concebem a sua formação e seu acompanhamento profissional, sob a responsabilidade da Secretaria de Municipal de Educação, e qual o impacto desse processo no desenvolvimento de sua prática dentro das ETI.	- A necessidade de formação continuada no âmbito da Secretaria de Educação	- Ausência de ações por parte da SE para contribuir com as ações do CoP na ETI/AC
- Compreender as percepções e ações dos CoP nas dinâmicas formativas com os professores nas ETI no município de Araçatuba.	- Desafios (ações/práticas) que ainda precisam ser trabalhados pelo CoP nas ETI/AC	
- Refletir sobre como se estabelecem as interações na organização da escola (modos de exercício das relações entre coordenadores e professores) e como se consolida ou se reconstrói o trabalho pedagógico no interior dela.	- A formação continuada no âmbito das escolas de ETI/AC - O CoP Formador de Professor da Educação Básica	
- Analisar e buscar superar os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos CoP no interior das ETI para desenvolver processos de formação continuada com os professores.	- Alguns aspectos dificultadores para o desenvolvimento da formação com os professores	- Condições de trabalho (falta de profissionais e infraestrutura)

Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos instrumentos de coleta de dados.

A partir desse trabalho que obrigou o pesquisador a avançar no aprimoramento do olhar, elucidaremos um processo riquíssimo em busca dos significados subjacentes a essas categorias e subcategorias de análises, que seguirão descritas no capítulo 4.

4 O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA – A ANÁLISE A PARTIR DA COLETA EMPÍRICA E SEUS RESULTADOS

Iniciamos enfatizando que o grupo de profissionais que compôs esse processo investigativo, trouxe ricas contribuições à pesquisadora. Os participantes se dispuseram a frequentar o curso de formação continuada e nele expuseram suas ações, angústias e desafios que nos alertaram para a necessidade e propositura de ações que pudessem contribuir para o desenvolvimento do trabalho desses profissionais em suas unidades escolares. Na literatura, isso se torna claro, apontam para essa assertiva, porém na realidade do município de Araçatuba, tivemos evidências de que ainda é algo a ser alcançado, sobretudo na realidade da ETI e de AC.

Dada a importância do trabalho do CoP, maior deve ser o investimento sobre este profissional, Libâneo (2002, p. 74) assim discorre:

[...] O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com os professores e alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento das necessidades ligadas ao ensino e à aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação de aprendizagem [...]

Na mesma direção, Cunha (2014) aponta que os CoP

[...] são os interlocutores privilegiados entre os professores em suas reflexões sobre a prática e responsáveis por promover a formação continuada dos professores no interior da escola. Professores e PCs, negociando pontos de vista e responsabilidades, bem como compartilhando necessidades, interesses e contribuições, vão formando-se na reciprocidade, produzindo uma coformação capaz de fortalecer valores comuns, produzir incertezas pertinentes, alimentar o diálogo entre os saberes e as circunstâncias, gerando novas coerências. (CUNHA, 2014, p. 27)

Sendo assim, o rol de responsabilidades a eles atribuídas, representa o grau de importância dos processos de formação inicial e continuada destinados a esses profissionais. Requer um planejamento do trabalho formativo, e um investimento por parte dos gestores educacionais para garantir que, referidas formações, tenham êxito na vida dos CoP, com o intuito de favorecer o desenvolvimento de sua profissionalidade e respaldar suas funções/atribuições nas unidades escolares. Iniciaremos um processo de análises que partem de apontamentos feitos pelos CoP acerca de suas necessidades e após seguiremos a evidenciar o

que foi possível abstrair de todo o material analisado a partir das categorias e subcategorias levantadas.

4.1 As necessidades dos CoP: apontamentos iniciais

A ideia acerca da formação continuada que se desenvolveu com os CoP, não esteve presente quando lançamos mão do projeto de pesquisa apresentado ao programa de pós-graduação. Mas, se tornou um objetivo, a partir do momento que o olhar atento da Orientadora desta investigação foi sendo desvelado para sua orientanda, fazendo-a perceber que tínhamos uma grande responsabilidade para com esse grupo de CoP. Assim, não bastaria desenvolver a pesquisa, observar, aplicar instrumentos, diagnosticar fatos, problemas, categorizá-los, analisá-los à luz das teorias, encaminhar respostas, realizar as devidas devolutivas, comprometer-se eticamente, se não fosse possível oferecer uma “contrapartida” aos coordenadores das ETI/AC. Sendo a pesquisa propulsora de novos conhecimentos, capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, profissional e pessoal da pesquisadora, seria justo, que tais aspectos reverberassem a seus pesquisados. Foi um processo de interação e não de exploração/manipulação dos participantes ou do contexto em que a pesquisa se desenvolveu. Buscou atingir os objetivos da pesquisa, ampliando os benefícios a todos os envolvidos no processo. Com isso, o procedimento investigativo viera a se tornar um procedimento interativo e de desenvolvimento de saberes, por todos os envolvidos.

Tivemos, então, o entendimento de que poderíamos propor a formação aos CoP, uma vez que na escola, eles são considerados os principais responsáveis pela formação continuada do professor. E, na pesquisa de Silva (2016) foi possível compreender o quanto a formação se faz necessária na realidade da ETI/AC do município de Araçatuba, vejamos:

[...] a falta de formação, contextualizada na realidade escolar, destes atores que assumiram a execução da proposta, reconhecendo que necessitavam de formação específica para a atuação na ETI. [...] (SILVA, 2016, p. 137)

[...] constatamos que não há formação direcionada aos gestores, porém todos apontaram isso como necessário para seu desenvolvimento profissional. Desta forma, a formação dos gestores e professores, respeitando-se as peculiaridades de cada grupo ou função, se constitui um grande desafio e, ao mesmo tempo, como promissora possibilidade, pois permitirá o acesso ou ampliação aos conhecimentos (teórico, pedagógico etc.) relevantes para a realização do trabalho nas ETIs [...] (SILVA, 2016, p.138)

Com os indicativos de Silva (2016) e, a partir dos instrumentos utilizados inicialmente na presente investigação, empreendemos processos de análise dos depoimentos escritos e orais

dos CoP, para estruturar uma proposta de formação continuada que atendesse às demandas pela aprendizagem profissional desse grupo e, da mesma forma, os auxiliasse na implementação de algumas ações para superação ou minimização das dificuldades enfrentadas no cotidiano das ETI/AC.

Dessa forma, no questionário quando foram perguntados sobre: “Você julga importante que o município apresentasse alguma proposta ou programa de formação para gestores que atuam na ETI? O que ela deveria contemplar?”. Certamente, tínhamos um posicionamento positivo sobre esta questão, mas o fato é que parte dos CoP, julgam a formação importante não só para a gestão, mas para os professores, estagiários, ou para toda equipe escolar. Vejamos os apontamentos feitos por eles:

Sim, deveria contemplar a direção, coordenação e professores, enfim toda a equipe. (Q, CoP 6, U6, abril/maio 2016)

Sim. A rotina da ETI, o currículo e a formação dos professores/estagiários (Específica). (Q, CoP 8, U3, abril/maio 2016)

Sim, formação para intensificar e interiorizar a proposta da ETI, bem como estender essa formação a todos os profissionais da escola. Organização das rotinas e enfrentamento das dificuldades com criatividade e dinamismo. (Q, CoP 10, U4, abril/maio 2016)

Sim, devia contemplar toda a equipe escolar. (Q, CoP 11, U9, abril/maio 2016)

Sim, a proposta deveria incentivar os professores a participar da ETI, bem como oferecer benefícios aos mesmos mantendo-os assim interessados. (Q, CoP 12, U10, abril/maio 2016)

Os CoP 1, 2, 3, 4 e 5 apontam para a necessidade indicando, ainda, as questões a serem contempladas na formação. Seguem:

Sim. Modelos de sucesso de ETI. (Q, CoP 1, U1, abril/maio 2016)

Com certeza, acredito que deveria ser feito estudos do currículo e metodologias a serem trabalhadas que visam o desenvolvimento integral do aluno. (Q, CoP 2, U2, abril/maio 2016)

Sim, a interdisciplinaridade entre o regular e as oficinas. (Q, CoP 3 e 4, U8, abril/maio 2016)

Sim, ela deveria contemplar todo funcionamento dessas escolas, assim todas funcionariam do mesmo modo. (Q, CoP 5, U5, abril/maio 2016)

Os temas descritos, apontam para o dilema que parece ser vivido pelos CoP, especialmente quanto ao currículo da ETI/AC. Além dos indicativos da necessidade da formação relatadas no questionário, foi possível vislumbrar e reafirmar a estratégia de trabalho

com o grupo dialogal demonstrando que, a falta de investimento na formação continuada, interfere nas práticas do cotidiano escolar. Salienta-se que, no grupo dialogal, os CoP expuseram mais enfaticamente sobre a questão da formação, conforme observaremos nos depoimentos que seguirão:

[...] eu acho que falta ainda essa formação né?... um encontro que seja mensal... que não tenha de repente uma pessoa... ah um curso... não precisa ser um curso... mas eu acho que um encontro né?... então tivemos a resolução... por que não sentarmos juntas e estudarmos a resolução?... então eu acho que isso ainda... então como é na sua escola... o que funciona... o que não funciona... a gente faz isso pelo WhatsApp... a gente faz isso pelo telefone... mas sem uma coesão muito que né? formal... então acontece alguma coisa ali a gente já liga... a gente já pergunta como é que eu faço?... como é que vocês fazem?... porque acho que traz mais experiência... (GD1, CoP 2, U2, 12/05/2016)

No contexto do depoimento, o CoP 2, conjuga um sentimento do grupo e busca traduzir que a ausência de uma formação e acompanhamento que contribua com o trabalho a ser desenvolvido nas ETI/AC, faz com que eles busquem auxílio entre seus pares. De fato, costuma ser uma experiência relevante, porém caracteriza a ausência da formação continuada e, por assim dizer, a ‘negligência’ quanto ao acompanhamento desses profissionais no decorrer de todo o processo de implantação e implementação da ETI/AC no município. Faltou respaldo da SE quando esses profissionais, inseridos em escolas de jornada ampliada, passaram a conviver com novas demandas, novos tempos educativos (contraturno com as oficinas curriculares), com os estagiários que precisavam e precisam ser, constantemente, acompanhados no desenvolvimento de suas atividades etc. Os CoP eram envolvidos em alguns processos formativos em nível de secretaria, mas referidas formações não tratavam das especificidades da ETI (currículo, concepções, articulação do PPP para atender a educação integral etc.) Seguem outros depoimentos, que evidenciam referidas situações.

[...] vou falar também apoio das colegas... que muitas eu... socorro CoP 1 o quê que você faz?... então isso também me apoiou porque não tinha assim na secretaria da educação alguma coisa voltada pra escola integral... as meninas têm formação... mas não pra nós coordenadoras... então a gente meio que se ajuda... (GD1, CoP 10, U4, 12/05/2016)

[...] mas... assim... realmente faltou formação né?... ainda falta né?... se você for ver eh:: nós aprendemos no dia a dia... nós buscamos... buscas nossas internas né?... insatisfações nossas... e não... isso não tá certo... tem que ser o melhor pra criança né?... então é aceitar a busca né?... ih:: esse é um dos motivos por eu estar aqui também... (GD1, CoP11, U9, 12/05/2016)

Ainda com a intenção de averiguar o que os CoP poderiam dizer a respeito da formação, eles foram questionados sobre: “A equipe de CoP tem algum tipo de formação ou

acompanhamento, no local de trabalho, que lhes auxilie no desenvolvimento de suas atribuições cotidianas? Em caso afirmativo, de que forma acontece? Em caso negativo, vocês julgam importante esse tipo de experiência? Por quê?”. Segue a conversa a respeito:

Seria importantíssimo... nós somos escola diferenciada... (GD1, CoP 3, U8, 12/05/2016)

Logo no final do ano você é chamado... vê quantos professores vão precisar... quantas oficinas vai formar... mas não existe uma formação... (GD1, CoP 10, U4, 12/05/2016)

Nós somos uma ilha... eu sinto assim uma ilha... (GD1, CoP 8, U3, 12/05/2016)

Cada um com os seus problemas... (GD1, CoP 3, U8, 12/05/2016)

Ressaltamos que, no decorrer da realização do grupo dialogal, eles puderam se expressar e compartilhar, além de suas experiências nessa realidade de escolas, reforçar que a formação ainda é algo distante, que não há nada específico promovido pela SE de um trabalho direcionado para os CoP das ETI/AC. Ou seja, eles foram demonstrando que estão sozinhos na tarefa de formar os professores, sem o respaldo de uma formação específica pensada, refletida e ofertada pela SE que os permita avançar em seu processo de profissionalização e de formadores de professores. Os depoimentos apontados são breves, uma vez que os CoP já vinham anunciando esse desafio nas questões realizadas anteriormente. Foi sendo revelado, portanto, que a especificidade da atuação desses profissionais, exige também uma formação particularizada, de modo a impulsionar, um trabalho de maior consistência junto aos professores.

Quanto a temas para a formação, os participantes foram solicitados (via questionário) a: “Indique três (3) temas que você gostaria de conhecer melhor ou de aprofundar seus conhecimentos para trabalhar na escola de tempo integral”. De um total de 12 participantes 10 Cop opinaram, dois deles (CoP 3 e 4) responderam conjuntamente ao questionário, a CoP 5, não apontou temas, seguem os depoimentos:

Mediação de conflitos, técnicas de integração família/escola, sequência didática utilizando jogos pedagógicos (ludicidade). (Q, CoP 1, U1, abril/maio 2016)

Organização do espaço, dinâmicas das oficinas extracurriculares, integração dos professores do currículo comum com as oficinas. (Q, CoP 2, U2, abril/maio 2016)

Interdisciplinaridade, sequência didática da alfabetização até o 5º ano, como corrigir/intervir na escrita de uma produção de texto (Q, CoP 3 e 4, U8, abril/maio 2016)

Desafios matemáticos para o 2º ciclo, experiências científicas, inteligência emocional para criança (Q, CoP 6, U6, abril/maio 2016)

As oficinas pedagógicas na prática, as atividades trabalhadas nas oficinas relacionadas com as necessidades da sala de aula regular, o espaço físico e os materiais necessários para o bom desenvolvimento da escola de tempo integral (Q, CoP 7, U3, abril/maio 2016)

Currículo da escola de tempo integral, desenvolvimento das oficinas, avaliação. (Q, CoP 8, U3, abril/maio 2016.)

Trabalho em equipe, desenvolvimento integral da criança, políticas públicas voltadas para as Escolas de Tempo Integral (Q, CoP 9, U7, abril/maio 2016.)

Experiências de sucesso de escolas de tempo integral; interdisciplinaridade entre as oficinas do integral, sintonizado com os conteúdos trabalhados no período regular; rotina de sucesso para o integral, adequações nos horários. (Q, CoP 10, U4, abril/maio 2016)

Aproveitamento do tempo: especificidades e possibilidades do tempo integral, o método de trabalho e as intenções educativas, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos dedica os artigos para a questão da Escola em Tempo Integral (Q, CoP 11, U9, abril/maio 2016)

Salientamos que surgiu uma diversidade de temas, com eles a dificuldade para o planejamento do curso para contemplar, ao menos, as indicações mais recorrentes. Desde a trajetória profissional da pesquisadora, era possível vislumbrar que os CoP necessitavam de um trabalho particularizado sobre a formação, mas foi com a pesquisa que tal fato se consubstanciou mais claramente. Muito embora a SE já oferecesse alguns mecanismos neste sentido visualizava-se, ainda, uma carência em torno da formação profissional desse pessoal das ETI/AC, abarcada pela falta de clareza de papéis, das funções/atribuições, em torno do encaminhamento da proposta pedagógica da escola, da atuação dos CoP junto aos professores no processo formativo dentro da escola etc.

Assim, mesmo buscando considerar as necessidades desse grupo de profissionais não seria possível atender todas as questões apresentadas, mas era possível traçar um perfil formativo que pudesse melhorar, ampliar a visão e o conhecimento do profissional, possibilitando que ele próprio viesse a trilhar novos caminhos para avançar na superação de parte das questões/temas apresentados.

Assim, o curso referenciado no quadro 18 “Currículo do curso de formação continuada oferecido aos CoP das ETI/AC do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba”, iniciou-se com uma trajetória bastante particular, trabalhando-se a questão da identidade do CoP. Percebemos os participantes dessa pesquisa muito fragilizados quanto a esta questão, se sentem isolados, se veem diante de uma série de atribuições onde acabam, inconscientemente, assumindo papéis que não são seus e, por isso, se auto denominavam “Bombril” o profissional “mil e uma utilidades”, com o sentimento de que precisam dar conta de tudo, mas que na verdade acabam sofrendo por se sentirem impotentes mediante questões que eles não conseguem avançar.

Vejamos pequenos trechos retirados do grupo dialogal, realizado em 12 de maio de 2016: o CoP 1 menciona: “agora a função do coordenador da ETI é Bombril ((risos))...”; CoP 3 e 4 concordam: CoP 4: “e verdade”, CoP 3: “faz tudo”, CoP 4: “pior que é...”. Esse é um tipo de sentimento expresso por todos os CoP, sem exceção.

Além da questão da identidade profissional do CoP, questões em torno da formação inicial e continuada, do contexto histórico educacional que estamos inseridos foi alvo da formação, visando trilhar um caminho reflexivo sobre a trajetória desses profissionais na formação inicial, do compromisso que temos com a formação de futuros docentes (estagiários que estão nas escolas, que estão nos projetos das oficinas curriculares da ETI/AC), conhecimentos acerca do professor, quais características ou condições são necessárias para a atuação desse profissional etc. Assim, foram traçados os caminhos para a reflexão dessas questões, vindo a chegar na abordagem sobre a importância da formação continuada na escola.

As concepções sobre a ETI para uma educação integral, também foram trabalhadas nos encontros formativos. Percebemos que, mesmo inseridos neste contexto de escola, não tinham desenvolvido até então, estudos profícuos sobre essas temáticas, com exceção de duas coordenadoras da U8, escola que desenvolveu o Programa Mais Educação e, por iniciativa da diretora, estudaram os documentos referências do programa.

Os demais CoP, não tiveram acesso aos documentos, mesmo sendo de acesso público, tão pouco foram assessorados para desempenhar estudos e pesquisas sobre os temas e mesmo que tivessem interesse, alegaram que o cotidiano escolar, com as inúmeras e variadas atividades desenvolvidas não restava tempo para estudos e pesquisas sobre essas temáticas. Parece um contrassenso, estão em realidade de ETI/AC e não estudam temáticas relacionadas? Uma série de questões estão relacionadas a esta situação, desde o amadurecimento da identidade profissional desses CoP, o imediatismo da escola, a preocupação com temas propostos pela própria SE que fazia encontros formativos mais voltados para a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática até o ano de 2014, a falta de uma gestão institucional que alavanque, assegure, fortaleça a promoção da concepção da educação integral em jornadas ampliadas etc. Reforçamos que, os estudos dessa natureza devem ser constantes, o curso de formação continuada proposto aos CoP, não é capaz de tratar com a profundidade necessária tais temáticas, mas abre caminhos para se compreender a necessidade de significar essas teorias, conteúdos e conceitos, nas vivências escolares.

Nesse ínterim, foi planejado, também, trabalhar questões sobre o desenvolvimento profissional docente, ultrapassando a questão da formação continuada e relacionando aspectos que permitissem o CoP reconhecer a necessidade de ampliar seu conhecimento em torno de sua

formação, de empreender ações que o permitissem se sentir mais seguro e capaz para desenvolver o trabalho com os professores. Além disso, reconhecer quais características ou condições são necessárias nos processos de aprender a ensinar dos docentes, que pudessem direcionar a ação do CoP para atuar com os professores, com a formação, com o próprio desenvolvimento profissional etc. Algumas questões práticas foram pensadas, por exemplo, a questão da rotina do CoP foi objeto de reflexão, reorganização/construção, bem como o desenvolvimento de um trabalho acerca da sequência didática que, atualmente, tem sido amplamente cobrada, mas que, ainda, precisa ser assimilada para ser plenamente desenvolvida nas escolas pelos professores. Enfim, buscamos efetivar o curso de formação continuada atendendo boa parte das expectativas dos CoP, entendendo que este processo venha a servir de exemplo, para o encaminhamento de futuras propostas formativas que devem ser implantadas pelo SME, envolvendo essas escolas de ETI/AC, pois sabemos o quanto é necessário aprofundar sobre as temáticas tratadas e de outras que compõem o cenário educacional, para a oferta de uma educação de qualidade.

Seguiremos com as análises das categorias e das subcategorias demonstradas no quadro 21 da seção anterior (Seção 3) que, com base nos objetivos, foram abstraídas de todo material coletado.

4.2 Identidade Profissional do CoP/Formador de Professor da Educação Básica

A primeira categoria abstraída na análise da coleta dos dados empíricos nos remeteu à identidade profissional do CoP, formador de professor da Educação Básica. Refletir sobre a identidade deste profissional nos remeteu a pensar sobre sua profissionalização e sua profissionalidade. A primeira, no sentido de que é necessário que este profissional seja reconhecido no âmbito do SME, mas que, acima de tudo também se reconheça como parte de uma categoria de profissionais com papéis significativos a serem desenvolvidos no coletivo escolar. A esse respeito, Barros e Scheide (2012, p. 18) descrevem que [...] “na profissão, o ser e o fazer produzem e refletem a identidade profissional” que consiste no [...] “processo de construção e reconhecimento de uma definição de si, satisfatória para o próprio sujeito e válida para as instituições onde exerce a profissão”. Sobre a profissionalidade, Rinaldi (2012, p. 33) esclarece que esta “[...] se constitui como o conjunto de características de uma profissão que enfeixa a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional”, desta forma, na pesquisa em tela requer do CoP o seu constante aprimoramento e busca de conhecimentos, experiências, competências etc., que torne construtiva a sua

atividade diária na escola para desenvolver acertadamente as funções/atribuições, sobretudo, as constantes na LC nº 204/2009, que dizem respeito à coordenação das atividades de ensino e aprendizagem na escola, planejando, supervisionando, orientando e avaliando tais atividades, também realizar estudos e pesquisas relacionadas às atividades do ensino, analisando resultados e propondo intervenções, participar da elaboração do PPP, organizar e efetivar as HTPC e HTPP, acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos além de sua aprendizagem (ARAÇATUBA, 2009). Acresce, minimamente, a essas atribuições o estipulado na Resolução SE nº 6/2016 que trata da ETI no município, ou seja, na necessidade de participar da elaboração da proposta de trabalho dos professores e estagiários das oficinas curriculares e zelar pelo cumprimento desse plano, planejar e ministrar a HTPC em consonância com a HTPP realizada na SE. (ARAÇATUBA, 2015). Essas atribuições ligam-se à constituição do coordenador como formador de professor e, entendemos que elas refletem na constituição de sua profissionalização e da profissionalidade, para as quais se deve empreender ações para o fortalecimento da identidade profissional desses profissionais.

Para Jobert (2003), ao escrever acerca de um trabalho sobre profissionalização menciona que se um grupo de práticos (termo usado no seu trabalho, mas que podemos entender por um grupo de profissionais) colocar-se a questionar sobre si mesmos em torno de sua profissionalização, poderemos ter duas interpretações advindas desse debate, conforme segue:

Primeiro, como sinal de uma incerteza identitária, de uma dúvida sobre a consistência de seus referenciais de atividade, sobre a visibilidade e o reconhecimento sociais dos quais se beneficia, sobre a originalidade e especificidade dos serviços que presta. Mas, ao mesmo tempo, a abertura de um debate público testemunha que um processo de definição identitária foi desencadeado, que o grupo toma consciência coletivamente de que ele tem um particularismo e um peso social suficientes para tentar defini-los melhor e fazê-los valer socialmente. (JOBERT, 2003, p. 221)

Esse espírito de incerteza, mas também da necessidade de ampliar os horizontes em torno da questão identitária do CoP, formador de professor da Educação Básica, pode ser visto em seus depoimentos. Avançar no processo de profissionalização e profissionalidade destes profissionais é um investimento necessário a ser feito pelo município de Araçatuba, uma vez que se observa uma identidade ainda fragilizada, mesmo com o passar dos anos na função. Temos expectativas para o avanço sobre essa questão. Rinaldi (2009) aponta que:

[...] ao contrário do que ocorre na docência que tem na formação inicial um importante momento que marca a construção da identidade profissional -, observa-se que sua formação [dos formadores da educação básica] geralmente ocorre no local de trabalho a partir de experiências práticas e sem nenhuma certificação ou formalização. A atuação de um formador se faz principalmente por meio de aprendizagens situadas,

isto é, a partir de respostas a problemas gerados nos espaços de trabalho e da escola em que atua. (RINALDI, 2009, p. 127)

A autora complementa que a participação em programas formativos específicos para esses profissionais se constitui como um espaço e apoio significativo no percurso de formação identitária, articulado ao processo construído no local de trabalho que é permeado por incertezas e múltiplas relações (RINALDI, 2009).

No caso da pesquisa em tela, num primeiro momento, podemos apontar aspectos relacionados à identidade do CoP, que marcaram a chegada desses profissionais no sistema de ensino, revelando um sinal de incerteza identitária de que trata Jobert (2003). Essa vinda foi marcada por convites feitos por diretoras ou gestores da SE, baseados em relações pessoais em detrimento do conhecimento que se podia ter sobre coordenação pedagógica escolar. Entendemos que isso poderia acontecer, haja vista que a LC nº 125/2003 previu, pela primeira vez, a existência desses profissionais para as escolas, portanto, foi um começo.

Retomando a questão do conhecimento desses CoP para atuarem nas escolas, podemos partilhar as ideias trazidas pelos autores (SNOECKX, 2003; ALTET; PAQUAY; PERRENOUD 2003; CUNHA, 2006; PLACCO; SOUZA, 2012; RINALDI, 2009) de que, no exercício da atividade do CoP, eles, muitas vezes, têm suas marcas constituídas ainda na formação inicial e por isso carregam consigo suas crenças e representações advindas dessa fase. Assim como, mesmo exercendo a função de CoP reconhecem para si uma profissionalidade, ainda, de professores. Por fim, a ausência de formação continuada que promova o desenvolvimento de habilidades específicas à função de CoP faz, muitas vezes, com que eles recorram às suas experiências como docentes, como constituidoras de sua nova identidade profissional. Vejamos alguns depoimentos reveladores desse aspecto, assim como dos dilemas por ele vividos:

[...] pela amizade pela diretora... pelo trabalho que a gente trabalha na mesma linha né? [...] assim... quando a gente entra na coordenação e nunca foi coordenadora antes... a gente se sente meio que um peixe fora d'água porque até então... eu sempre trabalhei... treze anos na APAE... dez anos no Salesiano... então eu não tinha muito realidade de município e no município eu estava pouco tempo porque eu era cedida na APAE no município... então não tinha muita rotina... ainda mais sair da sala para a coordenação... assim... a diretora te passa... mas... assim... em termos de outras pessoas... outras secretarias... outros coordenadores que não é você que (...). você fica muito perdido de início... eu me senti muito perdida... em questão de repassar oh sua função é essa... essa... essa... sua responsabilidade é essa... essa... essa... na época né?... [...] (GD1, CoP 6, U6, 12/05/2016)

A minha época foi um convite também... né::? a escola já era de tempo integral.. ela foi municipalizada... eh:: a única coisa que foi pedido pra mim que eu não tinha conhecimento... eu não conhecia a diretora... conheci no momento... ela falou que ela

tinha ouvido falar e me chamou... se eu tinha interesse... eu falei que sim só que eu não tinha experiência na coordenação... ela me perguntou se eu tinha experiência na sala de aula... eu falei que sim... ela falou então vamos começar... a primeira semana eu mais observei né? porque eu nunca tinha trabalhado em escola de tempo integral... [...] (GD1, CoP 1, U1, 12/05/2016)

Já era monitor... dezoito anos eu dei aula lá... então ele achou conveniente eu ficar por lá mesmo... então eu como experiência de coordenação zero ((balançando a cabeça negativamente))... nenhuma... nunca tive experiência... igual a colega tava falando ali né?... eu não tive experiência nenhuma né?... e agora tô tentando dominar né?... em dois anos na coordenação ((rindo))... lá na direção né?... (GD1, CoP 12, U10 12/05/2016)

[...] então assim... foi bastante:: difícil o primeiro ano né?... até pegar todo o jeito... da coordenação... aí nisso tudo a escola já se transformou né? de escola regular pra:: complementar... então aquela loucura... no período tinha regular e ao mesmo tempo integral... à tarde também regular e integral e tudo como a CoP 1((apontando para a CoP 1))... tudo assim errando... acertando... isso aqui não tá legal... vamos mudar isso aqui... então foi bem assim essa tentativa de erros e acertos... (GD1, CoP 10, U4, 12/05/2016)

A convite também que estava sem coordenadora e ela me convidou... eu vim pra cá (a escola não estava integral)... foi quando iniciou a reforma da escola... aí eu fiquei no primeiro ano... tivemos o processo seletivo... o primeiro processo... eu passei [...] é o que todo mundo falou... o mais difícil quando você se inicia eu acho que é a falta de formação... a falta de informação... e a falta de:: apoio... não de quem tá do seu lado entendeu?... de apoio de pessoas que tenham experiências... que estão nas secretarias pra... porque se nós temos uma... uma::... uma divisão... um departamento de escola de tempo integral... eu acho que deveria ter essa formação primeiramente com os profê/... com os coordenadores para depois ser com os professores... (GD1, CoP 8, U3, 12/05/2016)

Mas essa dificuldade que ela está falando do apoio... eu assim... eu::... eu também fui convidada duas vezes pra ser coordenadora... primeiro eu... eu rejeitei porque eu fiquei com medo de assumir porque eu estava na educação infantil... sempre fui da educação infantil e não conhecia nada do... do eh:: do regu/... eh do... primeira a quarta série né?... naquela época... e aí eu falei não vou assumir porque eu tenho da dificuldade... crua... eu não sei de nada... eu não sei nem como funciona né?... eu falei não vou... e aí depois que eu fui pra escola tal¹⁸ né? que eu trabalhei lá dois anos na sala de aula... eu recebi o convite da mesma diretora ((risos))... aí como eu já tinha criado experiência no ensino fundamental... aí eu peguei e assu/... aceitei que foi na U9 né?... fiquei lá né?... e aí assim... quando eu cheguei eu também fiquei... eu não sabia nada... mas a diretora me ajudou bastante... e assim... as professoras também... tive o apoio né?... (GD1, CoP 4, U8, 12/05/2016)

Então... mas assim eu tenho a formação do professor né?... então eu sigo mais ou menos como coordenador... lógico que você vai mudando com o passar dos anos porque você vai sendo aberto... mas você acaba seguindo mais ou menos o seu modelo como professor... (EF 3, CoP 1, U1, 16/06/2016).

As falas evidenciam um início de carreira na coordenação bastante incerto, a ausência de conhecimentos específicos, muitas expectativas e uma identidade profissional assentada no conhecimento docente. Ser um bom professor, representaria ser um bom CoP, ou então, que essa experiência na docência já garantiria grande parte do trabalho a ser feito nas escolas.

¹⁸ Termo utilizado para as demais escolas não abrangidas nesta pesquisa.

Vislumbramos as angústias que foram vividas, mas também percebemos que esse caminho constitui parte do processo de desenvolvimento profissional desse educador, ser professor é a ponte para ser coordenador e, naturalmente, o processo que se desencadeia a partir disso, tende a ser desafiador, a busca pessoal é intensificada em torno de novos conhecimentos e novos caminhos. Domingues (2014, p. 53) evidencia sobre essa questão:

Os coordenadores, no período inicial, procuram estabelecer nexos entre os seus conhecimentos sobre a ação da coordenação pedagógica e as informações decorrentes das inúmeras experiências da socialização profissional, o que não lhes garante de imediato uma ação segura e eficiente. Porém, essas experiências favorecem a criação de zonas de intersecção entre os saberes de quem assume a função, a vivência dos coordenadores mais antigos e os cursos relacionados ao papel do coordenador. Juntas, todas essas práticas favorecem a elaboração de uma identidade inicial que vai se redefinindo à medida que o ser coordenador vai assumindo contornos nítidos.

Como vimos, esse processo adaptativo acerca da nova função, embora todas as dificuldades é de fato frutífero, pois coloca o profissional num movimento enriquecedor para que seu trabalho ofereça resultados e atenda as expectativas daqueles com os quais passará a interagir e a mediar o trabalho pedagógico, num contexto escolar que, muitas vezes, pode ser desconhecido. As comunicações revelam que esse processo constitutivo de profissionalização e profissionalidade do CoP exigiu uma postura diferenciada por parte dos gestores e dos professores, uma postura de apoio que parece ter sido garantida nas escolas. Por outro lado, nos sugere a ausência do apoio institucional para o início da função desses profissionais. Entendemos que o SME evoluiu ao longo das últimas décadas, que muitos desafios foram superados, mas as falas revelam que é necessário ter uma política organizativa e preparatória para os profissionais que nunca tiveram experiência na função ou carreira, além disso deve-se também garantir uma política de formação continuada que possa contribuir com desenvolvimento profissional de cada um, seja no início, ou no desenrolar da carreira. Também, não podemos nos esquecer de que estamos falando de profissionais em contextos de ETI/AC, que na nossa visão, amplia a necessidade de investimentos, tanto na formação continuada, como na formação inicial, como sugere Mamede (2012) uma articulada à outra, pois ambas, segundo a visão do autor, possuem uma estreita relação com a educação integral. É pertinente e viável que aconteçam várias articulações, não só entre a formação inicial e continuada, mas de saberes entre os profissionais (mais ou menos experientes), entre o PPP e as concepções de educação integral, entre o currículo da base comum e o da jornada ampliada etc., situações para as quais o CoP necessita se apropriar.

Conforme já foi mencionado, outro fator que é visível neste grupo de profissionais, é de uma identidade que se revela fragilizada. Tal fato merece atenção, pois ele traz implicações que afetam diretamente o trabalho do CoP. Quando observamos que outros profissionais da escola, ou até mesmo os pais, se eximem de assumir suas identidades e responsabilidades quando coloca na mão do CoP uma série de atribuições, que não são necessariamente suas, faz com que esse coordenador, se torne o faz tudo dentro da escola. Nesse caso, num dado posto de fazedor de tarefas, tem realizado funções variadas e, ainda que ele busque efetivar as atribuições de que lançamos mão logo no início desta subseção, não conseguem priorizá-las. Dentre as situações impeditivas, o baixo acesso a mecanismos de formação, que poderiam fortalecê-los como formadores de professores. Esse fato de assumir papéis ou a identidade de outros profissionais é feito de uma maneira consentida, mas ao mesmo tempo, inconsciente. Observaremos:

Uma das minhas grandes dificuldades é o atendimento aos pais, por motivos fúteis como por exemplo “meu filho está voltando pra casa sem os lápis” ou por outras situações “normais de crianças”. Outra são os alunos que são encaminhados à coordenação pedagógica porque voltaram suados do recreio, correram no recreio, indisciplina, não querem fazer as atividades, não tem vontade de aprender (mas normalmente as professoras não querem falar com os pais, mas querem que a equipe gestora “de um jeito” no aluno) (Q, CoP 7, U3, abril/maio 2016).

A maior dificuldade é o acúmulo de funções a nós atribuídas, e também as não atribuídas e que aparecem no decorrer da prática diária. O trabalho é realizado dentro do possível tentando atender à todas as necessidades, procurando sempre o melhor, buscando soluções junto à equipe e a direção (Q, CoP 6, U6, 12/05/2016).

[...] a necessidade de estar o tempo todo resolvendo questões envolvendo a indisciplina dos alunos que muitas vezes acontecem pela falta de interesse ou pela apatia dos professores [...] Já a indisciplina, resolvemos um caso de cada vez, quando podemos contar com as famílias, tentamos parcerias ou acordos, fazendo o papel do professor (Q, CoP 9, U7, 12/05/2016)

[...] agora a função do coordenador da ETI é Bombril ((risos))... (GD1, CoP 1, U1, 12/05/2016).

Verdade... (GD1, CoP 4, U8, 12/05/2016).

Faz tudo... (GD1, CoP 3, U8, 12/05/2016).

Pior que é... (GD1, CoP 4, U8, 12/05/2016).

Tudo ((risos))... tem uma criança doente tá na sala do coordenador sabe?... se mãe não tem condições de acompanhar ou assim não entende o que o médico vai passar pra ela... eu já botei criança no carro... fui... encontrei com a mãe no local e acompanhei a consulta junto com ela... remédio... traz o receituário... então a criança tá o dia todo... tem que tomar remédio de manhã e à tarde... quem vai dar à tarde?... (GD1, CoP 1, U1, 12/05/2016).

Você fica assim atendendo pai... (GD1, CoP 11, U9, 12/05/2016).

Porque aí a fala vou mandar pra sala da:... (GD1, CoP 2, U2, 12/05/2016).

Coordenadora... (GD1, CoP 3, U8, 12/05/2016).

Porque esses dias eu me estressei na minha escola... eu falei gente caiu uma borracha eu que tenho que resolver... para né?... para... (GD1, CoP 1, U1, 12/05/2016).

Compete-nos refletir sobre esses aspectos, apoiados nos ensinamentos de Placco e Souza (2012), pois mencionam, que o processo de constituição de identidades não se dá isoladamente, mas sim num processo interativo com àqueles que estão à nossa volta. Cada qual constrói sua identidade, mas nesse processo interativo pode dar margem a uma influência controversa na constituição da identidade dos envolvidos. Para clarificar, segundo as autoras temos:

[...] Assim, assumir identidades atribuídas pelo diretor, por exemplo, ao mesmo tempo que transforma o CoP, ao inserir novos atributos em sua identidade profissional, também transforma o diretor, que permanece tendo de si a imagem de que aquelas atribuições são do CP. O mesmo vale para o professor: na medida que encaminha os alunos que não se comportam bem em sala de aula para o coordenador, pois atribui a ele o papel de solucionador de problemas, se o CP aceita tal atribuição, participa da constituição de uma identidade de professor que não toma para si a responsabilidade pela formação integral do aluno. (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 14)

Entendemos que a identidade dos CoP desde seu ingresso na função, tem sido velada, um processo inconsciente que tem marcado as relações desses profissionais, que foi se constituindo profissionalmente, na ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto. Temos a consciência de que eles, ao longo desses anos foram criando suas identidades dentro das escolas e batalharam muito para estarem onde estão, pois como pensam Placco e Souza (2012) a constituição das identidades sofrem as intercorrências do meio e não podemos analisar a questão isoladamente. Portanto, é necessário pensar sobre as relações que são estabelecidas entre os profissionais, na complexidade da escola, na comunidade escolar, nas condições da carreira, na formação inicial e continuada, na situação econômica, na legislação acerca da função que diz respeito, também, no tempo da legalização da função/cargo desse profissional que, no município, em comparativo com a realidade estadual, é bastante recente (2003, somente para as escolas municipais com o ensino fundamental e, em 2009, inclui a educação infantil). Refletir sobre essas questões é extremamente necessário, mas temos que nos conscientizar, de que deve servir para fortalecer o papel dos envolvidos e para atribuir limites e respeito à individualidade e profissionalidade de cada um.

Num segundo momento de análise, conforme menciona o autor Jobert (2003) do início desta subseção foi possível testemunhar que, a partir do momento que passamos a discutir nos encontros de formação com os CoP sobre a questão da identidade profissional (de cada um e

do grupo de coordenadoras das ETI e de AC), uma nova perspectiva foi desencadeada, de modo que uma tomada de consciência coletiva sobre a questão foi revelada e, daqui em diante, esperamos que cada um possa trilhar um caminho mais consciente de sua identidade, para buscar a constante melhoria do trabalho desenvolvido. Apresentamos alguns relatos reflexivos acerca da identidade do CoP, colhidos durante os encontros de formação:

O coordenador pedagógico é um auto formador em serviço que contribui com o aperfeiçoamento profissional dos professores e, ao mesmo tempo, ajuda a constituirlos enquanto grupo. O olhar do PCP tem que estar voltado para o interior de sua escola cotidianamente, buscando sempre respostas a problemas gerados. Acredito que se faz necessário, pela SE, encontros com os PCP de escolas de tempo integral para a troca de experiências, para potencializar e dinamizar boas práticas e refletir sobre a reconstrução da identidade do PCP (RR1, CoP 4, U8, jun/2016).

A identidade do PCP está em processo de formação. Cada realidade está formando essa identidade, sendo constantemente reavaliada através de novas vivências e trocas com outros PCPs. Considero que essa territorialidade está sendo buscada. Tanto a SE de Araçatuba, como nós, PCPs, estamos nos adequando a essa função e procurando respeitar as especificidades de cada escola/cidade/região (RR1, CoP 11, U9, jun/2016).

Na prática a identidade do coordenador pedagógico está em construção. Aqui em nosso município foi dado o primeiro passo com a 204 que ampara essa função com normatizações a serem seguidas. Algumas de nossas funções vão muito além da prática pedagógica, pois não trabalhamos só com papéis e sim com seres humanos, onde há diferenças de opiniões, experiências e personalidades. Por isso, o trabalho do coordenador está sempre em construção, pois nosso grupo de educadores/crianças/funcionários/comunidade está sempre mudando e temos que fazer os ajustes necessários (RR1, CoP 10, U4, jun/1016).

A partir dos relatos feitos pelos CoP vislumbramos que, embora o caminho da reflexividade acerca da identidade tenha sido aberto, há muito que se avançar na constituição desse profissional, reconhecendo que há uma série de questões que se relacionam e se intercalam sobre a identidade, profissionalização e profissionalidade do CoP, o formador de professor da Educação Básica. Portanto, necessitam do apoio de todos os que se relacionam e interagem com esses profissionais, a começar pelo apoio institucional da SE que, para a realidade de ETI e de AC parece, neste primeiro momento, ter ficado a desejar. Mas, isso não impede de acreditarmos na constante evolução (mesmo que por algumas buscas pessoais) e no desenvolvimento desses profissionais para realizarem suas importantes tarefas nas escolas. Placco e Souza (2012, p.14) instruem que:

[...] é importante apontar que as formas identitárias assumidas pelo profissional não são permanentes ou estanques, mas se transformam, em um movimento dialético constante, em um jogo de forças em que as características da pessoa, sua história, suas habilidades e competências profissionais, seus desejos e motivos entram em confronto permanente com o que se espera que ela seja, faça, pense e atue, sinta e proponha.

Neste ritmo evolutivo, desejamos que as ações dos CoP sejam desenvolvidas de uma maneira mais consciente a ponto de estabelecer limites identitários com aqueles que insistem em não assumirem suas respectivas atribuições. Não estamos eximindo a reponsabilidade do CoP sobre essa questão, é seu papel construir caminhos que amenizem suas angústias e o faça libertar-se do papel de fazedor de tarefas. Trata-se, também, de uma escolha de que papel quer assumir.

4.2.1 Sentimento de impotência, de falta de preparo profissional

Essa primeira subcategoria, nos chama a atenção, pelo fato da necessidade de garantir ao CoP mecanismos que contribuam para o seu fortalecimento no exercício de sua função. Vimos que o início da carreira do CoP neste SME foi marcado pelo sentimento de impotência ou de falta de preparo profissional, como também apontam outras pesquisas (CUNHA, 2006; RINALDI 2009). Mesmo que escolhidos por serem bons professores ou, por certas afinidades pessoais, é natural que esses sentimentos negativos sejam externados quando imersos em novas atividades e responsabilidades. Entendemos que eles partiram para a função com muitas expectativas, com pouco ou quase nada de conhecimentos relativos à coordenação e muitos desafios a serem vencidos, mesmo assim construíram seus espaços independentemente da existência de uma consciência identitária sobre a função. Mas, mesmo com todo esse caminhar, atualmente, ainda é possível ver expressos esses sentimentos de impotência ou de falta de preparo profissional e imaginamos que dois motivos podem ser os causadores: o primeiro é de que a busca pelo desenvolvimento profissional deve ser constante por qualquer profissional e, por isso, sempre devemos pensar que algo pode ser melhorado, que algo pode ser aprendido, e isso, pode causar angústias quando há impedimentos para que ele ocorra. E, o segundo, diz respeito ao apoio e respaldo profissional que pode ser do diretor da UE ou, o apoio institucional, advindo dos gestores da SE. As transcrições que seguem evidenciam parte desses sentimentos:

[...] é um profissional importantíssimo na UE no processo educacional, porém, não reconhecido e não há reconhecimento na atuação deste na melhoria do trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos. A identidade do PCP se constrói nas relações de trabalho, se constitui na soma da imagem profissional que o profissional tem de si mesmo, das tarefas que toma para si, no dia a dia e das expectativas que as outras pessoas com as quais se relaciona tem acerca de seu desempenho (RR1, CoP 11, U9, jun/2016).

Organizar e aninar situações de aprendizagens, gerir a progressão das dificuldades [...] diante da situação há um desgaste, pois são muitos documentos, acúmulo de funções faltando tempo para o essencial, que seria dar apoio direto para os professores e alunos. Procuro fazer o melhor buscando ajudar a equipe gestora e professores (Q, CoP 11, U9, abri/maio 2016).

E se a gente parar para pensar até hj a gente não tem coisas voltadas para as escolas de tempo integral (GD 1, CoP 1, U1, 12/05/2016)

Especificamente não temos (GD 1, CoP 4, U8, 12/05/2016)

(...) com relação a escola de tempo integral... então nós não temos nem parâmetros pra:... então eu acho que nós estamos engatinhando mesmo... (GD1, CoP 3, U8, 12/05/2016).

Não... mas é... o assistir... o assistir a aula também porque falam... olha uma das funções do coordenador é essa... beleza... então deixa a gente só fazer a parte pedagógica... essa é a nossa dificuldade... (GD1, CoP 1, U1, 12/05/2016)

A gente se sente incompetente... mas quando a gente começa a conversar com a amiga aí a gente vê que todo mundo parte do mesmo sofrimento... (GD1, CoP 6, U6, 12/05/2016)

A dificuldade é a mesma... (GD1, CoP 1, U1, 12/05/2016)

[...] ou você vem e vai pra um lado... ou você vem e vai pro outro... então a gente ainda está criando estratégias... por exemplo... o coordenador assistir aula... outro dia eu sentei com a minha diretora e falei assim eu estou angustiada... ah por quê?... porque eu não consigo entrar na sala pra assistir aula e é... faz parte da minha função... (E2, CoP 1, U1, 02/06/016).

Quando a gente tá na coordenação e aí a gente sai e a gente conversa e sai aliviada... chega contando algumas coisas que tá angustiando tanto... mas aí não é só comigo... eu me sinto preocupada... (E2, CoP 6, U6, 02/06/016).

Considerando a dimensão do trabalho a ser desenvolvido pelo CoP é necessário criar condições de superação das barreiras e angustias apresentadas. Segundo Clemente (2012, p.61) [...] “os desejos de atuação não condizem com o que a escola pensa e possibilita sobre isso. Desvinculados, profissional e instituição acabam por travar uma verdadeira guerra diária, que geralmente termina em descontentamento, stress e frustração de ambas as partes”. Isso pode sim estar acontecendo, mesmo com todo o trabalho e esforço desses profissionais eles demonstram que há um certo isolamento profissional, que acaba se instalando, quando lhe falta subsídios para atuar na escola e para melhorar as realidades onde atuam. Conjugamos com o pensamento da autora Clemente (2012), de que a falta de um projeto pensado e refletido que envolva e comprometa os CoP com suas demandas, expõe uma fragilidade a ser superada. A autora menciona que:

[...] a escola reflete o descaso de muitos profissionais, fruto de uma história de formação deficitária, com pouco ou quase nenhum reconhecimento profissional: às vezes, também, sem autonomia ou conhecimento de suas próprias necessidades de formação. Agrava-se isso pelo fato de que muitas estruturas de ensino nem sempre legitimam o papel do coordenador, garantindo-lhe espaço e *status* dentro da escola. A experiência tem demonstrado que a diferença de tratamento dada pelas instituições a essas questões tem influenciado a qualidade do trabalho educacional. (CLEMENTE, 2012, p. 62)

É necessário assumir que esses profissionais definitivamente precisam de apoio, até mesmo para refletirem melhor sobre suas necessidades (de constituição identitária, de autonomia, de formação continuada) de modo a garantir sua atuação na escola que, no caso em tela, são ETI/AC. Na análise das próximas categorias visamos mencionar sobre o apoio institucional e sobre a formação continuada.

4.3 A necessidade de formação continuada no âmbito da Secretaria de Educação

A partir da análise dessa categoria denuncia-se a ausência de um trabalho de formação continuada oferecido no âmbito institucional, demarcando a importância de sua promoção. Assim, a formação continuada do CoP, formador de professor da Educação Básica visa garantir que sua intervenção no âmbito da escola se dê de uma maneira planejada, organizada e que possibilite que seu trabalho de formação com os professores reverbere positivamente nos processos de ensino e aprendizagem (do professor e do aluno). A formação inicial de cada um, não é capaz de garantir plenamente seu trabalho, temos ciência da importância dessa fase na vida de cada profissional e já demonstramos no corpo deste trabalho como ela tem sido desenvolvida ao longo dos anos no país. As experiências que cada um deste grupo de coordenadores foi adquirindo quando professor e depois na função do CoP, também foram importantes para a constituição dos saberes necessários à atuação profissional, mas ainda assim não se apresentam suficientes. Dessa forma, vislumbramos a necessidade de que o SME amplie as possibilidades formativas para esses CoP, formadores de professores da Educação Básica, uma política de formação que os auxilie em suas práticas formativas na escola. Essa política, portanto, deve se instalar independentemente de governos e de ideais políticos, deve ser uma política permanente para valorizar e dar subsídios para o trabalho deste formador, uma ação sistemática que precisa ser valorizada em favor não só dos profissionais, mas da educação como um todo. Assim, entendemos que é premente uma atenção maior para esses formadores, pois segundo observam Vaillant e Marcelo Garcia (2001) embora o formador de professor seja uma figura crucial nos processos de mudança educativa em seus contextos de trabalho, o papel e a formação desse agente formador/mediador ainda são pouco estudados ou discutidos. Essa questão precisa ser refletida e, por consequência alterada.

Ressaltamos que, para a formatação do curso de formação continuada desenvolvido a esses profissionais, já havíamos nos valido de alguns depoimentos dos coordenadores que justificaram a oferta do curso. Porém, ainda podemos expor outros que apontam para essa necessidade:

[...] aí nós não sabíamos como iríamos fazer e não tínhamos uma formação... fomos buscando... é aquilo que ela falou mesmo... a gente tá engatinhando... é dentro dos acertos... erros e acertos... mas é o que é certo... [...]. [...] mas eu acho que o que falta mesmo pra nós é uma formação voltada pro tempo integral... principalmente porque as crianças que ficam em tempo integral são as crianças que... são mais carentes entendeu?... são vulneráveis... então essa formação tem que ser voltada pra esse público alvo né?... que é o que nós empreendemos... (GD1, CoP 3, U8, 12/05/2016).

[...] o mais difícil quando você se inicia eu acho que é a falta de formação... a falta de informação... e a falta de:: apoio... não de quem tá do seu lado entendeu?... de apoio de pessoas que tenham experiências... que estão nas secretarias pra... porque se nós temos uma... uma::... uma divisão... um departamento de escola de tempo integral... eu acho que deveria ter essa formação primeiramente com os profe/... com os coordenadores para depois ser com os professores... (GD1, CoP 8, U3, 12/05/2016).

Porque assim toda a formação que nós recebemos... são formações para passarmos pros professores... (GD1, CoP 8, U3, 12/05/2016).

Isso... (GD1, CoP 1, U1, 12/05/2016).

E para os professores do regular... (GD1, CoP 3, U8, 12/05/2016).

Do regular... (GD1, CoP 8, U3, 12/05/2016).

Do regular... então é isso que eu falo que é diferente... então a gente fica... (GD1, CoP 10, U4, 12/05/2016).

Então nós não temos assim um momento de formação pra nós... não... quando nós vamos ter uma formação pra os professores dos coordenadores pedagógicos... (GD1, CoP 8, U3, 12/05/2016).

Os encontros entre PCP promovidos pela SE possibilita troca de experiências e aprendizados, porém as formações se dão de uma forma uniforme. De posse e para além dessa formação e em contato com os referenciais teóricos, faz-se necessário do olhar do PCP para o interior de sua escola em sua cotidianidade, transformar os conhecimentos adquiridos adaptá-los e transformá-los em movimentos criativos, inventivos, com indagações, buscas de respostas a problemas gerados *in loco* construindo sua territorialidade própria. Faz-se necessários encontros com os PCPs das escolas de tempo integral para a troca de experiências, potencializar e dinamizar boas práticas. Refletir sobre a reconstrução da identidade do PCP (RR1, CoP 3, U8, jun/2016).

Vislumramos que, para além da necessidade de uma formação que contemple a formação desse mediador é possível perceber, também, que os CoP reivindicam a formação que atenda às especificidades da ETI/AC, dos professores e dos alunos integrantes dessas realidades. Relatam que recebem formação da SE, mas de cunho geral para ser repassado ao professor, porém, que não há formação específica para o CoP e também para a ETI/AC. Temos, de fato, observado que a falta de uma formação ordenada, planejada e contínua para com esses coordenadores têm influenciado suas práticas formativas na escola, pois percebemos que reconhecem o compromisso com a formação de seus professores, mas demonstram fragilidade para assumi-lo, sob a alegação de não se sentirem preparados. Algo que revela um certo grau

de fundamento. Recuperamos a fala de Clementi (2012, p. 66) [...] “a quem cabe a responsabilidade da formação do formador, num cenário em que as instituições que deveriam se responsabilizar por essa formação pouco têm investido em práticas que possibilitariam um salto de qualidade na educação”. Isso implica uma tomada de consciência por parte dos gestores da secretaria para atender o preceito maior, que é a oferta da educação e que ela tenha o primado da qualidade, fato que justifica oferecer condições para o desenvolvimento profissional de seus educadores e, em especial, aos formadores de professores da Educação Básica, a fim de que no contexto de trabalho de cada um, possamos observar mudanças e caminhos para a inovação. Nesse caso, é fundamental e urgente que se estabeleça neste SME uma política de Estado assecuratória para a promoção da formação continuada dos profissionais da educação (professores, gestores, demais profissionais do magistério), mas, sobretudo, para os CoP que desenvolvem seus trabalhos nas ETI/AC, considerando esse particular contexto. Essa política pública, além da sua importância quanto aos aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional desses educadores, implicaria na valorização profissional de cada um, fato que favorece as condições de atuação no âmbito escolar.

Dessa forma, há coerência quando os CoP reivindicam o olhar para essas unidades de carga complementar ampliada para uma educação integral, pois é essa realidade de escola que demarca o contexto de atuação desse profissional e será nela que ele deverá empreender esforços para atender as exigências curriculares e os objetivos estipulados nos PPP, além disso, atender as necessidades formativas/práticas de seus professores. Isso é colocado como um comprometimento na visão de Tilton e Pacheco (2012, p. 155),

[...] com um projeto maior e mais amplo de educação integral, passa sem dúvida, por processos de gestão na busca de melhores resultados nas aprendizagens dos alunos e na formação continuada no interior das escolas e das redes de ensino em parceria com agências formadoras. Essa formação pode constituir-se em espaços para a construção de competências e de identidades; o delineamento de papéis e a partilha de responsabilidades; visibilidade de representações sociais; o confronto de trajetórias individuais; a compreensão de conflitos epistemológicos e para a questionamento de culturas profissionais e institucionais.

Com a formação é possível mudar pensamentos, comportamentos, compreender melhor as realidades vividas, problematizá-las, tanto no contexto interno da escola, como no da comunidade em que ela está inserida, superar conflitos teóricos e práticos e ampliar as competências e a consciência identitária de cada um.

Destacamos que, antes de realizarmos o grupo dialogal e os encontros formativos com os CoP, aplicamos o questionário aos participantes e perguntados sobre o que significava a

formação continuada para eles, de que forma ela poderia ser viabilizada, em quais espaços e com quais objetivos. De 12 respondentes, 06 (CoP 3 e 4 responderam conjuntamente) deles expressaram sobre a formação continuada a partir da ótica da necessidade do professor. Isso chamou-nos atenção, pois, num primeiro momento, pareceu-nos que o CoP percebe a necessidade de formação apenas para o professor, mas exclui a possibilidade de que a formação continuada integra uma necessidade que é de todo profissional e, sobretudo, do próprio coordenador. Seguem as transcrições:

Acredito que a formação continuada é o aprimoramento e a reflexão que o docente faz sobre sua prática em contexto com as dificuldades que enfrentam em sala de aula naquele momento. Precisa ser viabilizada de acordo com a proposta e o plano de ensino, podendo acontecer na própria escola e em espaços diferenciados, como palestras, visitas em outros estabelecimentos de ensino, online. Com objetivos específicos, levando em conta a diferença dos alunos de tempo integral (Q, CoP 2, U2, abril/maio 2016).

Formação voltada para as maiores dificuldades apresentada em sala de aula, promovendo melhoria na aprendizagem (Q, CoP 3 e 4, U8, abril/maio 2016).

Formação continuada é para os professores se fundamentarem em suas práticas. Penso que ela pode ser feita em várias ocasiões tanto fora do período de trabalho, como também ser oferecida no horário de trabalho (Q, CoP 5, U5, abril/maio 2016).

Para mim significa prosseguir e aprimorar os estudos e seus conhecimentos. O professor na rede municipal de Araçatuba, tem duas horas semanais para estudo individual e mais duas horas coletivamente o que é um grande ganho para melhorar seu conhecimento e suas práticas pedagógicas. (Q, CoP 8, U3, abril/maio 2016).

A formação continuada significa que o professor deve estar sempre em busca de novos conhecimentos, pois nunca estamos prontos. Ela pode ser viabilizada nas HTPCs, HTPPs ou em qualquer outro horário que atenda aos interesses do grupo (Q, CoP 9, U7, abril/maio 2016).

Os demais retratam que a formação continuada é inerente a todo profissional e que ela deve ser promovida como o aprimoramento e estudo constante da prática educativa, evolução das competências do campo de trabalho etc. Acreditamos que o fato desses CoP terem destacado, num primeiro momento, a importância da formação para o professor, ganha outra dimensão a partir dos encontros do curso de formação continuada, pois eles vão revelando fatos que aos poucos demonstram suas próprias expectativas, fragilidades e suas próprias necessidades formativas e passam a reconhecer que a formação, deve ser uma constante na vida de qualquer educador. Estamos falando aqui de que é necessário o envolvimento de cada um nesse processo, e que todos são responsáveis por um trabalho emancipatório acerca de sua profissionalidade. Concordamos com a visão de Fusari (2015, p. 23) de que [...] “não podemos relegar a formação contínua exclusivamente à responsabilidade do Estado. Cada educador é

responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional” [...], para tanto, é de extrema importância que a formação continuada seja oferecida ao professor, ao gestor (formador) e que cada um assuma essa responsabilidade por seu aprimoramento, mas o que gostaríamos de frisar, é que, a SE ainda precisa assumir seu papel sobre a formação dos CoP, de modo que ofereça elementos para o desenvolvimento do trabalho mediador deste profissional, junto de seus educadores.

4.3.1 Ausência de ações por parte da SE para contribuir com as ações do CoP na ETI/AC

Na análise dessa subcategoria, poderemos observar que essa ausência de ações não sendo reveladas nas falas dos participantes. Porém, ressaltamos que essa pesquisa não tem como objetivo principal olhar para as interfaces que configuram as ações, objetivos e ideias que movem ou não a SE. Também, não podemos nos contradizer, uma vez que observamos que este sistema de ensino demonstrou uma evolução, ao longo dos anos, em diversos aspectos legais, estruturais, formativos, na criação de cargos, ofereceu alguns critérios para a valorização de profissionais e têm conjugado esforços para melhorar o oferta do ensino. No que diz respeito, especificamente, às escolas com carga ampliada, não tem sido diferente. No processo de municipalização foram absorvidas quatro unidades escolares de tempo integral (após agregaram-se a elas mais seis de ETI e de AC) com elas, toda ordem de problemas e a busca por soluções não cessaram ao longo dos anos. De gestão a gestão temos observado que há esforços sendo conjugados para melhorar essas realidades. Assim, o que fica claro para nós, é que essa investigação pode evidenciar questões e problemas que, se refletidos pelos gestores da SE, pode contribuir para desencadear ações que ampliem esse processo de evolução desse sistema de ensino aprendente e contribua para a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Nos valeremos de algumas falas, com o objetivo de demonstrar, que algumas ações são negadas a partir do momento que o olhar não ultrapassa a rotina administrativa de uma secretaria ou o custo financeiro de manter suas estruturas em funcionamento. Sendo assim, deixa de perceber e de refletir sobre o ganho que um novo olhar sobre os encaminhamentos feitos, pode vir a gerar outras oportunidades aos alunos, além de maior apoio aos gestores. Seguem os exemplos:

[...] fizemos ofício... pedimos transporte porque as nossas crianças precisam disso... ah não tem como... não tem como... não tem como... aí a diretora foi e conversou com

o secretário de educação... não... não tem como... nós retornamos pra fulana de tal¹⁹... agradecemos... falamos olha nós tentamos e não conseguimos... aí ela está achando um outro meio... foi feito um outro ofício pra ver se a gente consegue... porque:: parece que só a gente vê a importância eh:: dessas atividades pros nossos alunos... mais ninguém... nem mesmo que está responsável pela ETI na secretaria... (GD, CoP 1, U1, 12/05/2016).

É verdade... (GD, CoP 3, U8, 12/05/2016).

[...] estagiários pra você e você vê assim não tem um perfil né?... as vezes a pessoa mal entrou numa pedagogia... então ela ainda nem sabe se é aquilo que ela quer né?... aí você chega e fala assim olha fulano não tem o perfil... ou você fica com esse ou você vai ficar sem nenhum... então quer dizer não estão levando a sério o trabalho na escola de tempo integral e isso dificulta muito... parece que todo ano é um recomeço... eu já estou nesse recomeço há sete anos porque é o que eu falei... lá já era integral... e você vai cansando porque você fala assim poxa... quando é que vão realmente olhar para essas crianças... né? (GD, CoP 1, U1, 12/05/2016).

Porque elas não são efetivas () nas oficinas... que é um outro problema... aí... por exemplo... agora... eh:: ganham por vinte horas né?... tem as que ganham por vinte horas... receberam o primeiro salário já tem duas querendo pular fora porque não... substituindo ganham mais... então você vê que é muito frágil o que está sendo feito... houve uma melhora?... houve... a gente não pode falar que não houve... mas não é o suficiente... tá muito frágil essa construção... sabe?... parece que está construindo na areia... ((risos))... (GD, CoP 1, U1, 12/05/2016).

(...) com relação a escola de tempo integral... então nós não temos nem parâmetros pra::... então eu acho que nós estamos meio que engatinhando mesmo... (GD, CoP 3, U8, 12/05/2016).

Ai numa reunião pra escola de período integral a gente escuta do responsável pelo transporte... quando a gente pede um ônibus pra ser levado os nossos alunos pra um projeto de:: de basquete onde ele diz mas a quadra... aí a gente coloca como justificativa que a nossa quadra não é coberta e não tem piso... tem só um cimento queimado... não tem um piso... não tem a quadra... ele questiona... mas por quê que a escola de vocês então é de tempo integral se a escola nem quadra tem?... então assim... essas falas... essas coisas... dificulta muito né? essas expectativas... o desenvolvimento desse trabalho... então a gente tenta fazer aquilo... mas como a gente fala lá... a gente faz o melhor com aquilo que a gente tem... (GD, CoP 2, U2, 12/05/2016)

E agora já que falou... eu vou falar né?... e outra coisa ((risos))... falam coisas lá na secretaria pros nossos professores que nem a gente tá sabendo ainda... então dão informações pros professores que ainda não chegou aos nossos ouvidos... daí eles chegam no outro dia contando nossa... vocês... e a novidade que... como assim... eu não tô sabendo o que tá acontecendo... eu não tô sabendo... não... mas lá né? porque falou na reunião pra todo mundo... assim... assim... assim... aí você tem que ficar ligando... perguntando... correndo atrás das informações... (GD, CoP 2, U2, 12/05/2016).

Eh:: eu acho assim parece que nem dentro da secretaria... hoje em dia até melhorou um pouquinho... mas não há uma:: não há um bom senso... parece que as secretarias não se conversam... então... por exemplo... nós recebemos um convite pra segunda e terça estarmos de manhã na UNIP né?... a diretora falou assim CoP 1 você quer ir?... eu falei eu quero... né?... porque é abuso sexual... a gente tem esse caso... tá bom... aí hoje veio uma convocação pra terça-feira de manhã ((risos))... então não tem essa conversa... (GD, CoP 1, U1, 12/05/2016).

¹⁹ Termo usado para pessoas que não estão abrangidas por esta pesquisa.

São entraves que minimizam o processo educativo dessas realidades escolares e influenciam diretamente na oferta do ensino, por exemplo, quando há barreiras (falta de transporte) para que os alunos ultrapassem os muros das escolas para participarem de determinados projetos, impede articular saberes com outras realidades que não aquelas da escola ou das salas de aula. Na visão de Ferreira e Araújo (2012, p. 353):

É válido ressaltar que essas atividades devem ser consideradas como oportunidades de aprendizado, de valorização, de integração e de interação social, o que contribui para a formação do senso em equipe e de respeito às diferenças, nas diversas formas de expressão e convivência. Constituem, ainda, momentos propícios para desenvolvimento das capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética e de inter-relação pessoal dos participantes.

Olhar para essas capacidades que podem ser desenvolvidas é entender que vale mais oferecer o transporte (com todos os custos que isso possa gerar), no sentido de que estaríamos investindo no aluno e, sem dúvidas, o ganho seria maior, em vista dos recursos necessários a esse tipo de infraestrutura.

O Programa Mais Educação por exemplo coloca em marcha a questão da ampliação de parcerias extraescolares, da ampliação dos saberes fora dos muros da escola, experiências diferenciadas, de modo que haja a articulação da escola com diferentes espaços formativos (bibliotecas, praças, museus, teatros, centros esportivos etc.), estimulando novas experiências sociais e culturais. Por isso, é prudente que a SE dê condições, ao menos para manter parcerias que as escolas conseguiram estabelecer em outros mecanismos públicos. Acreditamos que o ganho é substancial para os alunos, mas observadas algumas condições, como as mencionadas por Giolo (2012, p. 101),

É muito bom que a escola relacione-se com a comunidade, pois há muita coisa a aprender no contato com entes coletivos externos à ela [...]. Por outro lado, é certo de que ela deve participar da vida da comunidade de forma organizada e educativa, levando a efeito uma ação vista no seu plano pedagógico.

Vislumbramos que há ajustes a serem feitos nas realidades investigadas, pois observamos que as escolas do município precisam amadurecer para essa integração. Não se pode perder de vista que o PPP é um projeto que abarca a comunidade e quando integrado, amplia seu projeto pedagógico beneficiando os alunos e, como alerta Giolo (2012, p. 101), novos espaços extraescolares devem ser vistos [...] “não como uma fuga do espaço escolar” ou, como um passeio sem objetivos aliados ao PPP, mas em harmonia com o compromisso pela a formação integral do aluno.

Além disso, melhorar as comunicações dentro da SE e desta para com as escolas, estabelecer critérios condizentes com a contratação de estagiários que já estejam num processo avançado de sua formação inicial, buscar mecanismos de valorização do profissional das oficinas etc., beneficiaria com as ações desenvolvidas nas ETI/AC. Esses fatos negativos sugerem que, para a permanência dessas escolas, ampliação de unidades e de alunos conforme o PNE estabelece para os próximos anos, além de fazer valer a educação integral do aluno, faz com que voltemos a discutir a ETI e seu currículo, no SME de Araçatuba. Para isso, os gestores educacionais e administradores precisam abrir caminhos. E, desta forma, fechamos com Souza (2012, p. 367):

A educação integral no Brasil deve ser pensada como uma conquista de cada sistema educacional, operando-se as suas especificidades, aproveitando a conjuntura sociopolítica e econômica atual e superando-se os impasses corporativos e patrimonialistas. Não como uma escola submetida aos ditames do capital, nem presa à falácia da ineficiência e da má gestão. Trata-se de escolas em que os professores devem ter como compromisso o ensino para a cidadania, e os sistemas operem com transparência e participação.

Os impasses precisam ter caminhos de superação, as lacunas precisam ser fechadas e o compromisso ser assumido por “todos”.

4.4 Desafios (ações/práticas) que ainda precisam ser trabalhados pelo CoP nas ETI/AC

Os desafios centrados nas ações e práticas realizadas pelos CoP no âmbito escolar se mostraram inúmeros e requerem energia para superá-los. Esses profissionais, são constantemente confrontados em sua identidade de CoP, mas, aos poucos, na execução do curso de formação continuada oferecido, passaram a ter uma consciência maior sobre a importância de assumirem, conscientemente, as atribuições que são inerentes à sua função, sobretudo as de natureza formativa. Assim, podemos nos questionar quais motivações esses CoP, formadores de professores da Educação Básica possuem para permanecerem nessas escolas? Se as realidades se apresentam tão complexas o que os fazem permanecer? Poderíamos pensar em benefícios financeiros, estruturas bem equipadas? Não. Essas escolas não se diferenciam das outras em termos de estruturas, tão pouco seus profissionais ganham melhor por estarem nelas. Evidentemente que são os alunos, não tenhamos dúvidas disso, mas o compromisso assumido por esses CoP nessa realidade de escola (ETI/AC) se apresenta diferenciado, parece ser maior do que daqueles que estão em outras realidades. Não estamos a julgar o compromisso das

peessoas, mas a postura dos participantes da pesquisa, representa um engajamento mais fortalecido.

A partir dessas observações, passamos a descrever sobre determinadas visões, ações/práticas e sentimentos que os CoP expressam sobre suas escolas. Sigamos com os depoimentos:

Eu sou apaixonada pela escola de tempo integral com todos esses problemas... eu sou a-pai-xo-na-da... por isso que eu não sei de lá ainda... ETI pra mim significa eh:: dar oportunidade pras crianças que não tem... eh:: oferecer uma perspectiva de futuro pra essas crianças... é assim que eu enxergo... perspectiva de futuro porque eh:: conversando com os pais você vê assim... eu não me colocaria nem cinco minutos no lugar de alguns pais que eu conversei... eu não suportaria... então essas crianças vivem isso... (GD, CoP 1, U1, 12/05/2016).

(...) porque realmente eu gosto muito... então a U6 tipo assim... eh:: eh:: a escola do passeio né? e não é passear por passear né?... esse passear tem a mesma visão que o seu... é mostrar pra eles uma outra realidade... é sair daquela... daquilo que eles vivenciam que é muito triste e mostrar que existe um outro lugar... que existe uma coisa mais bonita... uma perspectiva melhor de vida... (GD, CoP 3, U8, 12/05/2016).

Ver se a criança se alimentou sabe?... você percebe primeiro que a mãe a mudança de comportamento daquela criança... você chama a mãe fala assim o quê que aconteceu porque fulano tá assim... assim... assim... ah não reparei não... sabe? ((risos))... (GD, CoP 1, U1, 12/05/2016).

Eu acho que além disso tudo é você educar globalmente... educar integralmente... oferecer o que a escola (de tempo integral) pode oferecer... é você tirar também do que poderia acontecer com ela se ela não estivesse na escola... já teve aluno que era parcial... que no nosso caso ainda tem a opção de ser parcial ainda ou não... de eu convidar a estudar o dia inteiro porque eu sabia que a mãe tava colocando pra trabalhar... então é você tirar a criança de correr risco pra não trabalhar... pra tirar da rua... então também a função do integral eu acredito que seja essa de oferecer... de evitar coisa ruim lá fora... (GD, CoP 6, U6, 12/05/2016).

E é uma reconstrução dele diária... a escola eleva a autoestima... a família derruba... no outro dia nós estamos levantando... (GD, CoP 1, U1, 12/05/2016).

Referidos relatos nos coloca a ampliar nossa reflexão, pois vislumbramos que o trabalho a ser desenvolvido na ETI/AC, tenha que ultrapassar os aspectos que apontam para a perspectiva de futuro, de ter acesso a outras realidades, para tirar da rua e evitar coisas ruins etc., visões e ações, muitas vezes, assistencialistas que podem reforçar os modos de viver precários dessas crianças. Segundo Arroyo (2012) são necessárias uma postura atenta e uma mudança de olhar para que esses alunos não sejam vistos somente a partir de suas condições individuais de subordinação à pobreza, carentes de valores, indisciplinados, que possuem dificuldades para aprender, coitados e serem salvos pela escola, é preciso reconhecer que eles são vítimas históricas da sociedade marcados pelas [...] “relações sociais, econômicas, políticas e culturais de dominação-subordinação-inferiorização” (2012, p.40). Uma visão de educação

alicerçada na precariedade da realidade de muitos alunos dessas escolas, poderá reforçar neles essa condição de precarização e, também, não os auxiliaria a ultrapassarem os entraves de suas realidades. Por isso, Arroyo (2012) fala da necessidade de aprofundar as formas de pensar sobre as infâncias e adolescências, bem como sobre a vulnerabilidade que eles vivem para dar-lhes um justo viver e um justo aprender. Esses CoP, têm uma tarefa complexa em suas mãos, pois além de seus sentimentos humanizadores e do compromisso que assumiram perante essas escolas, é necessário aprimorar o olhar sobre os alunos, aprofundar o conhecimento sobre as condições sociais que os dominam, subordinam e inferiorizam, olhar sobre suas formas de vida, pois, acima de tudo, são indivíduos que vivem num determinado contexto social e histórico e em tempos e espaços precários, mas que necessitam avançar nos conhecimentos, serem alfabetizados, letrados, terem domínio de conceitos, operações matemáticas, terem acesso à cultura por meio de parcerias que privilegiem a integração do PPP escolar e a comunidade. Reconhecer que eles necessitam de espaços e tempos que os permitam [...] “aprender a ser humano, de apreender a produção intelectual, ética, cultural” (Arroyo, 2012, p.40).

A Resolução nº 6/2016 que estipula o “Projeto de Escolas de Tempo Integral” no município de Araçatuba e regulamenta que em seu Art. 1º e 2º e inciso I, que:

Art. 1º - Fica instituído o Projeto de Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na rede municipal de Araçatuba, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.

Art. 2º – O projeto de Escola de Tempo Integral tem como objetivos:

I- Promover a permanência do educando na escola, assistindo-lhe integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento.

Queremos ponderar que a resolução coloca em evidência o prolongamento da jornada, da permanência do aluno (escola de tempo integral), assim como menciona a assistência integral de suas necessidades básicas e educacionais. Essa menção ao atendimento integral das necessidades básicas, ao nosso ver traz uma conotação assistencial que deve ser superada. Quais necessidades básicas são essas, que alunos são atendidos nessas escolas? Logicamente que o direito deve ser de todos, mas há critérios diferenciados para essa questão no município. Senão vejamos o que aponta o Art. 6º da resolução municipal:

Art. 6º - O Projeto Escola de Tempo Integral prevê o atendimento inicial de alunos que moram ou não na localidade da escola e cujas famílias trabalham durante o dia e necessitam, especificamente, de atendimento prioritário, devendo os pais se submeter a critérios de seleção estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação em

conjunto com a unidade escolar, para definir quais alunos terão preferência na matrícula. (ARAÇATUBA, 2015)

É inevitável que a escola amplie seu campo e ações educativas e não assistencialistas. A ETI/AC do SME, a princípio, não é para todos, é para alguns, de famílias que trabalham e necessitam de atendimento prioritário. A oferta da Educação Básica, na promoção do direito à educação dever abrir espaço para a problematização dessa questão, a escola não é para filhos de trabalhadores, para ricos ou pobres, para os inteligentes, a própria sociedade muitas vezes impõe esses critérios, mas o acesso à escola deve ser garantido para todos, no sentido de que a sociedade evolui se forem discutidas formas de superação de segregações e desigualdades e a escola deve abrir espaço para que isso aconteça. É necessário ressaltar, que as gestoras escolares deste sistema, têm oferecido as vagas independentemente dessa imposição legal.

Para garantir a educação integral em tempo integral, Arroyo (2012, p.44) coloca uma série de questões para se pensar sobre os tempos-espacos vividos pelos alunos nas escolas e traz um questionamento: [...] “o que os tempos-espacos vividos nas escolas podem contribuir com outras políticas públicas para tonar essas vidas menos precarizadas e mais humanas?”. Dentre tantos aspectos mencionados pelo autor para a reflexão sobre essa questão, destacamos:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias, com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espacos, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais. (ARROYO, 2012, p. 44-45)

Como contribuir com as ações/práticas desenvolvidas pelos CoP nas escolas, para que seus olhares encaminhem formas de agir para superarem algumas visões e para ampliarem suas concepções acerca de uma formação integral e humana, tendo como orientação as articulações propostas pelo autor? O repertório de responsabilidades em torno da função da escola, exige conhecimento por parte dos envolvidos, a busca pela ampliação de oportunidades formativas em artes, tecnologias, a articulação para que haja oportunidades de vivências variadas, o acesso à cultura etc., tudo isso, exige planejamento e o estabelecimento de objetivos/metastas muito bem pensadas e articuladas. Como já dissemos, são questões que precisam ser divididas e problematizadas com os pares, com a comunidade, além de ter, por meio dos gestores da SE, o amplo apoio para o desenvolvimento dessa política de ETI para uma educação integral.

Aos poucos, as análises realizadas anteriormente, foram demonstrando como tem sido as ações desses profissionais em suas realidades, mas podemos destacar outros aspetos que os

CoP apontam e que representam ações/práticas que ainda precisam ser realizadas ou organizadas para a melhoria do trabalho que eles conduzem nas escolas:

Ou você vem e vai pra um lado... ou você vem e vai pro outro... então a gente ainda está criando estratégias... por exemplo... o coordenador assistir aula... outro dia eu sentei com a minha diretora e falei assim eu estou angustiada... ah por quê?... porque eu não consigo entrar na sala pra assistir aula e é... faz parte da minha função... (EF2, CoP1, U1, 02/06/2016).

Por exemplo conseguir elaborar uma rotina pedagógica como já tentei e realmente segui-la para atingir os objetivos planejados. Infelizmente já fiz algumas rotinas semanais, mas devido aos fatores externos do dia a dia acaba sendo mudada. Gostaria de passar mais tempo auxiliando a prática pedagógica do professor para que juntos todos da equipe caminhem em prol da qualidade e resultados (RR3, CoP 10, U4, jun/2016).

Eu quero ter o tempo de assistir mais as aulas e poder pesquisar... (...) pra poder mostrar algo baseado no teórico... na prática pro meu professor... (EF3, CoP 3, U8, 16/06/2016).

Ter condições (tempo) para estudos e pesquisas para passar aos professores aquilo que eles buscam. Ser formadora. Contribuir com a prática pedagógica do professor (RR3, CoP 4, U8, jun/2016).

[...] acompanhar mais de perto as dificuldades dos alunos, diante desse levantamento buscar pesquisar nos teóricos aliados à prática poder contribuir ainda mais para auxiliar os professores, colaborar efetivamente para solucionar ou amenizar angústias [...] (RR3, CoP 3, U8, jun/2016).

Gostaria de estar mais próxima aos professores, para colaborar mais em suas práticas, visualizar melhor as dificuldades, estudar meios para saná-los, aprender mais com os professores, trocar mais experiências. (RR3, CoP 7, U3, jun/2016).

Primeiramente queremos destacar para o desprendimento desses CoP ao exporem suas necessidades, fato que evidencia, cada vez mais, que eles estão abertos para empreender mudanças e sabem da reponsabilidade que possuem no âmbito dessas escolas com seus alunos, professores e comunidade escolar. As falas demonstram que eles querem estudar, pesquisar, para poderem auxiliar seus professores em suas práticas pedagógicas. Isso nos remete a pensar que essa ação do CoP implica no saber fazer, no saber ser e saber agir, que envolve as dimensões técnicas, humana interacional e política (Placco, 1994). Desta forma, é necessário dar condições a esses CoP, para que suas relações com os professores, se dê a partir de uma dinâmica interativa crítica e simultânea em torno da compreensão do fenômeno educativo, com o objetivo de estabelecerem mecanismos para ampliarem as possibilidades formativas de seus alunos para uma educação integral, que privilegie os aspectos explicitados por Arroyo (2012).

É necessário que esses CoP tenham a consciência de sua sincronicidade (Placco, 1994), ou seja, produzam a compreensão do fenômeno educativo de sua ação prática, com os professores. Assim, eles podem ser agentes de mudanças na escola com suas articulações e

interações, permeadas por valores, convicções e atitudes e pela mobilização de suas dimensões políticas, humano interacionais e técnicas. Essa articulação e essa mobilização do CoP possibilitará que seus professores, também, caminhem para a consciência de sua sincronicidade. Podemos recuperar o que nos ensina Orsolon (2012) de que essa interação e mobilização junto aos professores:

É um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada. O coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido ao seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais. Exerce, portanto, a consciência de sua sincronicidade. (ORSOLON, 2012, p. 20)

Tomar consciência dessa sincronicidade, ou seja, da compreensão (e da importância) do fenômeno educativo de suas ações práticas com os professores, assim como refletir sobre a identidade do CoP, contribuirá para que esses profissionais consigam superar parte das ações/práticas que eles ainda precisam organizar, para que o trabalho se torne menos angustiante e mais promissor em suas escolas. Trilhar caminhos de maior aproximação com os professores, a fim de fazer valer uma vontade coletiva, permite dividir responsabilidades e as oportunidades podem surgir para a superação de boa parte dos problemas que se apresentam. Clemente (2012, p. 64) nos orienta que:

Reconhecer, em seus aspectos e relações, aspectos facilitadores do trabalho é importante para que o coordenador não se deixe levar pelo descrédito e desânimo em relação à estrutura escolar que se encontra, aos educadores com quem convive, a si próprio enquanto educador engajado na própria formação e na de seus professores.

Esses são alguns caminhos a seguir, mas, aos poucos, evidencia-se que os CoP precisam de apoio nesse caminhar.

4.5 A formação continuada no âmbito das escolas de ETI/AC

A análise dessa categoria traduz a importância da formação continuada na escola, cenário onde as práticas educativas se desenvolvem, local onde os professores e formadores podem refletir sobre suas próprias experiências e atribuir significado a elas, por isso a formação no âmbito das escolas se revela necessária, considerando que para as ETI/AC permitiria,

também, ampliar os conhecimentos que envolvem as concepções da escola de tempo integral e da educação integral do aluno.

Assim, Imbernón (2011, p. 114) quando aponta para algumas dificuldades atuais e sobre os riscos quanto à estagnação profissional do docente, levanta alguns temas que, na sua visão, merecem um estudo aprofundado em relação à formação permanente. Vamos destacar dois desses temas, assim, é necessário: [...]“saber em que medida a formação afeta as mudanças nas aprendizagens dos alunos” e [...] “estudar como a formação permanente contribui para a profissionalização dos professores”. Temos observado uma situação recorrente nas escolas de que o professor ensina a maioria de seus alunos, mas, em alguns casos, não sabe lidar com as dificuldades ou com as situações de aprendizagens daqueles que não se desenvolvem como a maioria. Dentre tantas questões que a formação permanente ou continuada precisa ser capaz de dar conta, favorecer que um professor seja capaz de empreender mecanismos (pedagógicos/didáticos/ metodológicos) para atuar, conhecer as dificuldades, trabalhar com o conhecimento acerca da necessidade do aluno e fazê-lo superar suas condições de não aprendizagem, condiz com o preceito do direito à educação que cada cidadão possui, o que implica fazer com que o aluno, de fato, aprenda e supere, se não todas, mas a maioria de suas dificuldades.

No entanto, saber em que medida uma formação afeta as mudanças nas aprendizagens dos alunos não tem sido uma equação fácil de se resolver. Por isso, é necessário refletir sobre a segunda questão apontada por Imbernón (2011) que é a de estudar como a formação permanente contribui para a profissionalização dos professores e nós acrescentaríamos, como ela contribuiria para o desenvolvimento da profissionalidade desses professores que, para além do aspecto evolutivo, de constituição da carreira, valorização e reconhecimento que envolvem a profissionalização, sejam desenvolvidas competências e conhecimentos que possibilitem ao professor a transpor essa barreira que o impede, por exemplo, de lidar com os alunos que apresentam dificuldades. Dessa forma, é necessário não só propor e ter uma atividade permanente de formação sendo desenvolvida, como também deve ser refletida, estudada e planejada para ser oferecida.

Neste trabalho apontamos que uma das atribuições principais do CoP é atuar na formação continuada na escola, mas, por mais que ele se responsabilize por isso, não conseguirá sem o apoio da direção, da secretaria, dos próprios professores, pois a transformação do meio escolar e daqueles que nela atuam depende do protagonismo e da sincronicidade (Placco 1994) de todos, ou seja, depende de uma postura crítica, reflexiva e ativa em torno do desvelamento

e compreensão do fenômeno educativo, que pode ocorrer entre o professor e o aluno, CoP e professor, CoP e formadores da SE etc.

Portanto, é necessário traçar caminhos produtivos para o desenvolvimento da formação continuada na escola, que envolve esforço coletivo e muita responsabilidade por parte dos envolvidos, de modo que possamos perceber quais ações formativas seriam promissoras para favorecer saltos qualitativos na educação, em torno do desenvolvimento integral do aluno. Como, então, essa formação se desenvolveria?

Nas escolas de ensino fundamental de Araçatuba e das ETI/AC, legalmente, estão estipuladas para o professor do ensino regular o cumprimento das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo na Escola – HTPC e das Horas de Trabalho no Desenvolvimento de Projetos e Pesquisas – HTPP, dentro da unidade escolar de interesse pedagógico da comunidade escolar. A primeira, desenvolve-se em duas horas em um dia da semana, coletivamente e a segunda, é feita no decorrer da semana durante o período das aulas de educação física ou de arte (uma hora aula cada). Na HTPP, portanto, o trabalho é predominantemente individual, pois conforme a grade de horários pode tornar inviável a junção dos professores. Os professores e estagiários que estão nas oficinas das ETI/AC têm o dever de cumprir as HTPC. No ano de 2015, iniciou-se um trabalho de formação para esses profissionais em nível de SE e, a partir de meados de 2016, essas horas passaram a ser cumpridas intercalando-se uma formação semanal na secretaria e outra na escola. Contudo, o espaço constituído para a formação do professor nas escolas municipais de Araçatuba se dá no HTPC.

Por meio do questionário perguntamos aos CoP, o que era a formação continuada para eles e onde, ou em qual momento ela poderia ser viabilizada. Embora tenham dito que ela pode ocorrer em outros espaços e momentos (SE, seminários, simpósios), a maioria dos CoP responderam que a formação continuada deve acontecer na própria escola e por meio da HTPC. As falas representaram uma visão geral do grupo de que a escola é um espaço adequado para que a formação aconteça. Por outro lado, questionamos como essas HTPC têm sido desenvolvidas, como têm sido trabalhadas. Seguiremos a demonstrar as comunicações conforme alguns aspectos, por exemplo, neste primeiro grupo de respostas, os CoP, mencionam que trabalham ou repassam a formação conforme direciona a formação oferecida na SE²⁰.

²⁰ Esta formação está vinculada ao Programa Ler e Escrever, com enfoque maior para língua portuguesa e matemática. A frequência com que são oferecidas na SME: 2013, quinzenal, 2014, mensal, num período de aproximadamente 7 meses, em 2015 não ocorreu e em 2016, a formação foi desenvolvida no primeiro semestre, diretamente nas escolas com os professores em HTPC polo.

Vejamos, então, nas comunicações uma formação que, em grande parte, está balizada pelo programa formativo oferecido pela secretaria:

Procuro organizar minha HTPC, com assuntos pertinentes de acordo com SE, exemplo: estudamos sobre sequências didáticas com explanação da teoria e compartilhando boas práticas; ou estudamos partes do PCNs; ou o livro do professor do Ler e Escrever (Q, CoP 5, U5, abril/maio 2016).

Nesta unidade escolar fizemos um combinado onde uma semana é estudo de um tema pré selecionado ou material fornecido pela S.M.E. e outra destinada a preenchimento de documentações e projetos internos (Q, CoP 6, U6, abril/maio 2016).

São dadas formações, repassamos formações que recebemos da equipe de orientação pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, passamos informações necessárias, realizamos debates, há um momento para troca de experiências (Q, CoP 7, U3, abril/maio 2016).

Realizamos estudos, geralmente de assuntos indicados pela SE, tomamos as decisões coletivas de assuntos do dia a dia da escola e disponibilizo meia hora para estudos, troca de experiências e materiais pedagógicos entre os pares (prof. do mesmo ciclo). (Q, CoP 9, U7, abril/maio 2016).

A formação oferecida pela SE abrange todos os CoP das escolas do ensino fundamental do sistema, assim estão incluídas as ETI/AC. Referida formação tem caráter geral, abrangendo, principalmente, os critérios formativos do Programa Ler e Escrever. Queremos chamar a atenção para alguns aspectos importantes e necessários a considerar. As comunicações denotam uma certa fragilidade quanto ao processo formativo desenvolvido na escola, quando abarca as questões formativas da secretaria (que são muito importantes), e parece não considerar as reais necessidades da escola, as necessidades formativas de seus professores ou de seus alunos. Outra situação que podemos abstrair é a de que os CoP, uma vez mergulhados em suas rotinas escolares, podem ter na formação oferecida pela a SE, seu único ou o mais promissor caminho para trabalhar com os professores. Valem-se dela para a formação na escola. Souza (2012, p. 28) nos apresenta algo importante a considerar:

O (a) coordenador (a) precisa ter um planejamento para a formação contínua, o qual só pode ser desenvolvido a partir das leituras das necessidades do grupo dos professores. Nesse sentido, o trabalho do (a) coordenador (a) não é muito diferente do professor que, para fazer valer seu planejamento, precisa antes conhecer o que seus alunos já sabem, o que não sabem e precisam aprender. O (a) coordenador (a) então, a essa altura, já deve ter observado as necessidades maiores dos professores, na relação com os alunos, com o ensino, com a visão da educação, com a concepção de aprendizagem e avaliação etc. (SOUZA, 2012, p.28)

Portanto, é indispensável administrar essas questões para não incorrer em rotinas que privam o CoP de observar as reais necessidades dos professores, a formação da SE pode ajudar

a superar alguns desafios, mas ganhará maior sentido se antes de usá-la, o CoP tenha conseguido avaliar a sua pertinência à sua realidade. Vejamos outros depoimentos que falam de como é desenvolvida a HTPC, que no caso, se configura como o espaço da formação na escola dessa realidade municipal.

É feito o estudo de livros, textos, vídeos, momento de interação entre o período regular e os das oficinas. Troca de práticas docentes entre as professoras. Elaboração de projetos (Q, CoP 1, U1, abril/maio 2016).

Trabalhamos em grupo com socialização de textos pertinentes, discussão sobre decisões a serem tomadas, orientações pedagógicas pontuais (Q, CoP 2, U2, abril/maio 2016).

Através de estudos que auxiliem o trabalho do professor realizado em sala de aula, Apresentação das práticas pedagógicas realizadas nas oficinas (Q, CoP 3 e 4, U8, abril/maio 2016).

Sempre com um texto colaborativo para a prática e aperfeiçoamento dos profissionais, momentos de troca de experiências da prática pedagógica, sempre que um profissional tem uma formação fora da unidade escolar o mesmo junto com a coordenadora repassa para os demais colegas para que todos possam ter acesso aos diversos conteúdos colaborativos, sequências didáticas etc. É reservado também um momento de troca entre os seus pares. Em HTPC também combinamos e planejamos as ações a serem desenvolvidas na escola durante o bimestre (Q, CoP 10, U4, abril/maio 2016).

A H.T.P.C. é um momento onde professoras e coordenação ampliam conhecimentos, trocam experiências, compartilham dificuldades, ficam cientes de documentações internas e externas.

Na maioria das vezes é destinado a estudo e formação, embora temos muitas reuniões também dentro desse horário (Q, CoP 8, U3, abril/maio 2016).

Todos os professores juntos: Escolaridade e Oficinas. É um momento de professore e coordenação trocaram experiências, informamos recados e comunicados, planejamos os projetos e outros (Q, CoP 11, U9, abril/maio 2016).

Os CoP relatam, então, sobre a oferta de textos, livros, vídeos, trocas de experiências, o compartilhamento de dificuldades (será que são sanadas no compartilhamento?), mas ainda assim, observamos que fica velado um trabalho formativo que seja planejado e pensado a partir das necessidades dos professores e alunos, a partir do PPP, do contexto em que essa escola está inserida etc. Sabemos também que o HTPC é um espaço utilizado para dar conta de muitas coisas que precisam ser resolvidas nas escolas, de questões advindas da SE, de projetos diversos, mas é prudente que isso não se torne recorrente nas pautas, nas quais deve prevalecer os aspectos pedagógicos aos administrativos.

Os CoP também foram solicitados a indicarem quais atribuições de sua função, contidas na Lei nº 204/2009, são consideradas as mais desafiadoras ao desenvolvimento de seu trabalho na ETI? E, então, “Planejar, organizar e efetivar as horas de trabalho coletivo – HTPC e as

horas de trabalho de desenvolvimento de projetos e pesquisas – HTPP, sob a supervisão do diretor de escola, de modo que este momento contribua para a formação contínua dos profissionais da unidade escolar” não foi destacado pelos CoP como um ponto desafiador, apenas dois apontaram, dentre os doze que responderam ao questionário. Na visão da maioria, outras situações são mais complexas do que planejar e efetivar referidas horas. O nosso entendimento é de que os CoP ainda não possuem a consciência da dimensão deste trabalho formativo a ser realizado com os professores nas escolas. E, o que estamos a evidenciar na análise desta categoria não visa tecer críticas às formas de como elas são pensadas e realizadas, mas sim demonstrar que os CoP necessitam de um trabalho formativo que lhes dê instrumentos para desenvolver suas atribuições, sobretudo, as de caráter formativo. Tanto é necessário investir no espaço e no tempo formativo dos professores dentro da escola, como são necessários aos CoP.

É preciso investir nesse espaço, e isso significa que é preciso investir na formação do professor-coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo. Para tanto, é preciso que ele, figura isolada em sua unidade escolar, tenha um espaço coletivo e formador, análogo ao HTPC Horário de Trabalho Pedagógico, no qual possa apresentar as dificuldades inerentes à sua função, partilhar angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências... crescer profissionalmente, para poder exercer plenamente sua função formadora e promotora do projeto pedagógico. (GARRIDO, 2015, p. 11)

Compreendemos que se trata de uma complexa tarefa e, por isso, é de fato relevante estudar como a formação permanente contribui com a profissionalização do professor (Imbernón, 2014) e, no presente caso, do CoP. Estudar e refletir sobre como a formação vai contribuir com a atividade do CoP na escola é algo de extrema importância, por exemplo, podemos considerar que levados a desenvolverem com seus professores sobre sequências didáticas nas escolas os CoP deverão, antes disso, conhecer muito bem sobre o assunto, sobre o conceito, sobre os teóricos que tratam do assunto, precisariam ter conhecimentos específicos sobre a língua, sobre gêneros, tipologias, coesão, coerência, correção textual, dentre tantas outras questões. Dessa forma, questionamos, qual formação daria conta disso, como deveria ser planejada, em que tempo e espaços aconteceriam, quais condições seriam necessárias para garantir ao CoP que, no processo formativo com os professores, tenha a clareza, o conhecimento e a segurança necessária para formá-los sobre sequências didáticas? Contaremos, é claro, com todo o compromisso pessoal de cada um, mas qual formação daria condições a esse profissional de desenvolver esse trabalho? Será que 4 encontros formativos dariam conta? Meio semestre? Quanto tempo? Quem seria o formador deste formador, conhece profundamente sobre o assunto

para formar? No caso desta pesquisa, os participantes são licenciados em Pedagogia, com exceção de um que formou-se em educação física, em um total de 12²¹. Dois deles, possuem outra graduação além da pedagogia: um em ciências biológicas e outro em economia. Nenhum deles, por exemplo, tem formação específica em letras, o que também poderia não garantir um trabalho promissor sobre sequência didática, com base somente na formação inicial. Então, como seria uma formação que permitiria ao CoP exercer plenamente sua função formadora na escola?

Padilha (2012) ainda nos faz refletir um pouco mais sobre essa questão, no contexto da ETI, o autor diz ser uma exigência do processo trabalhar com a formação continuada dos sujeitos para viabilizar a educação integral. Os CoP participantes dessa pesquisa estão num contexto de escola que exige práticas formativas que correspondam com a viabilização da educação integral de seus alunos, soma, portanto, ao trabalho do CoP outras variadas exigências e tantos outros conhecimentos a se adquirir. Assim, para clarificarmos como tem sido feita a condução do trabalho formativo pelos CoP com os professores que estão no ensino regular e com os que estão nas oficinas, tendo em vista a operacionalização da proposta pedagógica da ETI, dispomos das comunicações que seguem:

A articulação entre o período regular e as oficinas ocorrem principalmente no HTPC e a partir de maio será disponibilizado também o momento de duas HTPPs mensais para integração dos conteúdos, sendo o coordenador o responsável por essa integração (Q, CoP1, U1, abril/maio 2016).

As HTPCs são usadas para as trocas de experiências e conversas sobre os trabalhos desenvolvidos. Os professores das oficinas possuem os planos de ensino e desenvolvem atividades lúdicas dentro dos conteúdos básicos (Q, CoP2, U2, abril/maio 2016).

Tentamos fazer um elo do que é trabalhado no período regular com as oficinas contemplando o conteúdo com jogos, recreação tudo voltado para o mesmo objetivo. (Q, CoP 3 e 4, U8, abril/maio 2016).

Com base no planejamento anual e nos projetos semestrais direcionamos o trabalho pedagógico, onde em alguns momentos de H.T.P.C. há uma troca de experiências e dúvida entre os professores, algumas vezes faço o elo de ligação do trabalho do professor com o de sala de aula, e com base sempre nas orientações vindas da S.M.E (Q, CoP6, U5, abril/maio 2016).

Os professores de ensino regular devem seguir o plano de ensino e os professores das oficinas sempre que possível complementam com atividades lúdicas o que vem sendo trabalhado no ensino regular (Q, CoP7, U6, abril/maio 2016).

Tentamos trabalhar durante as HTPC (Q, CoP8, U6, abril/maio 2016).

Apesar de serem todos professores da unidade me vejo com dificuldade para tratar de assuntos distintos e específicos do regular e integral somente na HTPC. De acordo

²¹ Finalizamos o curso de formação continuada com 7 CoP, todos com Pedagogia.

com nosso planejamento vou organizando ações que possam contemplar a todos (Q, CoP10, U8, abril/maio 2016).

Tento conciliar os assuntos e interesses em modo comum, com base nos planejamento anual e projetos das unidades (Q, CoP11, U9, abril/maio 2016).

A fala do CoP 10, representa o que estamos a discorrer nesta subseção sobre os CoP, sobre suas fragilidades formativas que muitos, às vezes, nem percebe tê-las. Por isso é urgente refletir sobre quais caminhos e de que forma podemos favorecer para que a HTPC, espaço da formação continuada na escola, seja um espaço que frente aos conflitos e dilemas presentes na atuação docente sejam favorecidos pelos intercâmbios dos processos formativos, abarcado por um trabalho coletivo que busca dar sentido às necessidades dos professores (CUNHA; OMETTO; PRADO, 2013). Para isso, chamamos a atenção quanto ao protagonismo que todos os envolvidos devem exercer para que as ETI/AC correspondam ao atendimento e ao desenvolvimento integral de seus alunos.

Enfatizamos que a SE precisa ingressar nesse protagonismo e se consolidar como a grande norteadora desse processo. Por outro lado, alguns caminhos já foram sendo apontados no decorrer deste trabalho sobre aspectos que podem ser trabalhados pelos CoP e demais profissionais da escola para melhorar suas realidades. Podemos recuperar os ensinamentos de Placco (1994) quanto a consciência da sincronicidade; de Souza (2012), que nos remete à importância da constituição de um grupo para desenvolver um trabalho coletivo rumo à superação das fragmentações hoje comuns nas escolas. Assim, a partir de um trabalho acerca da coletividade, da colaboração o CoP possa trilhar caminhos com seus professores para fortalecer esse grupo de profissionais, de modo que as diferenças sejam dissipadas, a confiança seja garantida e as necessidades sejam expostas, para que possam crescer na efetivação de objetivos comuns em torno do ensino, em torno da formação de cada um e em torno da educação integral do aluno. Tomar o PPP como o grande referencial desse grupo pode contribuir para que o CoP desenvolva um trabalho mais significativo dentro da escola, assim como ter o apoio da direção escolar. Por fim, além de primar pelo coletivo escolar a todo momento em suas ações, o CoP deve ter o compromisso, de crescer na perspectiva mediadora que sua função exige. A partir de todas essas questões Padilha, ainda, nos auxilia a refletir:

Estamos sempre aprendendo e ensinando, educando e nos educando. Dependendo de como entendermos cada uma dessas dimensões e de como organizarmos os processos formativos, com maior ou menor *interação* entre essas dimensões teremos processos e resultados educacionais diferenciados. (PADILHA, 2012, p. 190, grifo do autor)

Que sejam, então, melhores resultados, ou... os melhores resultados.

4.5.1 O CoP Formador de Professor da Educação Básica

A formação centrada na escola tem sido defendida por guardar proximidade com a prática educativa dos professores, com suas necessidades formativas, por ter que considerar o contexto em que estão inseridos os alunos e seus professores, por ter que trabalhar acerca da plena implementação do PPP. E, o CoP, formador de professor da Educação Básica que será visto na análise desta categoria reveste-se de importância quando ele entende a necessidade, assimila e planeja sua formação. Assim, consciente de sua atuação na formação continuada na escola oferece caminhos para atender às necessidades acerca do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, para oportunizar interações com o grupo de profissionais, pois deve entender que todo profissional é um ser inacabado nessa realidade mutável e que, portanto, é necessário garantir a formação.

Dessa forma, professores e gestores devem encontrar na escola um espaço para assumirem a responsabilidade por sua formação e pelo seu desenvolvimento profissional. O CoP, formador de professor da Educação Básica, responsabiliza-se pela mediação desse processo, uma vez que ele é o responsável por criar mecanismos e condições para a efetivação dessa formação. Benachio e Placco (2012) apontam que a presença do coordenador é benéfica para:

[...] articular os projetos trazidos pelos professores. Como elemento mais desenvolvido do par, o formador interfere, questiona, propõe desafios, ajudando o grupo em seu processo. É mediante uma articulação que respeita, recolhe e, conjuntamente, encaminha, as questões advindas do grupo de professores que o coletivo se constitui e vai se tornando corresponsável pela formação continuada em serviço. (BENACHIO; PLACCO, 2012, p. 60)

O CoP formador de professor, contribui para que cada um dentro da escola se torne corresponsável pela formação continuada, no desenvolvimento dela, permite que os professores superem situações impeditivas em torno do aprendizado do aluno, propondo reflexões, estudos, oportunizando o conhecimento teórico, metodológico e prático, interagindo com os professores, além de propor situações para que os próprios professores trabalhem pela busca de alternativas ou por soluções. Este formador deve ganhar, portanto, a confiança de seu grupo, ao demonstrar respeito pelo trabalho docente, ao organizar suas próprias pautas formativas, estudá-las, encaminhá-las demonstrando seu compromisso com o trabalho dentro da escola. São posturas que contribuem para que os professores percebam que há um compromisso que é assumido não só com eles, mas com os alunos, com o PPP da escola e com a educação ofertada.

Tais apontamentos feitos até aqui relacionados à figura do CoP formador de professor da Educação Básica, guardam ampla relação com a análise da categoria anterior “A formação continuada no âmbito das escolas de ETI/AC”, pois estamos a buscar compreender como o CoP se percebe neste trabalho, em que ele é tido como o formador de seus professores e como essas responsabilidades e ações que evidenciamos brevemente acima, têm sido assimiladas por esses profissionais. Além disso, também gostaríamos de compreender o entendimento deles sobre a visão da escola como um espaço de formação privilegiado. Sigamos, então, a ver o que eles compreendem sobre essa última questão, serão utilizados apenas dois relatos reflexivos de seis, mas adiantamos que todos entendem que a escola é de fato um local onde a formação continuada deva acontecer. Vejamos:

Realmente considero a escola como um espaço privilegiado de formação profissional. Noto e acredito que é no “chão” da escola que propostas de mudanças devem ser levantadas e concretizadas em sintonia com o projeto político pedagógico da escola garantindo um processo formativo que promova a tomada de considerações para a construção de uma educação de qualidade e democrática. Essa formação terá um começo, mas nunca um fim... [...] (RR3, CoP 10, U4 jun/2016)

A escola é um espaço privilegiado para a formação de professores, porque é nela que é possível analisar as adversidades encontradas pelos professores para alcançarem seus objetivos, é nela que encontramos condições para que haja mudanças nas práticas. Para isso devemos considerar os professores com seus valores, representações e a dinâmica das relações interpessoais. (RR3, CoP 7, U3, jun/2016)

Seguindo, conforme foram acontecendo os encontros formativos com esse grupo de CoP, fomos percebendo que ao discorremos sobre os conteúdos propostos no curso, aos chamá-los para as reflexões e, também, quando conversávamos sobre algumas leituras propostas, alguns deles manifestaram uma certa desestabilidade, uma certa fragilidade, a ponto de manifestarem querer abrir mão de sua função de coordenador. Ao mesmo tempo em que eles se deparavam com leituras muito pertinentes às suas realidades de CoP, também se deparavam com as responsabilidades e com a consciência de que eles, por mais que tivessem trabalhando muito e compromissados com suas escolas, foram também percebendo o quanto precisavam (precisam) avançar na função de coordenadores e como formadores.

Sim... mas ao mesmo tempo eu tô me frustrando... eu acho melhor eu mudar de rumo... voltar pra sala de aula... gente porque eu vejo assim... eu... por exemplo... eu acho que eu tenho que rever minha prática completamente ((risos))... primeira coisa... eu preciso me enxergar como uma formadora... eu acho que começa por aí... (EF3, CoP 1, U1, 16/06/2016).

Mas sobra tempo pra você ser formadora?... (EF3, CoP 3, U8, 16/06/2016).

Não... mas aí é que está... você tem que se enxergar como uma formadora e a gente aprender a construir uma mudança dentro da escola... senão nós vamos nos frustrar para o resto da vida... (EF3, CoP 1, U1, 16/06/2016).

[...]

É diferente... olha eu vejo assim... eu pretendo rever a minha prática em cima do que eu estou vendo... se eu vou conseguir essa mudança... (EF3, CoP 1, U1, 16/06/2016).

Eu acho que essa mudança é lenta...(EF3, CoP 10, U4, 16/06/2016).

Sim... (EF3, CoP 1, U1, 16/06/2016).

(...) porque a gente precisa fazer o professor entender que ele precisa de nós quando a gente contribui pra alguma coisa porque nem sempre eles querem essa formação... ... (EF3, CoP 10, U4, 16/06/2016).

E aí... e aí eu parei pra pensar e eu falei assim... gente... será que eu tô realmente na função certa?... preparada pra isso?... eu fiquei muito angustiada... (EF3, CoP 1, U1, 16/06/2016).

E eu também quando eu li... (EF3, CoP 10, U4, 16/06/2016).

É... vocês estavam conversando a respeito disso logo no início ali... (EF3, F1, 16/06/2016).

Eu fiquei muito angustiada... (EF3, CoP 1, U1, 16/06/2016).

Mas não é pra angustiar... eu acho que isso é pra ampliar o nosso olhar... (EF3, F1, 16/06/2016).

Mas quando eu leio os textos me dá um desconforto tão grande porque eu li todos... (EF3, CP 11, U9, 16/06/2016).

Até ela tá vendo... (EF3, CoP 1, U1, 16/06/2016).

Um desgosto se sabe por quê?... porque fica muito claro aqui... pela primeira vez eu encontro um texto que fala da nossa realidade... (EF3, CoP 11, U9, 16/06/2016).

Que fala de vocês... exatamente... (EF3, F1, 16/06/2016).

Pela primeira vez... (EF3, CoP 11, U9, 16/06/2016).

Olhar para essas reações também angustiam o pesquisador, no início deste encontro eles estavam reunidos no lanchinho e a formadora 1 (e pesquisadora) observava suas falas e, ao mesmo tempo que percebemos que o curso estava criando um movimento interno em cada um, fazendo-os refletir sobre suas práticas nas escolas, nos fez fortalecer o entendimento de que eles precisam de um espaço formativo que lhes dê abertura ao diálogo, ao compartilhamento de problemas, fracassos, sucessos e que os sustente em torno do conhecimento necessário para atuar e intervir teórica, prática e metodologicamente com seus professores. Eles precisam que suas necessidades, para atuar como formadores, sejam auscultadas e trabalhadas.

Ainda para refletirmos um pouco mais, esclarecemos que a formação com esse grupo de CoP, desde o início, além dos objetivos propostos (gerais e os específicos de cada encontro) foram balizados também por quatro aspectos, são eles: “É necessário refletir sobre qual o contexto em que estamos inseridos e sobre o que mobiliza as ações do CoP”; “Como podemos fazer uma análise e reflexão crítica sobre a prática do CoP. É necessário mudar as práticas?”; “A partir daquilo que observo em relação à prática o que fazer com aquilo que é necessário mudar?”; “Como estabelecer as rotinas do CoP no dia a dia escolar?” Esses aspectos, foram retomados na maioria dos encontros, pois a formadora 1, tinha a intenção de demarcá-los para que os CoP participassem da formação em andamento, sempre traçando um paralelo com suas realidades, levando-os a refletir sobre suas práticas e se era preciso empreender mudanças no cotidiano escolar. Imbernón (2010) quando menciona que na formação é necessário abandonar o individualismo (docente) a fim de chegar ao trabalho colaborativo, diz que:

Na formação continuada, a metodologia deveria ser decantada por um processo de participação inerente a situações problemáticas, o qual não pode acontecer simplesmente por uma análise teórica da situação em si, mas sim por uma reinterpretação da situação no sentido de que necessite de uma solução, ou seja, de uma modificação da realidade. A formação assume, assim, um conhecimento que lhe permite criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentação já elaborada. Para tanto, será necessário que o conhecimento seja submetido à crítica em função de seu valor prático e de seu grau de conformidade com a realidade [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 66-67)

Mesmo que o autor esteja falando da formação continuada do docente, podemos agregar esta forma de pensar à formação dos CoP e, quando a formadora propôs alguns aspectos para que eles, a cada encontro fossem se situando e refletindo, inconscientemente, gostaria de levá-los a essa visão das situações problemáticas para que, para além da análise pautada em teorias ou de uma instrumentação elaborada, permitisse com que os próprios CoP fizessem sua reinterpretação da realidade, para que nela, pudessem intervir e modificá-la, mas aos poucos, vamos entendemos que tanto para a formadora, quanto para os CoP, esse é um longo caminho a percorrer no que diz respeito à formação continuada, no que diz respeito a ser formador.

Quando questionamos os CoP se eles se consideravam um formador de professor no âmbito de suas escolas, como o responsável pela formação docente, tivemos alguns posicionamentos muito interessantes:

Penso que desde que comecei até os dias atuais, consegui alguns progressos na formação do professor, pois pude observar mudanças radicais na forma de ensinar em alguns professores, porém há aqueles ainda resistentes que começam um novo trabalho, porém não continuam. Entendo que talvez não os tenha convencido ou as melhorias de resultados. Porém, há muito o que se caminhar, pois ainda não atingimos

a excelência no ensino. Recebemos novos professores com outras práticas que se mostram bastante interessantes e com bons resultados, assim promovemos a socialização desses trabalhos e seus resultados e dessa forma agregando novos saberes a todos (RR3, CoP 3, U8, jun/2016).

Na unidade escolar que trabalho, acredito que tenho e sou responsável pela formação docente do grupo, mas muitas vezes não é atingido o objetivo de “formador”. É assegurado o horário de formação coletiva, individual e contínua e temos um ambiente propício, porém a participação efetiva dos professores fica prejudicada por várias situações (RR3, CoP 11, U9, jun/2016).

Eu me considero um formador de professor em formação, pois acredito que o coordenador pedagógico é um agente transformador, na medida em que transforma a si mesmo e por consequência aos educadores que o cercam. Penso que neste processo formativo devemos tornar os professores mais reflexivos, éticos, dotados de curiosidade, críticos de sua prática e conscientes de que estamos em processo de aprendizagem constante (RR3, CoP 7, U3, jun/2016).

Em parte sim, procuro sempre buscar soluções, estudos para auxiliar meus professores naquela situação que apresenta dificuldades. Há sempre trocas de experiências entre coordenação e docente. Isso auxilia na formação e me sinto feliz quando vejo que há mudança de postura de alguns professores quando realmente utilizam e aceitam a formação passada (RR3, CoP 4, U8, jun/2016).

Sim, eu me sinto e considero um formador de professores. Noto o quanto todos os professores confiam e se apoiam em um coordenador pedagógico. Quando sinto a fragilidade em algum âmbito da prática procuro textos e formas de abordar essa fragilidade em momentos de formação como na HTPC e percebo mudanças na prática desses profissionais a partir de formações. Apesar de ser formador também sinto necessidade de formação específica, direcionada pela secretaria de educação para que compreenda a atuação e me sinta forte e certa de estar transmitindo práticas inovadoras visando a transformação (RR3, CoP 10, U4, jun/2016).

Sim me considero um facilitador para que essa formação ocorra. Pesquisando, trocando ideias com os professores, incentivando-os a refletirem sobre suas práticas educacionais. E se essas práticas estão provocando mudanças significativas no aprendizado de seus alunos. É um desafio para todos os envolvidos, principalmente para o coordenador que não recebe formação para ser um formador. É preciso pesquisar muito e as demais atribuições da escola não permitem muito tempo para isto. Explico para a importância dessas trocas, teoria e prática, para o aprendizado de todos. (RR3, CoP 1, U1, jun/2015).

O sentimento de ser formador, de perceber-se um formador em formação, de se sentir responsável pela formação, mas não atingir o objetivo do formador, assim como entenderem sobre a necessidade da formação para o formador, são aspectos que permeiam todo o processo de constituição identitária desses profissionais. Percebemos o quanto eles se responsabilizam por seus professores, procuram desenvolver suas HTPC, mas o quanto ainda precisam de participar de processos formativos que os auxiliem nessa tarefa. Eles se mostram favoráveis a participarem de formações específicas para as ETI/AC, para ampliarem seus conhecimentos em torno da formação, para avançarem em suas condições de formador de professor.

Esse desejo desses CoP é anunciado em suas falas e em seus registros como já foi possível observar no decorrer das análises das categorias, mas outros depoimentos apontam que

eles querem se aprimorar, que estão mais exigentes consigo mesmos e que veem nos estudos uma forma de ajudá-los em suas formações. Seguem:

Agora da nossa parte assim como coordenador eh:: eu vejo assim... a gente não tem a formação para formar os professores... (EF4, CoP 1, U1, 07/07/2016).

É... (EF4, CoP 10, U4, 07/07/2016).

Hun... (EF4, F1, 07/07/2016).

Né?... o quê que a gente tem que ser?... a gente tem que ser autodidata... a gente tem que pesquisar... tem que estudar... tem que... entre aspas... se virar... (EF4, CoP 1, U1, 07/07/2016).

E às vezes sem saber se realmente é isso... se a gente tá... porque... desculpa interromper... mas eu me sinto assim... porque os professores eles vêm atrás da gente... então a pergunta se eu me sinto formadora... eu me sinto formadora... eu me sinto... porque eu sinto os professores como que é?... (EF4, CoP 10, U4, 07/07/2016).

Sim... (EF4, F1, 07/07/2016).

Aí você sente aquela responsabilidade... nossa eu tenho que dar um parecer pra ele pra ele ter firmeza no que ele tá fazendo... então é onde que ela ((apontando para CoP1)) comentou... eu sinto também uma falta de formação minha porque às vezes a gente não sabe se é isso mesmo... se tá na linha que a secretaria deseja... que é o que tem que ser seguido ou não... então eu... eu às vezes me sinto bem sozinha na escola... até comentei com ela ((apontando para a CoP1)) que antes quando você era orientadora a gente tinha mais reuniões na secretaria... então me dava um pouco mais de né? firmeza pra falar pro professor... (EF4, CoP 10, U4, 07/07/2016).

Certo... (EF4, F1, 07/07/2016).

Segurança seria a palavra certa... agora não... às vezes a gente procurando sozinha... procura na internet... mas será que é isso mesmo?... será que está certo?... (EF4, CoP 10, U4, 07/07/2016).

[...]

(...) a gente tem certeza que é essa a nossa função... né?... porque eu às vezes me sinto perdida... mas com esses textos você vê isso... então é isso que eu tenho que fazer... o apoio... esse subsídio pra qualidade da escola... (EF4, CoP 10, U4, 07/07/2016).

Eu estou mais criteriosa eh:: assim nas pesquisas... eh:: pego um pouquinho de um autor... pego um pouquinho de outro... formo um resumo pra estudar com elas porque não tem... digamos assim eh:: a HTPP e a HTPC no tanto de coisas que nós temos pra estudar ela é um tempo muito reduzido... (EF4, CoP 1, U1, 07/07/2016).

A responsabilidade assumida por esses CoP em suas escolas, essa gama de sentimentos, aflições e angústias vividas, a fragilidade identitária ainda presente não têm impedido que percebam que é necessário avançar, estudar, pesquisar, formar-se. Entendemos que faz parte de um processo de evolução que acomete o formador, para que não seja apenas um profissional responsável por atualizar seus professores sobre novos conhecimentos por meio da formação continuada, mas que ele seja capaz de empreender um processo interativo com seus professores,

ao ponto que as ações e reflexões estabelecidas, contribuam para que os professores compreendam suas necessidades, atuem sobre elas e consigam melhores resultados com seus alunos. Imbernón (2010, p. 94) nos ajuda a compreender:

Pouco a pouco, foi surgindo a consciência de que o formador deve assumir cada vez mais um papel de colaborador prático, em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar. O formador, nas práticas de formação continuada, deve auxiliar a resolver esses obstáculos, para que os professores encontrem a solução de sua situação problemática.

Cabe ao CoP, formador de professor da Educação Básica empenhar-se nesse processo para contribuir que seus professores alcancem êxito com as aprendizagens dos alunos, é dele a função mediadora na formação continuada dos professores, mas não esqueçamos que seu trabalho pode ser transformador com o apoio de uma formação que também os sustente nesse processo.

4.6 Alguns aspectos dificultadores para o desenvolvimento da formação continuada na escola

O trabalho no âmbito das ETI/AC é dinâmico, se mostra particularmente específico quanto à questão da ampliação da jornada, do currículo, dos profissionais envolvidos etc. Aliado a essas questões, não é difícil nos depararmos com situações que vão além das esperadas no cotidiano escolar tornando a atuação dos profissionais ainda mais desafiadoras, aspectos que seguirão analisados nessa categoria e na seguinte subcategoria.

O conceito de educação integral segundo as autoras Gabriel e Cavaliere (2012, p. 279-278) nos remete à ideia [...] “de uma educação com responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar”. Elas alertam para as diferentes perspectivas de conceituar educação integral, que foram disseminadas no Brasil e no mundo, mas em geral a educação integral [...] “significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos” mas, segundo essas autoras, quando referida à educação escolar, [...] “a educação integral apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo”. Essa forma de pensar e desenvolver a educação integral no município tem sido, paulatinamente, trabalhada pelos profissionais que estão nesses modelos de escolas e o compromisso com os alunos foi externado a cada encontro do curso de formação

continuada que se desenvolveu. Observamos que os CoP buscam alternativas para o trabalho formativo com os professores, mas ainda assim, temos alguns pontos a destacar, principalmente quanto à integração entre o grupo de profissionais do ensino regular e o grupo que está nas oficinas curriculares, que tanto podem ser professores ou estagiários. A formação que visa a integração desses profissionais é, portanto, dificultada.

Para contextualizar a temática esclarecemos que, no ano de 2014, os estagiários das oficinas passavam por alguns momentos formativos em nível de SE. No ano de 2015, com a publicação da Resolução nº 6 de 15/05/2015 foi permitida, além dos estagiários, a atribuição de oficinas a professores do próprio sistema municipal, representando um avanço para as escolas de ETI/AC. A partir de então, os professores e estagiários das oficinas (professores e estagiários responsabilizam-se igualmente pelas oficinas) passaram a ter, uma formação específica e semanal na SE.

Compete-nos ressaltar que os estudos de Silva (2016), aborda sobre a formação desses professores e estagiários das ETI, em nível de SE, e nos alerta em relação à descaracterização quanto à integralidade da escola, uma vez que esses profissionais, retirados de seus contextos de trabalho (e de formação na escola) deixam de conhecerem, aprenderem e atribuírem sentido à proposta da ETI, em suas realidades específicas. Essa autora, já sinalizava para a precarização da formação continuada neste sistema de ensino aprendente e destacou que os gestores carecem de processos formativos que os permita [...] “conhecer a linha pedagógica desenvolvida pela secretaria e possam posicionar-se diante dela, consolidando-a, ressignificando-a ou reconstruindo-a colaborativamente no interior das escolas a partir de suas realidades específicas” (SILVA, 2016, p. 92). Assim, um trabalho de formação realizado pela SE, somente com os professores e estagiários das ETI, fora dos contextos de atuação desses sujeitos não retira, de forma alguma, a responsabilidade e necessidade de envolver os CoP e diretores em outros processos formativos dentro da instituição, para que a partir deste trabalho eles possam pôr em andamento suas formações articuladas com suas realidades e necessidades escolares, além de empreender processos formativos mais promissores com sua equipe escolar.

Entretanto, a formação na SE com esses profissionais das oficinas, estendeu-se até maio de 2016 quando, a partir de junho, a formação passou a ser desenvolvida, quinzenalmente, intercalando-se com a formação na própria escola. Ou seja, os CoP, a partir de junho de 2016, se responsabilizaram, a partir de uma orientação da secretaria, pela formação dos professores e estagiários das oficinas em suas unidades escolares (quinzenalmente) sem contudo, terem formação específica para atuarem.

Desde então, os CoP têm ampliado a consciência sobre a necessidade da integração do grupo de professores do ensino regular e dos professores e estagiários das oficinas para a oferta da educação integral. Giolo (2012, p. 103) aponta que [...] “grande parte dos problemas relacionados ao trabalho docente na educação básica, resolve-se por meio da constituição de uma comunidade escolar integrada e interessada na busca e na disseminação do conhecimento”. Porém, como era de se esperar, são vários os desafios referentes à formação continuada para serem superados com essas equipes de profissionais e envolvem questões como, o tempo disponibilizado de integração dos profissionais nos processos formativos, algumas particularidades que os CoP colocam sobre formas de trabalho entre o ensino regular e as oficinas curriculares, vejamos:

Apesar de serem todos professores da unidade me vejo com dificuldades para tratar de assuntos distintos e específicos do regular e integral somente na HTPC. De acordo com o nosso planejamento vou organizando ações que possam contemplar a todos (Q, CoP 10, U4, abril/maio 2016).

Tento conciliar os assuntos de interesses e modo comum, com base no planejamento anual e projetos das unidades (Q, CoP, 11, U9, abril/maio 2016).

Tentamos fazer um elo do que é trabalhado no período regular com as oficinas contemplando o conteúdo com jogos, recreação tudo voltado com o mesmo objetivo. (Q, CoP 3, U8, abril/maio 2016).

Os CoP estão desenvolvendo seu trabalho, mas percebemos que as circunstâncias não são tão favoráveis para reunir todos esses profissionais (do ensino regular e das oficinas) e integrá-los. Tentam como podem colocá-los em um mesmo espaço e tempo de formação. Mencionam sobre o tratamento de assuntos específicos entre o grupo de profissionais do ensino regular e o das oficinas curriculares, sobre essa questão devem ficar atentos quanto a unicidade do currículo, quanto à necessidade dos conteúdos serem conexos e complementares (nos dois períodos e entre os profissionais), devem poder compartilhar experiências formativas em relação aos alunos evitando-se a ruptura entre manhã e tarde; defendemos uma única escola de dia todo, com os turnos integrados entre si. Giolo (2012, p. 103), enfatiza que [...] “escola de tempo integral exige professor de ensino integral”, com dedicação exclusiva em uma unidade escolar. O PNE (2014-2024) também preconiza a ampliação progressiva da jornada do professor em uma única escola. Isso incorre em investimento público, além de uma escola preparada e consciente da disseminação do conhecimento, fortalecida ou, então, aberta e dialógica para colocar em andamento as concepções da educação integral ao aluno, em jornadas ampliadas.

Apesar dos CoP reconhecerem a importância dessa formação continuada na própria escola, alternando-se com a SE, entendemos que este é um processo que carece de estruturação, planejamento e condições para desenvolvê-lo quanto às especificidades da ETI/AC e dos profissionais envolvidos, em que fica evidenciado que o apoio da secretaria tem sido restrito. Vejamos outros relatos, agora do grupo dialogal que apontam para situações a serem superadas nas formações, foi feito um questionamento: “há necessidades ou dificuldades que o Coordenador Pedagógico enfrenta na escola ou no âmbito do sistema de ensino do município que precisam ser enfrentadas? Indique-as”: Vejamos a discussão:

Não... é a formação... (GD1, CoP 3, U8, 12/05/2016).

Olha eu vou falar uma coisa pedagógica... (GD1, CoP 10, U4, 12/05/2016).

Sim... (GD1, F1, 12/05/2016).

Pedagógica... eu sinto necessidade... eu não sei as meninas... mas é uma dificuldade minha... por exemplo... nas HTPCs... eu acho que é muito complicado fazer HTPC com todos os professores... (GD1, CoP 10, U4, 12/05/2016).

Dividir... (GD1, CoP 11, U9, 12/05/2016).

Porque o assunto do regular apesar de ser importante porque todos têm um conhecimento que a gente recebe da secretaria... são assuntos diferentes... (GD1, CoP 10, U4, 12/05/2016).

São isolados... (GD1, CoP 11, U9, 12/05/2016).

Então não dá pra:: pra::... (GD1, CoP 10, U4, 12/05/2016).

Elas praticamente as minhas são muito unidas... muito unidas... são quatro só né?... então elas trocam e encaminham praticamente sozinhas né? porque em média de doze professoras e quatro... quem que você vai acudir? ((risos))... a exigência é maior que a nossa... (GD1, CoP 11, U9, 12/05/2016).

E no HTPC?... então eu gostei que você falou dessa troca... no meu não existe... eu tinha que falar de produção de texto... mas a realidade do integral... (GD1, CoP 10, U4, 12/05/2016).

Tem que ser adaptado... (GD1, CoP 11, U9, 12/05/2016).

O quê que acontecia quando a gente conversava em conjunto?... muitas vezes as do regular ah... não... tem que ser assim... tem que ser assado... mas elas não estão ali pra ver como que é a realidade... nem sempre o que eles acham é o que acontece... (GD1, CoP 10, U4, 12/05/2016).

Eu achei legal... (GD1, CoP 3, U8, 12/05/2016).

Tem que ser a pessoa que tá à tarde... no vamo vê... pra ver o quê que acontece... eles tão no portão pra ver o quê que acontece... então eu acho difícil essa troca... (GD1, CoP 10, U4, 12/05/2016).

[...] a professora da manhã falou eu também percebi... agora a gente precisa fazer/... então tem essa troca... eu só acho que é pequena a troca porque a HTPC... a nossa é dividida uma hora e meia pra estudo... meia pra essa troca... meia hora pra essa troca...

isso porque nós abrimos mão do lanche... certo?... porque senão não dá tempo... a verdade é essa... não dá tempo... (GD1, CoP 1, U1, 12/05/2016).

[...]

A:: a integração entre os professores né?... período regular que eu acho que assim né? é muito importante pra entender que os dois períodos têm o seu valor... a sua importância... e que tem que andar unidos... (GD1, CoP 1, U1, 12/05/2016).

Um complementar o outro né?... é um colega de apoio e não que eu vou jogar tudo pra ele... (GD1, CoP 10, U4, 12/05/2016).

A escolaridade dar valor às oficinas né?... dar valor ih:: não assim só com o aspecto... não... dar valor como fonte de apoio e ao contrário... então realmente assim ter... porque realmente esse intercâmbio dos dois aí tem uma lacuna que precisa ser trabalhada... (GD1, CoP 11, U9, 12/05/2016).

É perceptível que os CoP reconhecem que a integração por meio do processo de formação é algo importante para que todos estejam engajados para a formação integral dos alunos, mas são muitas as questões para avançar acerca desse tipo de escolas no município. Portanto, é preciso criar caminhos de ampliação dos conhecimentos em torno desta perspectiva de ensino e também sobre a concepção de educação integral que é almejada para os alunos dessas escolas. Trata-se de uma descoberta a ser perseguida por todos os professores, estagiários, gestores, e pela própria SE, uma descoberta coletiva com a consciência de que a formação continuada pressupõe [...] “a compreensão de que ela não será a responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola, uma vez que isso depende de um conjunto de relações, mas poderá ser um elemento de grande contribuição para essas transformações”. (CHRISTOV, 2012, p. 10).

Com efeito, percebemos que os CoP tanto evidenciam uma preocupação em torno dessa formação para poder oferecê-la, pois compreendem que ela é um elemento transformador na escola, como também apontam para as dificuldades que se impõem para a oferta do ensino. Os caminhos das ETI/AC do município de Araçatuba carecem de uma definição quanto a qual política pública se deseja efetivar para que ela se mantenha, amplie suas possibilidades e ofereça, além de bons resultados, o melhor desenvolvimento dos alunos em torno dos aspectos necessários à formação integral do ser humano.

4.6.1 Condições de trabalho (falta de profissionais e infraestrutura)

Essa última subcategoria analisada no desenvolvimento deste trabalho demonstra que, mesmo diante das evoluções e adequações que o SME de Araçatuba perpassou ao longo desses anos, há a necessidade de planejamento e investimento adequados para a manutenção de

funcionários (por ex. professores e profissionais de apoio) e, também, de infraestrutura que favoreça as demandas do atendimento aos alunos em jornadas ampliadas. Para além dessas questões, as legislações que tratam das escolas com jornadas ampliadas e que tardiamente foram publicadas no município (considerando que as primeiras ETI, se integraram ao sistema, via municipalização, em 2007) já merecem adequações e, além disso, a compreensão e a assimilação do teor de tais documentos, por todos os profissionais que estão envolvidos com essas escolas, para assegurar a oferta da educação integral ao aluno.

Assim, o SME de Araçatuba aliado às diretrizes educacionais empreendidas na LDBEN nº 9.394/1996, evoluiu ao longo dos anos com base nas políticas de financiamento da educação (FUNDEF e FUNDEB), concretizou a municipalização, a implantação do ensino fundamental de nove anos, aderiu ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ao Plano de Ações Articuladas etc. Buscou, portanto, avançar na oferta da educação infantil, do ensino fundamental, com as políticas de educação inclusiva e, também, com a ampliação da jornada de algumas escolas. Moll (2012) menciona que entre tensões e diversas contradições a LDBEN de 1996, consegue colocar em marcha questões que historicamente estiveram pendentes relativas à toda Educação Básica nos diversos níveis e modalidades, quanto à educação profissional integrada à formação geral, quanto à educação especial, assim como, coloca em pauta o debate acerca da ampliação da jornada escolar, prevendo a gradativa implantação e a conjugação dos esforços pelos entes da federação para esse fim. Várias iniciativas foram sendo implementadas já no século XXI, outras foram sendo retomadas como parte de um legado histórico acerca da educação integral, que se instalou no país a partir das reconhecidas contribuições advindas, por exemplo, dos ideais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro que [...] “vinculavam seu entusiasmo educacional ao sonho de uma sociedade efetivamente democrática, que repartisse, entre todos os seus cidadãos e cidadãs, conhecimentos e vivências educativas que lhes servissem de suporte para a inserção plena na vida em sociedade” (MOLL, 2012, p. 129).

No ano de 2007, quando o SME teve suas quatro primeiras unidades escolares com a jornada ampliada, na terceira e última fase da municipalização, assumiu as obrigações para mantê-las em funcionamento, desde a responsabilidade quanto aos alunos, diretores do estado, professores e funcionários. Os componentes curriculares da base nacional comum do ensino fundamental eram regidos por professores do estado e por professores efetivos do município. As oficinas curriculares eram regidas pelos professores do estado, conviviam-se com alguns entraves nessas oficinas como a falta de professores, a ausência de profissionais para comporem as vagas e a falta de processos formativos para professores e gestores dessas escolas que fossem

oferecidos pela SE. Seguiram desenvolvendo as questões pedagógicas da mesma forma de quando estavam sob a responsabilidade do estado, com pouca intervenção (pedagógica) da SE, somente a administrativa. Em 2009, com muitos problemas de contratação de professores para as oficinas curriculares, foi aberta a possibilidade para os estagiários atuarem nessas escolas, nas quais assumiram as oficinas nos anos seguintes.

Desde então, o caminho foi complexo e concordamos que o ideário da educação integral na escola com carga ampliada é de responsabilidade da sociedade como um todo, conforme aponta Moll (2012, p. 139):

[...] como tarefa da sociedade inteira, *a construção da educação integral na escola de dia inteiro* implica na mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder à diversidade da escola brasileira. (grifo do autor)

O que temos apreendido no questionário e nos encontros formativos com o grupo de CoP, formadores de professores da Educação Básica é de que este caminho proposto por Moll encontra-se marcado por curvas e obstáculos que, ao longo dos anos, impediram o SME avançar mais positiva e produtivamente com a política de educação integral e de jornada ampliada nas ETI/AC. A começar pela ausência de uma política estruturante que desse sustentação ao projeto, desde a vinda dessas escolas em 2007. O município passou por um longo período sem que houvesse uma lei basilar para suas escolas de jornada ampliada. Como já vimos, no ano de 2009, o SME publicou dois importantes documentos norteadores da política educacional do município, o PPPI, com vigência 2009/2011 e a Lei nº 204/2009 que dispõe sobre os profissionais da Educação Básica e sobre a reorganização do estatuto, plano de carreira, vencimentos e salários do magistério público do município de Araçatuba.

Em referidos documentos não houve um tratamento aprofundado para a estruturação das ETI no município, o PPPI tratou de forma genérica, sobre a educação em período integral, conforme segue:

A educação em período integral será enriquecida com a participação das demais secretarias do governo, empresas associações, fundações, escolas municipais, estaduais, privatizadas, e com a comunidade. O objetivo dessa formação de redes é promover a **cidade educadora**, em que todo o cidadão constrói o seu conhecimento na articulação de seus saberes com o saber científico. (ARAÇATUBA, 2009, p. 18, grifo do autor)

Entendemos que os alunos em jornada integral (neste caso o PPPI contemplava, também, os alunos da educação infantil) teriam o apoio de outros órgãos ou secretarias,

entidades públicas e privadas etc., para o seu desenvolvimento cognitivo, social e da cidadania, compreendendo a cidade como um amplo espaço, capaz de disponibilizar equipamentos públicos ou privados para a promoção integrada da educação entre os cidadãos, constituindo-se como uma cidade educadora²². Segundo Gadotti (ca. 2005, p. 1) a cidade educadora [...] “é a cidade como espaço de cultura educando a escola e todos os seus espaços e a escola, como palco do espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências”. A cidade educadora veio proposta no plano de governo da nova administração que assumiu Araçatuba em 2009-2016 (eleita em dois mandatos). Esse mesmo autor diz ainda que:

Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos e de todas – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora. (GADOTTI, ca. 2005, p. 1)

Essa integração cidade/escola na perspectiva de uma cidade que educa ficou restrita a algumas parcerias entre as secretarias municipais de esporte, cultura, meio ambiente e saúde, com pouco ou nada sobre uma formação pautada na concepção da formação cidadã e no desenvolvimento do protagonismo entre os indivíduos. Destacamos que não estamos criticando o trabalho desenvolvido por essas secretarias, mas sim que a essência das mesmas, muitas vezes, não tem a educação integral como a balizadora das propostas desenvolvidas no âmbito de suas atividades fins, fato que demarca a ausência de integração educativa entre as instituições.

O Programa Mais Educação foi um indutor de parcerias extraescolares, logicamente se consideradas e aliadas ao PPP da escola estimulando-se novas experiências sociais e culturais, inclusive com o financiamento de projetos dessa natureza. O PNE (2014-2024) com a proposta de avançar com a política da educação integral na ETI também coloca que ela deve ser sustentada por uma rede de articulações como as propostas na Cidade Educadora, articulando-se novos espaços, tempos e pessoas. Entendemos como válidas todas essas proposições, novos espaços e novas experiências ampliam o olhar do aluno e seu conhecimento, o município e suas escolas devem estar preparadas ou abertas a esta forma de promover a educação integral do aluno.

²² Esse conceito consolidou-se no início da década de 1990, em Barcelona, na Espanha, onde se realizou o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Esse Congresso aprovou uma Carta de princípios básicos que caracterizam uma cidade que educa. (GADOTTI, ca. 2005). Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100930_tempo_integral_texto_2.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2017.

O que temos depreendido com esta pesquisa é de que o sistema municipal, ainda que tenha evoluído ao longo dos anos, não ultrapassou muitas das barreiras que estão contidas dentro das escolas, fato que nos remete à compreensão de que a cidade educadora com seu princípio de que diferentes espaços, tempos e atores que se integram, assumem e promovem a formação cidadã do indivíduo, dentro e fora dos muros da escola, ainda carece de vontade política e grande investimento para que isso aconteça. Assim, não podemos dizer que o SME tem uma política firmada por um território educativo se ainda estamos, por exemplo, imersos em desafios nas escolas de ETI/AC.

Ainda em 2009, mencionamos a Lei nº 204/2009 e segundo Silva (2016, p.39) embora a lei fosse específica para a educação municipal, referida lei [...] “não trouxe nenhuma referência às ETI, tampouco aos professores e gestores destinado a exercer o trabalho nelas, quando nessa ocasião, as mesmas já se viam inseridas em seu sistema de ensino”. Dessa forma, observamos a passagem de um período em que essas escolas, com seus gestores e equipes de funcionários, estiveram (e estão) engajados para avançarem na oferta do ensino, buscando e criando mecanismos para manterem essas escolas em funcionamento, ultrapassando barreiras para que os alunos tivessem garantido o direito à educação.

Num primeiro momento, podemos evidenciar alguns problemas relativos à infraestrutura que, segundo as participantes da pesquisa, travancam em grande medida as atividades com os alunos nas escolas. A falta de espaços específicos, ou materiais para a permanência desses alunos em período integral, por mais que sofram adaptações, ainda se mostram precarizados. Vejamos alguns relatos pelos quais os participantes da pesquisa apontam como obstáculos para difusão do ensino nas ETI/AC:

A maior dificuldade que encontro é a falta de estrutura da escola para desenvolver integralmente atividades que suprem as necessidades de uma criança de tempo integral. Tento adequar alguns espaços e/ou atividades. (Q, CoP 2, U2, abril/maio 2016)

A falta de espaço físico, recursos pedagógicos (Q, CoP 3 e 4, U8, abril/maio 2016)

Acho que sair da teoria para a prática, principalmente com a dificuldade de adaptações do espaço físico escolar, como por exemplo laboratório, sala de dança, vestiários etc. (Q, CoP 7, U3, abril/maio 2016)

Ainda não atingimos o que desejamos, porém dentro do possível, apesar da falta de profissionais, falta de materiais e inadequações do prédio, acredito que fazemos um bom trabalho (Q, CoP 10, U4, abril/maio 2016)

A dificuldade é com o espaço físico que necessita ser ampliado (Q, CoP 6, U6, abril/maio 2016)

Espaço Físico (Q, CoP 11, U9, abril/maio 2016)

Esses apontamentos relativos aos entraves de infraestrutura levantados no questionário aplicado, seguem reafirmados no grupo dialogal e nos encontros do curso de formação dos CoP, em que puderam expressar suas preocupações e sobre os impedimentos para o melhor funcionamento das escolas.

Pro o ano que vem a gente já tem previsão de precisar ser pra todos os anos e já colocar uma sala de aula e elas já estão pensando em mil opções de onde adaptar o lugar pra ser outro primeiro ano porque já desmontamos a informática pra ser um lugar melhor... nós já desmontamos a biblioteca... elas tão pensando até em pôr parede pra... porque elas não querem perder isso... né?... (GD, CoP 6, U6, 12/05/2016).

Tendo em vista a necessidade de espaço para acomodar os alunos, a participante da pesquisa (CoP 6) relata medidas impróprias para a acomodação dos alunos em que a escola perde espaços importantíssimos para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Embora saibam da importância da biblioteca, por exemplo, estudaram maneiras para manter a escola em funcionamento com carga horária ampliada. Essa escola, a U6, antes da implantação da AC em 2013, realizou pesquisa no bairro para averiguar a necessidade do atendimento com a ampliação da jornada, tendo sido muito bem aceita. A expectativa, já em 2016, era de que essa escola passasse de AC para ETI devido à importância do projeto. Vejamos o relato da CoP 6, falando da pesquisa antes de implantar a AC e da expectativa em tornar-se ETI:

[...] na comunidade atendida foi feita uma entrevista [...] e houve interesse ih:: por ser uma escola mais de bairro era uma forma da gente também tá vendo... valorizando a escola... o trabalho... dando oportunidade e mesmo porque a gente pensava mais dia ou menos dia todas as escolas serão integral... e é até o nosso fu/... o nosso sonho é virar integral... hoje nós atendemos oito turmas de manhã no regular e só duas à tarde... cada ano puxando uma... só não viramos por falta de espaço físico né::? Porque é muito complicado integral e regular ao mesmo tempo... em um mesmo período... então a nossa expectativa era também eh:: valorizar a escola né?... ih:: atender uma necessidade da comunidade... ficou muito claro né? Porque teve momentos da gente querer voltar atrás... hoje não atende mais a rede manhã e tarde... só à tarde... mas houve momentos de querer desistir... mas a gente vê que noventa por cento já optaram por integral... se hoje a gente desistir... muita criança vai sair porque é uma realidade... é uma necessidade... então uma das expectativas é de atender a necessidade daquele grupo... que eles estavam precisando... (GD, CoP 6, U6, 12/05/2016).

Neste ano letivo de 2017, referida escola já passou a atender a totalidade de seus alunos, ou seja, tronou-se ETI. Percebemos, até então, que a luta pela manutenção do atendimento em AC, a luta para tornar a escola totalmente integral ou manter em funcionamento àquelas que são ETI tem sido das gestoras e de suas equipes, pois a SME não tem oportunizado soluções concretas e céleres para amenizar ou solucionar os problemas apontados. Seguem outros relatos:

A minha realidade está um pouco mais longe de se tornar integral... assim... pra escola toda... porque eu tenho todas as salas ocupadas e as atividades complementares praticamente ficou eh:: assim... em salas adaptadas e não tem como tirar porque a procura é enorme... a comunidade aceitou muito bem... foi assim muito bom pra comunidade... fizemos realmente uma pesquisa antes pra saber o porquê que a escola estava né? Assim... morrendo praticamente e uma escola enorme né?... e hoje nós temos essa dificuldade de ter vaga... nós não temos vagas nem pra escolaridade e nem para as atividades complementares... não temos... (GD, CoP 11, U9, 12/05/2016).

É... a questão como ela falou... o entrave maior é o espaço físico... porque uma escola de tempo integral ela tem que ter o espaço adequado pra atender bem... não pode ter só sala de aula... você tem que ter uma sala de vídeo... uma biblioteca boa né?... uma brinquedoteca... um lugar onde as crianças possa brincar... (GD, CoP 3, U8, 12/05/2016).

Descansar... a sala do sono... (GD, CoP 2, U2, 12/05/2016).

Principalmente nos primeiros anos... (GD, CoP 3, U8, 12/05/2016).

E atender com qualidade... (GD, CoP 6, U6, 12/05/2016).

Evidencia-se, portanto, que as unidades escolares que atendem ETI/AC carecem de um diagnóstico e de um plano de ação para que essas estruturas sejam otimizadas, uma vez que tanto as unidades advindas do processo de municipalização (quatro unidades), como aquelas que se tornaram ETI e de AC (seis unidades) ao longo dos últimos anos no SME, são prédios que possuem características para o atendimento do ensino regular e, mesmo que algumas escolas tenham recebido adequações/reformas por estarem sucateadas, não foram suficientes e tão pouco planejadas para o atendimento de ETI. Entendemos que não são necessários espaços tão amplos e diversos, mas que assegurem a boa permanência dos alunos em toda a extensão do horário de atendimento. Conforme recomenda Moll (2012, p. 139-140) [...] “o tema reestruturação dos espaços escolares, com ampliações, reformas, adaptações e construções constituir-se-á em agenda permanente nas próximas duas décadas” se considerarmos as pendências relativas à reestruturação de escolas com vistas ao funcionamento como educação em tempo integral. Esse é um problema a ser debatido pelos gestores da educação e pela administração municipal que, nos próximos anos, deverá ter prioridade nas pautas de elaboração dos Planos Plurianuais, da Lei de Diretrizes Orçamentárias etc., uma realidade a ser enfrentada não só por Araçatuba, mas por todos os demais municípios que assumirem as metas e diretrizes estipuladas pelo PNE (2014-2024).

Já deixamos claro que a Resolução nº 6/2015 avança quando regulamenta o “Projeto de Escolas de Tempo Integral do Município”, uma vez que não havia um documento de igual natureza e que viesse a apoiar o trabalho dos gestores e de suas equipes nas escolas. Embora Silva (2016) evidencie que o SME carrega uma concepção de educação integral convergente com a linha delineada e assumida pelo estado de São Paulo, ou seja, traçando iguais objetivos,

modelos de oficinas, dentre outras situações, ainda assim, tivemos as primeiras diretrizes para a educação integral nas ETI/AC de Araçatuba, sugerindo, num primeiro momento, abertura para a inovação e para a (re)estruturação desse modelo de escolas no âmbito municipal.

Silva (2016) quando aponta para similitudes entre o documento do município com o do estado, destaca que o artigo 1º e 2º, incisos I ao V, são idênticos do estado, vamos retomá-los:

Art. 1º - Fica instituído o Projeto de Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos do ensino fundamental na rede municipal de Araçatuba, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.

Art. 2º - O projeto Escola de Tempo Integral tem como objetivos:

- I- Promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II- Intensificar as oportunidades de socialização da escola;
- III- Proporcionar aos alunos, alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV- Incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
- V- Adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor. (ARAÇATUBA, 2015. p.1)

Cabe lembrarmos que foi com base nos dizeres desta regulamentação, a partir desses artigo e incisos, que basicamente recebemos, em 2007, as quatro ETI do estado, regulamentadas aquela época pela Resolução Estadual SE nº 89 de 09/12/2005, e o SME, apenas muda a esfera de atuação (da estadual para a municipal) e copia o artigo 1º e 2º, incisos I ao V.

Aos poucos, vamos percebendo a necessidade de colocar em discussão essa resolução, ainda que seja um documento referência e quando publicada demonstrava a possibilidades de novos caminhos para as ETI/AC. Atualmente, precisa ser assimilada por parte das escolas e refletida com maior amplitude, sob a luz das particularidades municipais definindo, mais precisamente, as diretrizes de uma política de escola de tempo integral e uma educação integral para o município, uma vez que a resolução regulamenta o “projeto” de escolas de tempo integral do sistema municipal, o que pode descaracterizar a evolução dessas escolas ao longo desses anos, pois mesmo com a ausência de diretrizes institucionais até 2015 e, seus enormes desafios, já protagonizaram ações para a estruturação de uma política pública em torno da ETI, para a educação integral do aluno.

Seguindo, sendo o primeiro documento plausível de cobrança por parte de seus interessados, esta resolução apregoa que:

Art. 3º - As escolas da rede pública municipal que forem construídas ou adaptadas para o Projeto Escola de Tempo Integral, promovendo o atendimento aos alunos de Ensino Fundamental, terão seu funcionamento e sua organização curricular, regulamentadas pelas diretrizes contidas na presente Lei.

Parágrafo único – Para a escola que for oferecer o tempo integral será necessário atender aos seguintes critérios:

I – Espaço físico adequado ao funcionamento das oficinas curriculares;

II – Espaço para lazer, esporte e cultura;

III – Quadro de funcionários-direção, coordenação, corpo docente e estagiários;

IV- Proposta Político Pedagógica, condizente com as oficinas curriculares, com plano de ação anual preestabelecido para cada oficina. (ARAÇATUBA, 2015, p.1)

O que temos observado é que esses critérios precisam ser colocados em processo de consolidação e de cobrança, haja vista que desde 2007 as ETI chegaram à responsabilidade do município e desde então, as intervenções para a melhoria dessas realidades, algumas um pouco mais substanciais que as outras (por conta de problemas estruturais), foram menores do que o esperado e precisam ser retomadas, bem como a condução de uma proposta política que saia do papel e se efetive no atendimento desses critérios apontados na resolução.

No que diz respeito ao inciso IV do art. 3º, associamos este inciso com o Art. 9 da resolução e seu parágrafo 4º que trazem:

Art. 9º - A Secretaria Municipal de Educação, anualmente, organizará a estrutura curricular Ensino Fundamental, em conformidade com o anexo I, II e III da presente Lei, podendo optar pela inclusão ou exclusão de uma ou mais atividades das oficinas curriculares e repassar para as unidades escolares para ciência.

[...]

§2º - As atividades Experiências Matemáticas, Literatura Infantil, Orientação para Estudos Pesquisa e Ciências, Alfabetização e Letramento são obrigatórias e formarão a estrutura básica das oficinas, devendo estar presentes em todos os anos do ensino fundamental e serão ministradas por professores;

§4º - A escola escolherá dentre as oficinas descritas no anexo II e III qual oficina aplicará em cada sala de aula, exceto as oficinas de caráter obrigatório. (ARAÇATUBA, 2015, p. 4)

Referidos anexos tratam dos componentes curriculares da base comum e das oficinas (descritas na seção 1), bem como dos requisitos para o provimento das funções-atividades de professores e estagiários. Destacamos o caráter impositivo da regulamentação quanto à estruturação curricular dessas escolas. Num rol de possibilidades de componentes para as oficinas determinam algumas como obrigatórias (Atividades de Linguagem Oral e Escrita e Raciocínio Lógico), o caráter democrático apregoado na concepção da educação integral na ETI, distancia-se quando a norma determina algumas situações e influencia nas ações da gestão (do CoP, por exemplo). Ainda que tais componentes tenham sua importância, não podem excluir outros que podem ser mais condizentes com o PPP da escola. Ou seja, fica claro o destaque de eixos elencados como obrigatórios estabelecendo-se uma relação muito próxima a

conteúdos/conhecimentos que são aferidos pelas avaliações externas (Língua Portuguesa e Matemática). Observa-se uma certa valorização de aspectos que estão imbricados nas propostas avaliativas que, muitas vezes, podem enaltecer aspectos quantitativos aos qualitativos, esses últimos que se evidenciam no decorrer do processo de ensino e aprendizagem do aluno, portanto, muito mais significativos.

Assim, entendemos que em realidades distintas, há necessidades também distintas e cabe à gestão escolar, seus profissionais e ao Conselho Escolar observarem o que melhor atenderá as necessidades educativas dos alunos. As atividades centradas nos eixos de Atividades de Linguagem Oral e Escrita e Raciocínio Lógico, não são mais importantes que os demais eixos (Conhecimento Científico, Linguagem Artística e de Enriquecimento Cultural e Práticas Desportivas e Motoras), temos que ter consciência da importância de serem contemplados. Por isso, ponderamos que deve haver um equilíbrio entre todos os eixos, a obrigatoriedade imposta pela SME para dois eixos deve ser amplamente analisada, pois na verdade, todas as atividades que venham a ser contempladas pelos demais eixos, na assertiva posta por Moll (2012, p. 142) [...] “colaboram para o enriquecimento dos processos de aprendizagem e o alargamento da leitura de mundo dos estudantes”. Não podemos retirar das mãos dos gestores, sobretudo dos CoP, de cada vez mais, entenderem e perceberem suas realidades, pois quando a imposição é colocada pode fechar caminhos para novas oportunidades, além de ir na contramão da defesa de uma formação integral do educando.

Para além dessas questões, os CoP apontam outros entraves relativos às condições de trabalho nessas escolas. A Resolução nº 6/2015 trouxe alguns dispositivos que contribuíram para sanar parte das dificuldades vividas nas ETI, um deles foi a regulamentação para a contratação de professores para atuarem nas oficinas curriculares que, até então, estavam sendo ministradas por estagiários da graduação. O artigo 17 da resolução regulamenta que “A equipe docente das Escolas de Tempo Integral será composta por servidores dos municípios” e traz expresso no parágrafo 1º que “Fazem parte dessa equipe os professores do núcleo comum e os professores das oficinas curriculares”, o que representou um ganho para o sistema a possibilidade de contratar professores para as oficinas. Não estamos aqui a menosprezar o trabalho dos estagiários e sim ressaltar a importância de tê-los e mantê-los nas escolas, nas quais vivem parte de seu processo de formação profissional, preparando-se para o futuro exercício da docência. Mas, os problemas de contratação desses educadores e sua inserção nas escolas quando ainda estão nos anos iniciais da graduação, precariza o trabalho ofertado nas ETI/AC, fato que tem sido revelado no SME. Assim, entendemos que a contratação de professores para as oficinas curriculares corresponde a um ganho para as escolas e, se houver um trabalho de

integração e coletividade entre esses educadores (professores e estagiários), melhores serão as condições de atendimento aos alunos.

Temos, então, que os CoP assumiram o compromisso pelo funcionamento das ETI/AC, assumiram o atendimento ao aluno, mas convivem com uma rotina escolar que os impede, muitas vezes, de realizarem suas atribuições principalmente aquelas de cunho formativo, uma vez que estão envolvidos em questões emergenciais como a falta de professores (também do ensino regular), de estagiários, de profissionais de apoio e, além disso, por serem demandados por professores/gestores ou tomados pelas emergências do cotidiano escolar, geradas pelos entraves até aqui apontados. Seguem alguns problemas relatados:

A falta de recursos humanos, não temos funcionário que cuida dos alunos, muitas vezes temos que abrir e fechar portões realizar entrada e saída de alunos, falta de professores. Priorizo o humano, pois trabalhamos com crianças que necessitam de ser protegidos e cuidados, mas não deixo de cumprir com minhas funções, mesmo que muitas vezes necessito de realizar minhas atividades fora do horário ou ultrapassar meu limite no próprio horário de serviço (Q, CoP 8, U3, abril/maio 2016).

A falta de tempo, de funcionários [...] A falta de tempo, resolvo permanecendo na escola, mesmo depois do horário de trabalho; A falta de funcionários a gente lida da melhor forma possível, tentando apoiar a saída dos alunos, os horários de recreio. Neste momento deixamos nossa função de lado (Q, CoP 9, U7, abril/maio 2016).

[...] a falta de um assistente administrativo à direção, falta de monitores ou estagiários e demora a ser atendida quanto aos ofícios enviados a Secretaria da Educação. Devido à falta de funcionários as turmas são divididas entre os monitores, porém o número de alunos por sala ultrapassa o limite estabelecido pela secretaria de 20 alunos por sala (Q, CoP 12, U10, abril/maio 2016).

O funcionamento só não é melhor pela dificuldade do quadro de docentes ser completo. Quando estagiários, mesmo com orientações pedagógicas, não demonstram perfil para a atividade exercida permanecem por falta de contratação de outros. (Q, CoP 1, U1, abril/maio 2016).

A falta de profissionais para todas as oficinas dificulta o processo, como também o horário do almoço sem profissionais de apoio para colaborar nesse momento, pois os professores iniciam seu trabalho às 12h15m e o professor do regular deixa a escola às 12h (Q, CoP 10, U4, abril/maio 2016).

[...]

Falta de Profissionais [...] grande rotatividade de profissionais pois, os professores do Integral não tem sede na nossa escola e ainda no caso de estagiários a situação é mais grave, pois quando estão aptos e acostumados ao trabalho são desligados, as vezes durante o ano letivo. (Q, CoP 10, U4, abril/maio 2016)

Percebemos que é indispensável mobilizar energias em torno da superação dos problemas apontados pelos CoP, pois à época da aplicação dos questionários da presente pesquisa já havia decorrido 11 meses da publicação da resolução, portanto, é necessário abrir o debate para a efetivação dos ditames da resolução, uma vez que ela estipula critérios para a

existência das ETI/AC, tais como a necessidade de ter infraestrutura e espaços adequados, recursos humanos disponíveis e uma proposta pedagógica que corresponda ao Projeto de Escolas de Tempo Integral do SME. Os relatos seguintes também colocam em evidência os problemas causados pela falta de funcionários:

Que a gente fala assim que teria que colocar a inspetora... lembra quando a gente tinha falado?... que é uma pessoa pra resolver essas questões assim disciplinares... de entrega de material... de atendimento ao pai... às vezes ah quer falar com você... aí você para tudo o que tá fazendo... aí meu filho não vai na escola hoje... aí conta uma novela... então se tivesse uma inspetora pra ver esses pormenores seria (...) porque a gente teria mais tempo hábil pra atender o pedagógico... pra acompanhar o aluno... (GD, CoP 6, U6, 12/05/2016).

A intenção do professor de apoio que a secretaria disponibilizou é essa... só que ele não sai da sala de aula porque não tem professor... (GD, CoP 3, U8, 12/05/2016).

O professor de apoio assim... fornece o professor de apoio integral... mas nas oficinas têm sempre um professor a menos... então ele nunca é apoio... ele é sempre o professor substituto... (GD, CoP 6, U6, 12/05/2016).

E tem o professor que fala assim gente... mas eu não vim com essa intenção de substituir... eu não sou substituto... é igual nós coordenadores quando falta professor de manhã que muitas escolas o coordenador que tem que ir lá e pegar a sala... então é complicado... (GD, CoP 10, U4, 12/05/2016).

(...) e o professor da tarde chega meio dia e quinze... aí ((risos)) o quê que você faz com as crianças?... os estagiários... nós estamos com três estagiários pra oito... então a gente dá preferência pra que os primeiros anos e segundos entrem né? Pra acalmar... pra escovar os dentes... pra depois começar a tarefinha... tá bom... agora os demais ficam no pátio... é uma turma almoçando... outra turma no pátio... e você no microfone... (GD, CoP 1, U1, 12/05/2016).

Os CoP relatam sobre a falta de outros profissionais que apoiem o funcionamento das escolas, pois apenas a gestão (com o diretor e um ou dois CoP, conforme o número de alunos) é insuficiente para gerenciar essas escolas. Eles realizam atividades que outros profissionais poderiam assumir, essa ausência de funcionários os faz deixarem, por exemplo, suas tarefas de pesquisa, preparação de encontros formativos, estudos etc., para atender as variadas demandas de funcionamento da escola. Eles mencionam sobre o professor de apoio, figura que surgiu após a implementação da Resolução nº 6/2015, porém essa função não está legalmente regulamentada. Este professor, tem como tarefa, auxiliar nas diferentes atividades com os alunos no decorrer do período e também na promoção da educação integral do aluno, contribuindo com a gestão escolar na política da ETI. Ocorre que, a falta do professor tanto para o ensino regular, como para as oficinas curriculares, faz com que o professor de apoio esteja constantemente nas oficinas curriculares, forçando o coordenador a assumir, também, as atribuições desse profissional na rotina escolar. Os problemas com os estagiários geram outras

demandas, observamos que o número baixo de contratados, assim como a falta de experiência de alguns representa que o sistema municipal não tem priorizando critérios de seleção, tão pouco tem buscado superar os entraves administrativos para eles estarem nas escolas. Os relatos dos CoP 10 e 1, representam as angústias vividas pelos coordenadores nas escolas ainda envolvendo referidas questões:

Um inspetor de aluno... então assim... a gente também não pode assim... eu assim... na minha visão... ah eu vou lavar as minhas mãos... fecho minha porta e vou fazer... seria o certo... mas... ao mesmo tempo... o quê que vai acontecer com a escola?... se a gente fizer isso... ela não me pertence... entendeu?... então a mudança tem que ser a longo prazo e de todos os lados também né?... porque às vezes... por exemplo à tarde não tem ninguém na escola... não tem ninguém pra abrir o portão... não tem ninguém pra fechar o portão... não tem ninguém pra chamar uma criança que o pai vem buscar... (EF3, CoP 10, U4, 16/06/2016).

[...]

Mas aí não é só a direção que nos atribui... não existe outra pessoa pra fazer ((risos))... (EF3, CoP 10, U4, 16/06/2016).

E eu que tô sendo o apoio da professora de apoio... (EF3, CoP 1, U1, 16/06/2016).

[...] a falta do professor né? Que é o nosso grande problema... não tem o uso do estagiário em sala de aula que também é outro grande problema porque eles estão em formação e no começo da faculdade... quer dizer... eles não têm experiência nenhuma... então isso tá complicando muito a escola de tempo integral... todo ano nós estamos patinando... (EF5, CoP 1, U1, 12/07/2016).

O ano passado eu terminei... eu tinha oito turmas e quatro profissionais à tarde... quatro pra oito turmas... era um caos... pra não falar outra coisa sabe?... e aí a criança não tem uma rotina... esse ano nós estamos construindo com elas tudo de novo porque não tinha rotina... não tinha um horário... não tinha como ter e na mão de estagiários [...] (EF5, CoP 1, U1, 12/07/2016).

Poderíamos apontar outros relatos que traduzem a existência de problemas relativos à infraestrutura, à falta de profissionais, bem como as diversas ações que os CoP realizam para que a escola se mantenha em funcionamento. Mas, o fato é que oferecer condições de trabalho às escolas, não significa somente beneficiar e valorizar os profissionais que nelas se encontram, significa oferecer aos alunos o melhor, é cumprir com o direito à educação defeso na CF. Não priorizar o atendimento oferecendo minimamente essas condições, é negligenciar os direitos dos alunos de viver e conviver em espaços agradáveis e funcionais, é negligenciar a atuação de profissionais de uma maneira digna e produtiva. Olhar para essas questões e discutir caminhos para a superação desses entraves não são medidas exclusivas das escolas, mas sim deve firmar-se por um diálogo conjunto entre as escolas, comunidade escolar, SME, administração local, de modo que sejam diagnosticados os problemas e colocados em pauta para que as soluções sejam encaminhadas, inclusive, se necessário for valer-se de outras instâncias públicas para a

condução dessa política educacional acerca do Projeto de Escola de Tempo Integral que a Resolução nº 6/2015, visou assegurar no município de Araçatuba. Convergimos com os apontamentos de Silva (2016. P. 51)

Espera-se que as idiossincrasias presentes neste projeto municipal sejam objeto de análise por todos os inseridos no processo de construção deste novo formato de educação, favorecendo o aparamento das arestas e inserção de ações afirmativas que alavanquem a consolidação de uma concepção de educação integral própria do município em pauta.

Ainda que esta resolução tenha trazido para o município regulamentações relativas à organização escolar, dado abertura para que professores ministrassem as oficinas curriculares, estipulado horários (unificando-os em todas as escolas), formas de atribuição, assegurado tempo de formação em HTPC e HTPP etc., sua estrutura necessita ser assimilada pelos profissionais inseridos nas ETI, sobretudo, quanto às concepções abordadas em seu teor, para averiguarem a sua pertinência e integração com os PPP dessas escolas. Portanto, é necessário avançar em espaços dialógicos e formativos a respeito da educação integral na escola de jornada ampliada no SME, integrando diversos profissionais e comunidade escolar na discussão deste “projeto”.

O PME 2015-2025, sobre a regulamentação da ETI/educação integral, não avança nas discussões e como já foi destacado, diferentemente da estruturação do documento para a educação infantil, ensino fundamental, EJA e educação especial, para a ETI não segue a mesma linha de estruturação e deixa de tratar de objetivos, metas e estratégias para essa modalidade de ensino em nível de sistema municipal. A Lei nº 7.730/2015 que regulamenta o PME diz no Art. 4º “O Plano Municipal de Educação contém a proposta educacional do Município, com suas respectivas diretrizes, objetivos, metas e ações”, mas para a ETI essa regulamentação não foi totalmente respeitada. Mas, independentemente da ETI ter sido tratada de forma diferenciada na estruturação do documento, trouxe nos capítulos 5, 19 e 20 do PME, as metas e estratégias recepcionadas do PNE. Portanto a meta 6 do PNE, que trata especificamente da educação em tempo integral/alunos, está contida no documento municipal.

O PNE também agrega em seu teor as propostas indicadas na CONAE – etapa municipal em maio de 2013, o que definimos como um fator positivo trazendo a possibilidade de colocar em andamento as propostas que se efetivaram a partir das discussões dos diversos segmentos da sociedade em torno da educação. Quanto às questões relacionadas às condições de trabalho apontadas nesta subseção, as propostas da CONAE municipal, realizadas em maio de 2013, colocadas no plano são:

garantir e implementar a formação em serviço para os professores em todas as modalidades de ensino; contratar e efetivar, por meio de concurso público, profissionais para ministrar as oficinas nas escolas de tempo integral; garantir infraestrutura e adequação do espaço físico das escolas de tempo integral; melhorar a estrutura das escolas, oferecendo laboratórios de ciência, bibliotecas; definir critérios para contratação de professores para as ETI; ampliar o número de ETI somente quando houver infraestrutura adequada; realizar convênio com universidades para oferecimento de formação aos profissionais da rede; garantir agilidade nos processos de ampliação e manutenção da estrutura física das escolas. (ARAÇATUBA, 2015, p.139)

São propostas viáveis e surgiram num contexto dialógico, portanto, são significativas e merecem atenção. Quanto ao que preconiza o PME quando traduz as metas e estratégias recepcionadas do PNE, para o decênio (2015-2025) aponta que até 2018, o município possa:

Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. (ARAÇATUBA, 2015, p.229-229)

Apesar da norma, em relação a essas duas estratégias estipular o alcance até 2018, sabemos que, possivelmente, não teremos sucesso em tão curto prazo, por isso a necessidade de traduzir para a esfera municipal tais dispositivos e discuti-los, haja vista a dimensão do que é trabalhar para o alcance desses padrões e diversidade de espaços para essas escolas. Exige planejamento, investimento público e vontade política. Importante que, imediatamente, tenhamos a formação de recursos humanos para a ETI, uma vez que os CoP, em seus depoimentos, já demonstraram sua necessidade.

No contexto das discussões trazidas até aqui, entendemos que é preciso superar projetos que carregam as concepções de outras realidades (do estado de São Paulo, por exemplo) conforme aponta Silva (2016) ou propósitos estipulados num plano municipal, que podem se perder quando não refletidos com a devida atenção. Entendemos que cabem análises acerca da resolução do município e do seu PME, esta é uma tarefa conjunta que deve envolver SE, profissionais, comunidade e interessados pelas ETI/AC, para colocar em andamento as melhorias desejadas para essas escolas. Além disso, criar mecanismos para vencer os desafios referentes às condições de trabalho que enfraquecem o desenvolvimento da política de educação integral nas escolas de ETI/AC em que os CoP, participantes dessa pesquisa estão inseridos, é

um compromisso que deve ser fortemente assumido pelos gestores educacionais de modo a integrar pessoas para refletir e rever o projeto, propor ações e investimentos, além de conjugar diferentes instâncias administrativas para auxiliar na (re) estruturação da oferta da educação integral nas ETI/AC do município.

5 OS FRUTOS DE UMA PESQUISA, UMA EXPERIÊNCIA CONJUGADA

Dentre as ações que emergiram desse processo formativo, o grupo revelou a vontade de formalizar um documento expositivo e reivindicativo sobre a realidade das ETI/AC com o intuito de colocar em pauta essa modalidade de escola em processos dialógicos no município, como uma proposta de retomada de discussões que impulsionem a nova administração municipal a avançar na oferta da educação integral nas escolas. Embora não tivéssemos previsto essa ação no curso (da formalização de um documento sobre as ETI/AC derivada pelas necessidades do próprio grupo), os participantes revelaram o interesse de colocarem em evidência o trabalho desenvolvido colaborativamente no grupo de CoP, seus problemas e suas reivindicações, com o objetivo de melhorar as condições de atendimento ao aluno, o que implica em valorização e melhoria das condições de trabalho dos profissionais que estão nessas escolas. Esses resultados, não esperados, são inerentes à opção metodológica assumida, que concebe os participantes como produtores de conhecimentos. Nos relatos que seguem, são apresentados alguns apontamentos sobre a possibilidade de fazer um documento, a ser entregue para SE, especialmente pelo momento histórico de mudança na gestão escolar:

É... é assim... fazer um projeto... um projeto formativo da escola de tempo integral... fazer a contratação... os professores de oficina vão entrar... vão apresentar projetos pra pegar oficina... o quê que eles vão apresentar no currículo deles?... tem que tá tudo descrito no documento e ele tem que ser passado pela câmara pra ele virar uma política pública da cidade de Araçatuba... (EF5, F2, 12/07/2016).

Então é isso que falta... de Araçatuba... (EF5, CoP 6, U6, 12/07/2016).

Eu acho que como próprio fechamento de curso né?... a gente podia ir fazer uma visitação né Pesquisador?... (EF6, CoP 6, U6, 19/07/2016).

Eu penso que para o fechamento de curso a gente poderia pensar num documento... já formalizar um documento de como a gente gostaria que fosse uma escola de tempo integral... lógico que depois tem que submeter à supervisão né?... mas eu acho que depois de todo esse estudo... a gente poderia tá pensando num documento... modificando algumas coisas... (EF6, CoP 3, U8, 19/07/2016).

É... a gente pode pensar ((risos))... (EF6, F1, 19/07/2016).

Fazer um projeto né?... (EF6, CoP 11, U9, 19/07/2016).

No sétimo encontro a gente vai conhecer e no oitavo a gente faz o documento... (EF6, CoP 1, U1, 19/07/2016).

Sim... (EF6, CoP 10, U4, 19/07/2016).

É bom ué... (EF6, CoP 1, U1, 19/07/2016).

O documento foi elaborado, primeiramente com a participação das CoP. Após os dez encontros do curso de formação continuada, foi formalizado um novo encontro para discutir os pontos que seriam abordados. Aquilo que vinha sendo discutido nas formações foram basicamente traduzidas no documento. Quando pronto, ele foi compartilhado com as diretoras de 9 ETI/AC, mesmo aquelas que não participaram da pesquisa (1 não foi encontrada para a entrega do documento), sendo submetido ao crivo das mesmas, respeitando-se a participação coletiva, puderam opinar e sugerir situações e reescrita do documento. Ainda que em meio a algumas críticas e a impossibilidade de reunir num único documento a opinião de muitos formadores da educação básica, o documento foi formalizado. Sob a inteira ciência do secretário de educação da administração que teve vigência até 2016, nos reunimos, CoP e diretoras, para a entrega do documento à nova Secretária Municipal de Educação. Pessoa aberta ao diálogo, diretora do próprio sistema municipal e conhecedora desse sistema. Na oportunidade do encontro, todos puderam expor opiniões, problemas tendo, inclusive ocorrido algumas definições imediatas para superar alguns problemas de algumas ETI/AC em 2017, como a falta de professor, por exemplo. O antigo secretário de educação também recebeu uma cópia do referido documento. Acreditamos que esse momento, evidenciou um impacto da pesquisa e a responsabilidade social do conhecimento produzido e do papel da universidade como indutora de ações que levem a esse processo. Esperamos que os apontamentos apresentados sejam dialogados e refletidos pela nova equipe do SE do município, que ele não seja visto como um documento regido sob críticas à educação, mas como uma possibilidade de trazer ao debate a importância dessas escolas, aos alunos e à sociedade e, futuramente, colocar em andamento a construção de uma política pública, sustentada por uma legalização perante o legislativo municipal que sustente o funcionamento das ETI em Araçatuba.

Ademais, outra situação não prevista no curso, foi a manifestação, por parte dos participantes da pesquisa, de conhecerem outras realidades escolares com jornada ampliada, de modo que pudessem observar diferentes e notórios contextos estrutural e formas de trabalho que servissem de exemplo e parâmetros para sustentar as análises que o grupo passou a fazer sobre a própria prática e realidade municipal.

Formalizamos, por meio de um contato com a direção escolar, a visita na Escola Estadual Professora Altina Moraes Sampaio em Araçatuba que desenvolve o Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo. A propositura da visita surgiu como uma necessidade do grupo a partir da formação, das leituras e reflexões feitas sobre a ETI, sobre a educação integral e sobre a própria realidade municipal, foi então, que os CoP manifestaram o interesse por conhecer outras realidades. A escola visitada foi uma indicação da CoP 10 (U4) que

desenvolve algumas atividades em parceria com a escola estadual e, tendo a ciência sobre o diferencial do programa implantado, motivou os participantes desta pesquisa a conhecer esta realidade estadual. A pesquisadora entrou em contato com a gestora da escola, sendo prontamente atendida. Foi uma experiência enriquecedora para seis CoP e para a pesquisadora deste trabalho, sendo todos acolhidos e bem recepcionados pela equipe gestora da escola estadual em questão.

A visita à escola, revelou-se como parte do processo formativo das CoP, pois o grupo de gestores da escola estadual expuseram os objetivos do programa, as concepções e as experiências vividas com os alunos, bem como abriram a oportunidade para questionamentos que pudessem clarificar quaisquer dúvidas surgidas no momento da visita. Eles sugeriram que formalizássemos uma outra visita na Escola Estadual Luiz Gama, também no município de Araçatuba, pois alegaram que referida escola tem um perfil de ampliação de jornada semelhante ao do município e que, por essa razão, uma visita nessa realidade poderia contribuir com o conhecimento dos participantes da pesquisa, especialmente para o enfrentamento dos desafios de implantação e implementação da ETI/AC. Colocaram que há um diferencial (de concepções, formas e estrutura curricular) entre as escolas que são Escolas de Tempo Integral (EE Luís Gama) e escolas que são do Programa de Ensino Integral (EE Prof.^a Altina Moraes Sampaio) do estado de São Paulo e que, portanto, em virtude de alguns diferenciais entre essas escolas valeria uma visita nessa outra realidade. Reafirmamos a questão da visita nessa outra escola estadual.

[...] eles propuseram de nós fazermos uma visita na escola do Luís Gama porque eles falam que a escola de tempo integral no Luís Gama ela tem um perfil mais próximo ao do município... então eles sugeriram essa visita ainda... ainda não marquei... mas:: eu acho que tá de pé né meninas?... de nós irmos ver... (EF10, F1, 13/10/2016)

Tá... (EF10, CoP8, U3 13/10/2016)

Eu acho que é importante nós irmos conhecer outras realidades... (EF10, CoP3, U8, 13/10/2016)

A visita foi concretizada com a participação de três CoP, fomos muito bem recepcionados pela diretora e coordenadora da escola que expuseram sob suas rotinas, sobre os profissionais atuantes nessas escolas, sobre o envolvimento dos alunos por meio do Grêmio Estudantil, sobre o monitoramento e acompanhamento das aprendizagens dos alunos etc. A CoP desta escola recebe formação mensal na Diretoria Regional de Ensino, ambas, diretora e coordenadora entendem como extremamente necessárias as formações para os profissionais

inseridos nessas escolas e reconhecem e veem como extremamente positiva a ETI. A escola também desenvolve suas atividades da parte diversificada do currículo (que para o município são as atividades dos componentes das oficinas curriculares) intercaladas nos dois períodos, manhã e tarde.

O destaque para essas realidades é para o número de profissionais que elas dispõem para o desenvolvimento dos trabalhos. Em relação ao município, o número de profissionais é bem maior nas duas realidades, diferentemente do município, não possuem problemas com a falta de professores, se ela ocorrer, geralmente é coberta.

Quadro 22 – Comparativo de número de profissionais nas escolas visitadas do estado em relação às escolas municipais.

ESTADO Programa de Ensino Integral EE Professora Altina Moraes Sampaio	ESTADO Escola de Tempo Integral EE Luiz Gama	MUNICÍPIO Escola de Tempo Integral e de Atividade Complementar
235 alunos Ens. fundamental II e Ensino Médio, todos integrais	350 alunos Ens. fundamental II e Ensino Médio, só o fundamental II é integral	Entre 160 a 600 alunos Ensino fundamental I
1 diretor de 2 vices	1 diretor e 1 vice	1 diretor (não há vice no SME)
1 Coordenador geral 1 Coordenador por área, são 3 mas ficam em sala de aula	1 Coordenador	1 coordenador até 500 alunos, a partir desse número há o 2º posto
Não	1 Professor Mediador	1 Professor de Apoio (sem respaldo legal)
Secretaria – 1 secretário, 1 gerente, 2 agentes, total de 4	Secretaria – 1 secretário, 1 gerente, total de 2, há 2 afastados	1 secretário
Agente de Organização escolar, 2	Agente de Organização escolar, 3	ASG 1
Responsável pela Sala de Leitura, 1	Responsável pela Sala de Leitura, 1	Não
Regime de dedicação plena	Não	Não

Fonte: Elaboração própria com base em anotações nas visitas nas escolas estaduais.

O quadro municipal de funcionários precisa ser reformulado, não há funcionários, por exemplo para os períodos de intervalos e refeições, para a entrada e saída de alunos, situações que implicam no envolvimento de outros profissionais, inclusive os CoP, para monitorar os alunos. Se pensarmos nas condições de trabalho que a escola precisa oferecer, podemos pensar que, de fato, o SME precisa alterar essa situação.

As duas gestoras das duas unidades visitadas apontaram para a questão da verba, que foi baixa ou nem existiu, no ano de 2016, expuseram desafios para atenderem as necessidades e manutenções das escolas. Vejamos um trecho do depoimento das CoP visitantes e da pesquisadora, referindo-se à escola EE Professora Altina Moraes Sampaio. Ao final dessa

conversa podemos observar uma fala que, a partir do exemplo visto, se tornará realidade na U8 em 2017, a tutoria.

Eu achei organizado... eu achei bem organizado... a única coisa que me afligiu foi a questão de eles não terem nenhuma verba... nada... (EF 10, CoP 3, U8, 13/10/2016)

É... (EF 10, F1, 13/10/2016)

(...) tudo o que eles precisam... eles precisam angariar o dinheiro né?... (EF 10, CoP 3, U8, 13/10/2016)

É... isto... sobretudo neste ano que elas comentaram né?... (EF 10, F1, 13/10/2016)

E isso me preocupa porque ()... (EF 10, CoP 3, U8, 13/10/2016)

Quebra uma coisinha e não vira em nada... (EF 10, CoP 11, U9, 13/10/2016)

É.. eles têm um quadro de funcionários... corpo técnico-administrativo bom não é CoP 3... meninas?... vocês não acham que... (EF 10, F1 13/10/2016)

É muito bom... lembrando aqui... é a diretora né?... a vice-diretora e tem o coordenador geral... o coordenador de área... (EF 10, CoP 3, U8, 13/10/2016)

Que benção... (EF 10, CoP 11, U9, 13/10/2016)

E aí são tutores... todos eles são tutores de dez... doze alunos na escola... então tudo aquilo que acontece com aqueles seus discípulos... você tem que sentar... conversar... até a diretora... todo mundo se envolve com tudo ih:: assim... o que me pesou assim um pouco... não sei como que é a questão da avaliação né?... todos são avaliados... (EF 10, CoP 3, U8, 13/10/2016)

Todos... até os professores... (EF 10, CoP 4, U8, 13/10/2016)

E os alunos participam dessa avaliação... (EF 10, CoP 3, U8, 13/10/2016)

Na escola que desenvolve o Programa de Ensino Integral do Estado (EE Altina Moraes), todos os professores, coordenadores e os diretores exercem tutoria com os alunos, cada um deles se responsabiliza por um número X de alunos, a tutoria é acadêmica e pessoal/familiar, cada tutor responsabiliza-se por reunir-se com os pais de seus alunos e tratam sobre o que diz respeito a integralidade do aluno. Nesse sentido, a U8 do SME irá implantar a proposta neste ano letivo de 2017. Acreditamos na possibilidade de que colheremos bons frutos com tal iniciativa, mas temos a clareza dos desafios que serão enfrentados e da necessidade de reconhecer as características da própria unidade escolar e seus diferentes atores (alunos, pais, funcionários, professores e formadores da educação básica) para adequação da proposta considerando essas peculiaridades.

Por fim, os CoP tiveram a oportunidade de participar do I Seminário de Políticas de Educação Integral do município de Presidente Prudente com o tema “Educação Integral: Políticas, Experiências e os Desafios de sua Implementação” (ANEXO B), uma parceria entre

a UNESP/Campus de Presidente Prudente e a rede pública de ensino municipal de Presidente Prudente, que oportunizou a abertura de um espaço para a reflexão e discussão sobre a política de educação integral naquele município, envolvendo os diversos segmentos profissionais das escolas (gestores, professores, oficinairos e estagiários), pais e alunos que puderam juntos refletir sobre a iniciativa da Educação integral no município, além de expor suas impressões, opiniões e sugestões, pautados numa proposta coletiva e dialógica para construção de uma política pública de educação integral no município. Esta foi uma experiência vivida por apenas três CoP participantes do curso, pois alguns fatores profissionais e pessoais impediram a participação da totalidade do grupo. Mesmo assim, ao regressar para Araçatuba, as vivências foram compartilhadas entre os demais CoP.

A possibilidade de participação do grupo de CoP do município de Araçatuba foi formalizada pela Orientadora dessa pesquisa, que vislumbrou uma nova oportunidade dos participantes dessa investigação ampliarem seus conhecimentos acerca da escola de tempo integral para uma educação integral, uma forma de valorizá-los e colocá-los diante de um circuito de conhecimentos, de novas experiências, a partir dos olhares, impressões e de debates que oportunizam o crescimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos, por conta da abertura de espaços profícuos em discussões, problematização e proposituras de soluções para a melhoria da educação oferecida nas escolas.

Todas essas vivências, não previstas inicialmente, foram muito significativas para todo o grupo de CoP e pesquisadora. Olhar sob o ponto de vista do outro é necessário, ouvir os depoimentos, os exemplos, os desafios e os problemas narrados por outras pessoas que estão em realidades parecidas, como as de jornadas ampliadas do estado e, também, das escolas municipais de Presidente Prudente, permitiram perceber que, guardadas as proporções, todas essas realidades são desafiadoras, mas mesmo assim tem muita gente lutando por elas no intuito de garantir uma formação integral e de qualidade aos estudantes, melhores condições de trabalho docente e do próprio formador de professores da Educação Básica.

6 CONCLUSÕES

As respostas às motivações que nos levaram a conhecer sobre os CoP e concebê-los como formadores de professores da Educação Básica das ETI/AC do SME de Araçatuba foram ganhando forma e densidade no corpo deste trabalho, que buscou delinear o perfil desses profissionais, suas atribuições, os processos formativos desenvolvidos (para o próprio formador e para os professores), numa realidade diferenciada que é a escola de tempo integral, sob a perspectiva de uma educação integral. Diferenciada porque há novos tempos e espaços para serem constituídos com significativas possibilidades formativas e são para a efetivação dessas possibilidades que compartilhamos as reflexões desta pesquisa que envolve o CoP, atuante em ETI/AC. Colocamos em marcha o objetivo geral desta pesquisa que tinha seu norte voltado para a compreensão do processo de aprendizagem profissional dos CoP em exercício nas Escolas de Tempo Integral/Atividades Complementares considerando seus conhecimentos, sua atuação e suas demandas cotidianas. Assim, buscamos também traçar um perfil do CoP pela sua localização no contexto legal e temporal nas esferas municipal, estadual e federal, a partir do desenvolvimento do estudo teórico sobre o formador de professor da Educação Básica, sobre a formação continuada e sobre a escola de tempo integral para uma educação integral. Dentre esses temas de maior expressividade no trabalho, outros aspectos foram sendo abordados no decorrer desta dissertação, permitindo-nos ampliar os conhecimentos sobre quem são esses CoP formadores de professores da Educação Básica, sobre suas ações, demandas cotidianas, conhecimentos e sobre sua importância como um agente mediador junto de seus professores e no desenvolvimento dos trabalhos do cotidiano escolar.

A partir do tema do trabalho “O Processo de Aprendizagem Profissional de Coordenadores Pedagógicos para as/nas Escolas de/em Tempo Integral no Município de Araçatuba”, visamos aprofundar os estudos para compreender algumas possíveis inconsistências acerca do desenvolvimento de suas ações nas escolas que, mesmo inseridos em processos formativos oferecidos pela SME, davam indícios da falta de clareza de papéis, da dificuldade de atuar com os professores, sobretudo, nos processos de formação continuada e na condução da proposta pedagógica da escola. Essas situações foram sendo submetidas a uma análise pela pesquisadora, desencadeadas no processo de desenvolvimento do constructo teórico da pesquisa, pautada na pesquisa qualitativa e, embasadas por um trabalho em torno dos objetivos específicos que ampliaram a consistência das análises feitas. Foram os objetivos: refletir sobre o desenvolvimento das funções dos CoP dentro das Escolas de Tempo Integral/Atividades Complementares e identificar se eles se reconhecem (ou não) como

formadores de professores; analisar de que forma os CoP concebem a sua formação e seu acompanhamento profissional, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, e qual o impacto desse processo no desenvolvimento de sua prática dentro das Escolas de Tempo Integral/Atividades Complementares; compreender as percepções e ações dos CoP nas dinâmicas formativas com os professores nas Escolas de Tempo Integral/Atividades Complementares, no município de Araçatuba; refletir sobre como se estabelecem as interações na organização da escola (modos de exercício das relações entre coordenadores e professores) e como se consolida ou se reconstrói o trabalho pedagógico no interior dela e, por fim, analisar e buscar superar os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos CoP no interior das Escolas de Tempo Integral/Atividades Complementares para desenvolver processos de formação continuada com os professores.

Com a definição das questões norteadoras do estudo e de referidos objetivos específicos, tornaram-se profícuos os estudos para superar as primeiras impressões acerca do trabalho desses profissionais, assim como foi possível colocar em marcha um conhecimento riquíssimo sobre a identidade do CoP, sobre suas atribuições, sobre suas formas de pensar e agir com a formação continuada na realidade da ETI/AC. A coleta de dados empíricos culminou na categorização e análises regidas pela análise de conteúdo, um processo que contribuiu amplamente para a reflexão da pesquisadora, sua formação acadêmica, além da possibilidade deste trabalho se constituir como uma pequena referência para encaminhar sugestões quanto ao direcionamento e encaminhamento dos desafios e dificuldades que configuram-se nessa realidade de escolas (ETI/AC) para os professores, diretores, alunos, mas, sobretudo, para os CoP, reconhecidos por nós formadores de professores da Educação Básica.

Na seara das questões norteadoras desta pesquisa, foi possível traduzir suas respostas a partir dos conhecimentos que foram sendo desenvolvidos acerca da temática, salientando que mediante as evidências que foram levantadas processualmente nas análises dos dados, cabe a esta pesquisadora ampliar seus estudos, por ter a plena consciência de que os conceitos e temas tratados nesta pesquisa são complexos e exigem a busca constante pelo saber a fim de ampliar as possibilidades das análises feitas.

Quando tratamos do termo “formador de professor”, recuperamos nos documentos oficiais do Brasil a definição contida nos referenciais para a formação de professores (MEC, 2002) em que menciona ser todos os professores que promovem, diretamente, formação nos níveis médio ou no superior, considerando também aqueles que realizam a formação continuada nas escolas, secretarias de educação, nas universidades ou em outras instituições. Para além dessa definição, nos pautamos na definição de Rinaldi (2009), que considera o CoP o

profissional que atua na Educação Básica, responsável pelo processo formativo dos professores dos anos iniciais no ambiente escolar. Adotamos, então, o CoP formador de professor da Educação Básica.

Nos estudos feitos sobre o formador de professor nos países francófonos por Altet, Paquay, Perrenoud e colaboradores (2003), assim como nos estudos feitos por Vaillant (2003) em sua análise de estudos publicados na América Latina e no Caribe, apontava-se à época da publicação das obras um tema com um número reduzido de linhas investigativas. Porém, são publicações que, em seu conjunto, nos oferecem referências para conhecer quem são os apontados como formadores de professores, seus campos de atuação, a natureza de suas funções, sobre o desenvolvimento de uma identidade profissional, assim como da profissionalidade e profissionalização desses formadores. Vaillant (2003) destaca a baixa produtividade de pesquisas a respeito do conhecimento pedagógico específico desses educadores, poucas informações para apoiar as atividades de formação na América Latina, assim como aponta para o plano internacional em que sinaliza o número reduzido de pesquisas que estudam o ofício do formador.

No Brasil, observamos uma realidade com baixa produção sobre o tema, algo que desafia o profissional, sobretudo o CoP, a constituir-se como formador, ser reconhecido, aprimorar seus campos de atuação, ampliar os seus mecanismos de interação coletiva e colaborativa nos processos de formação com os professores. Ambrosetti e Calil (2016, p. 218) colocam que, além da diversidade de termos para designar esse profissional (tutor, supervisor, mentor etc.), “[...] é um campo de trabalho recente e pouco estudado, uma vez que temos ainda poucas experiências de formação no espaço de trabalho, ao contrário do que ocorre em outros países, nos quais a função de formador é exercida há mais tempo e está por isso, mais bem definida”. Isso foi algo revelado quando realizamos a pesquisa em bases de dados sobre o descritor desta pesquisa “formador de professor” em que foi apurada a baixa produtividade de trabalhos centrados na Educação Básica, constatações que evidenciam uma profissionalização em constituição.

No SME de Araçatuba, sobre os CoP formadores de professores da Educação Básica, diríamos, a partir de suas falas, que se reconhecem, em grande maioria, como formadores de professores em “processo” nas ETI/AC. E, mesmo aquele que se entende formador de professor, fragiliza-se quando percebe que não consegue atingir os objetivos, ou desenvolver um trabalho profícuo de formação com seus professores ou com os estagiários das oficinas curriculares. Nos encontros formativos com esse grupo de profissionais, à medida que alguns temas foram sendo desenvolvidos, tivemos a certeza de que é necessário investir nos CoP de ETI/AC. Por mais

que entendessem que a formação continuada nas escolas é responsabilidade deles, foi no curso (formalizado a partir das necessidades dos CoP que participam deste estudo) que eles puderam refletir, demonstrar suas angústias em torno da questão, mas acima de tudo reafirmar essa condição. Passaram a compreender melhor sobre a importância dessa responsabilidade de atuação como mediadores e facilitadores dos trabalhos dos professores, por meio da formação, da interação e do encaminhamento produtivo de estudos e ações práticas com o objetivo de auxiliar os professores em seus processos de interlocução com os alunos, no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Sabemos que a consciência reafirmada quanto a serem os responsáveis pela formação continuada na escola não os torna formadores de professores, apenas reforça uma condição de responsabilização formativa. Por isso acreditamos que ainda é cedo pensar que esses CoP estão verdadeiramente conscientes da dimensão dessa condição de formadores de professores da Educação Básica, principalmente quando eles se mostram fragilizados quanto aos processos formativos com seus professores, conforme foi possível detectar na análise da categoria que versava sobre formação no âmbito da escola. Observamos que eles se responsabilizam por seus professores, não deixam de cumprir suas HTPC, mas, ainda assim, não conseguem se perceber efetivamente como formadores e, por consequência, não conseguem atuar a partir das necessidades emanadas na escola por professores e alunos. Ficam numa linha tênue se anunciam ou não sua fragilidade, uma vez que estão exercendo uma função que tem como uma das principais atribuições trabalhar com a formação e, se disserem que não são formadores, estariam depondo contra eles próprios. Os sujeitos desta pesquisa colocam em evidência que desejam uma formação específica para o formador, uma forma de prepará-los para essa importante tarefa. Todos eles são conhecedores dessa necessidade e estão abertos a essa condição de aprendentes, pois desde o início dos encontros se mostraram conscientes de que o profissional deve estar sempre em busca de seu aprimoramento e de seu desenvolvimento profissional. Nós acreditamos que eles, para além dessa consciência, querem mesmo é evoluir na condição de formadores de professores da Educação Básica.

Tal evolução vai ao encontro da constituição identitária desses CoP, que demonstraram fragilidade quanto a esta questão, assim, ainda é necessário criar uma condição interna própria para se reconhecerem CoP, reconhecerem a importância de seu trabalho, de não assumirem atribuições demandadas por outros profissionais na escola. O fato de demonstrarem nos encontros de formação uma identidade fragilizada, ou ainda em construção, não os desabona para a realização de suas funções nas escolas, tampouco os impediu, ao longo de todos esses anos, de criarem seus espaços de trabalho, trilharem seus caminhos e ações nas escolas, apenas

nos dá indícios de que esses CoP precisam ser valorizados, respeitados e ouvidos. Não tiramos de cada um deles a responsabilidade por atuarem ativamente para que a evolução em torno de sua profissionalização e profissionalidade aconteça, devendo cada um deve assumir esse compromisso, o CoP, o diretor, o professor etc., já que todos são responsáveis por melhorar as suas condições de atuação dentro da escola, para beneficiar a oferta do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos.

Acerca da formação continuada na escola, como já foi dito, todos os CoP reconhecem sua importância e necessidade, entendem que, além de outros espaços formativos, a escola é um local privilegiado para que ela aconteça. Essa ação dentro das escolas de tempo integral ainda é um grande desafio para os CoP que utilizam as HTPC para referida formação. Mesmo que haja um compromisso formativo com os professores, esse processo está mais centrado em leitura de livros, textos, exibição de alguns vídeos, trocas de experiências, abordagem de assuntos e temas oferecidos por meio da formação da SME. O fato é que a formação, de caráter geral, não atende à totalidade das especificidades das escolas e das necessidades de contexto. Portanto, observamos que existe, por parte do CoP, uma carência para o desenvolvimento de um trabalho formativo pautado nas dificuldades apresentadas pelos professores no cotidiano escolar. A análise e a reflexão acerca das necessidades formativas desses profissionais são primordiais para o CoP ampliar também as suas possibilidades como formador da/na Educação Básica, pois ao aprimorar seu olhar compreende seu papel mediador sobre a prática docente e busca formas para atender essas necessidades, como o estudo e a pesquisa. Consideramos que este deve ser o primeiro ponto a ser trabalhado pelos CoP em suas escolas: que também aprimorem suas intervenções, dando sentido a elas, acreditando que pode envolver seus professores com formações não imediatistas, mas planejadas segundo as necessidades da sua escola, seus professores, pais e alunos na promoção da educação integral deste último. Torna-se mister entender o que conhecem, que saberes são compartilhados, para tanto é necessário que o grupo de profissionais das escolas crie momentos e espaços efetivos para compartilhar suas experiências, saberes, mas também suas expectativas, compreendendo essas ações como espaços formativos importantes para construção de vínculos coletivos na escola. A educação é um compromisso coletivo, por isso, alcança êxito quando o grupo de profissionais deixa de pensar individual para pensar coletivamente e passa a agir de forma colaborativa, uma premissa da educação integral. Experiência, teoria e prática se complementam, tanto professores como CoP devem manter viva esta assertiva, por isso a formação é importante, especialmente nos locais de trabalho. Não adiantam modelos de atividades práticas, muitas vezes requeridas pelos professores, adianta refletir sobre o conhecimento teórico que é necessário ter para formular

boas práticas educativas. Essas situações apontadas devem se constituir num processo de amadurecimento dos CoP sobre suas atribuições, sobretudo as formativas.

Desta maneira, temos consciência que o desenvolvimento da sincronicidade defendido por Placco (1994) está também em processo, pois ainda é necessário avançar na atuação crítica sobre a compreensão dos fenômenos educativos, sobre a mobilização das dimensões políticas, humanas, interacionais e técnicas em torno das práticas, tanto dos CoP, como dos professores. Portanto, é necessário avançar na tomada de consciência sobre os processos formativos a fim de possibilitar mudanças, avançar com o aprendizado dos alunos, num processo contínuo de descobertas, de superações, de novas construções e aprendizados, de modo que essas questões se tornem ações transformadoras nas escolas e nas salas de aula, beneficiando os alunos.

Nos depoimentos dos CoP formadores de professores da Educação Básica ouvidos nesta pesquisa, há unanimidade em apontar para a falta de formação específica para as ETI/AC. Defendemos uma agenda permanente formativa para esses profissionais, criando uma oportunidade para o aprofundamento acerca desta política de educação integral e quiçá para a consolidação do que está proposto na meta 6 do PNE e PME, que suscitam a ampliação da educação em tempo integral nas escolas públicas como, também, a ampliação do atendimento aos alunos, visando com isso conjugar experiências enriquecedoras e emancipatórias aos que estão (ou estarão) nessas realidades, dizemos alunos, professores, gestores e comunidade em geral.

As demandas formativas nessas escolas equacionam um rol de necessidades, envolvendo a constituição de um currículo pensado e amplamente debatido para a escola de tempo integral para uma educação integral, diagnósticos e estudos profícuos para a elaboração dos projetos políticos pedagógicos dessas escolas, a unificação dos turnos entre o ensino regular e as oficinas curriculares. Como apontado por Arroyo (2012), é necessário superar dualismos, os turnos extras têm que avançar com o compromisso da educação integral e não com dualismos, que acabam sendo antipedagógicos, precisam ser superados pela integração do currículo da escola de tempo integral, tornando o tempo e espaço vividos nessas escolas mais produtivos, menos fragmentados, menos conteudistas e mais significativos ao aluno, que vive em sociedade e nela deve ter ciência de seus direitos e deveres, agindo conscientemente em suas escolhas e sobre os problemas postos.

Olhar para todas essas questões impõe a obrigação de estabelecer processos formativos que atendam também aos estagiários, que são formandos em processo, por isso precisam de apoio no seu desenvolvimento do aprender a ensinar e não como tem ocorrido no sistema, ao se responsabilizarem por turmas de alunos como se já fossem professores, devendo, por isso,

ter o acompanhamento, a supervisão e a orientação de suas práticas mais intensificadas, pois os CoP, por uma série de razões já apontadas, ainda não conseguem atendê-los como a necessidade requer. É essencial que os professores sejam atendidos em suas reais dificuldades, que, pela atuação do CoP, conheçam sobre a educação integral nas escolas de tempo integral, além dos conteúdos específicos e pedagógicos de sua profissão, que aprimorem no compartilhamento de saberes e na conscientização de que a educação integral requer ampliação do conhecimento educacional do aluno entrelaçado ao seu conhecimento de mundo e, se ampliadas as práticas educativas nessa perspectiva, seja dentro da própria escola ou fora dela, teremos ganhos na promoção da formação integral do aluno. Teremos, nessa perspectiva, profissionais capazes de atender aos diretores para a implementação de uma gestão democrática, para conjugar esforços na compreensão das realidades dessas escolas, na condução de uma política que ultrapassa a gestão de funcionários, materiais, do serviço burocrático para uma gestão que entrelaça a coletividade e a colaboração em torno de um PPP alicerçado, verdadeiramente, nos contextos escolares e, por fim, uma formação que atenda aos CoP formadores de professores da Educação Básica que, na condição de formadores, precisam ampliar seus conhecimentos, compartilhar suas experiências, angústias, fracassos, superações, por isso devem ter acesso a um processo formativo aberto ao diálogo, que atenda suas expectativas e necessidades teóricas e metodológicas, que os sustente para atuar e intervir junto de seus professores.

Assim, buscamos evidenciar que a formação e acompanhamento para os CoP é algo urgente a ser promovido pela SME, mas obterá maiores resultados se for criada uma rede colaborativa de formação que englobe todos os profissionais que atuam nas ETI/AC. Todos envolvidos em círculos formativos em torno de um objetivo comum: a oferta de uma educação de qualidade ao aluno.

Nessa mesma linha, oferecer condições de trabalho para essas escolas é condição *sine qua non* para que o Projeto de Escola de Tempo Integral, sinalizado na Resolução nº 6/2015 do SME, se desenvolva. Os desafios quanto aos processos formativos se configuram urgentes, mas se as condições de trabalho como a infraestrutura, a organização e a ampliação do quadro do magistério e de funcionários não se tornarem objetos de análises e medidas por parte dos gestores da SME e da administração como um todo, especialmente porque em 2017 iniciamos uma nova gestão para os próximos quatro anos, é bem provável que melhores resultados em torno da promoção da educação integral sejam protelados. O que observamos é que as ETI/AC do município de Araçatuba, por meio de suas equipes, assumiram o compromisso com suas realidades e, sobretudo, com os alunos, restando agora o reconhecimento por parte da SME de que é preciso dividir essa responsabilidade, ao menos tomar para si a maior parte dela.

Esta pesquisa aqui desenvolvida permitiu que ampliássemos os conhecimentos sobre essas escolas e, principalmente, sobre os CoP, compreendendo-os como formadores de professores da Educação Básica que se mostraram abertos às novas aprendizagens e a novas experiências formativas e profissionais. Revelaram que é necessário investir na formação e acompanhamento de CoP iniciantes na função e que, independentemente, todos necessitam de formação continuada para ampliar seus conhecimentos, para realizarem suas práticas mediadoras e colaborar com os professores nos processos de ensino e de aprendizagem.

Percebemos que os CoP das ETI/AC do município têm em suas trajetórias o desafio de se fortalecerem enquanto coletivo, quanto à construção da identidade profissional, à profissionalização e, também, à profissionalidade, questões que estão atreladas ao processo de desenvolvimento profissional desses educadores. Particularmente, no SME a formação continuada do CoP da ETI/AC, estruturada como uma Política de Estado (de investimento) por parte da SME e da administração, ainda se encontra em estado embrionário e, por isso, é possível e necessário trabalhar na evolução deste processo, como um mecanismo de fazer com que os CoP avancem em suas atividades formativas e percebam que a formação continuada adquire sentido quando constroem conhecimentos fundamentais da profissão e, assim, passam a ter um novo olhar sobre os professores, sobre os alunos e sobre a escola de tempo integral para uma educação integral. Enfatizamos, portanto, a urgente e necessária construção de uma Política de Estado de Formação Continuada aos CoP do sistema municipal, sobretudo, pensada e refletida para a realidade das ETI/AC.

Ao desenvolver o curso de formação continuada com os CoP, vivemos uma rica experiência e a certeza de que, embora tenhamos ensinado algo, maior foi o aprendizado adquirido. A formação foi profícua e desencadeou um movimento entre os participantes de interação pessoal e profissional, momento em que puderam compartilhar seus pensamentos, suas experiências nas ETI/AC, suas angústias e problemas, mas acima de tudo, a certeza de que o processo formativo desencadeado no curso foi apenas o começo de uma trajetória em busca de novos conhecimentos e novas ações que conduzam para o fortalecimento dessas escolas no SME.

Entendemos que o Sistema Municipal de Ensino investigado tem o grande desafio de refletir sobre os documentos norteadores das escolas de tempo integral do município (Resolução 6/2015; PME 2015-2025), que precisam ser revistos, sendo, após, necessário estabelecer medidas para que tais documentos sejam assimilados pelas escolas, no sentido de que todos devem estudá-los, compreendê-los e efetivá-los; a responsabilização é geral, não só do CoP, ou da escola, mas da SE e, também, da comunidade. Deve-se, inclusive, estabelecer mecanismos

avaliativos para a manutenção da política da escola de tempo integral. Percebemos que somente os alunos são avaliados e, muitas vezes, são excessivamente cobrados. As escolas, como já foi mencionado, mesmo com tantos desafios, já protagonizaram nessa caminhada grandes investimentos com o aluno, por meio da constante luta de seus formadores e profissionais. Por isso, é preciso investir na estruturação de uma Política Pública para a formação integral do aluno e que ultrapasse, sobretudo, os interesses de governos (político-partidários) motivados por interesses próprios em detrimento aos da coletividade.

Defendemos uma escola de jornada ampliada promotora da educação integral do aluno, em que essa ampliação do tempo ao aluno signifique garantir também a ampliação de novas aprendizagens e a reinvenção de seus modos de organização curricular. Se novos espaços puderem integrar a essa ordem no âmbito da esfera municipal, serão muito bem-vindos, sempre de acordo com o PPP de cada escola. Salientamos, novamente, que o apoio da Secretaria de Educação é fundamental, devendo ela abrir caminhos para a consolidação de uma Política de Estado para a ETI no município, assim não podendo negar, por exemplo, o transporte como foi visto em uma das subcategorias analisadas. Moll (2012) coloca que essa consolidação é “[...] tarefa da sociedade inteira, a construção da educação integral na escola de dia inteiro implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade” e, diríamos, é tarefa do conselho escolar mobilizar-se acerca dessas questões, ele não pode estar ausente frente às discussões que são fundamentais para a estruturação de uma política pública voltada para a ETI no SME de Araçatuba.

Conforme já mencionamos no corpo deste texto, no ano letivo de 2017, o município conta com uma nova unidade de ETI, com 302 alunos, passando de dez para onze unidades de ETI/AC. Além disso, a U6 passará de AC para ETI, ou seja, atenderá a totalidade de seus alunos em tempo integral (de 110 que já eram atendidos em AC, terão mais 130 na jornada ampliada, 240 no total). Com base no último levantamento de alunos disponibilizado pela secretaria de educação, foram contabilizados no ensino fundamental 8.473 alunos, desse total estão presentes nas onze unidades de ETI/AC, 2.040 alunos. No âmbito do SME, em 2017, contamos com onze escolas (num total de vinte e oito unidades), que representam 39, 28%, em atendimento em ETI/AC. Em relação aos 2.040 alunos (de 8.473), correspondem 24.07% em jornada ampliada no ensino fundamental I oferecido. Trata-se, portanto, de uma realidade promissora para a implantação de uma política pública para a escola de tempo integral no SME, uma vez que a Resolução nº 6/2015 ainda trata como “projeto” de escola de tempo integral, o atendimento nessas escolas. Além de números favoráveis quanto ao atendimento, constatamos que chegamos próximo aos 25% do número de alunos atendidos (meta 6 do PNE, recepcionada pelo PME)

nessas escolas que, independentemente dos desafios existentes, já evoluíram para a promoção de uma política pública na esfera municipal. O município adotou uma forma de implantação de escolas em jornada ampliada cautelosa, uma vez que tem proposto gradativamente o atendimento em ETI/AC, não o fazendo de uma única vez. E quanto a essa questão, reconhecemos a prudência para não ultrapassar limites que poderiam impor desafios maiores às escolas e ao próprio SME.

Fechamos essas considerações com este pensamento, propício à realidade municipal:

Reconhecer a escola como espaço central na promoção da educação é compreendê-la como mediadora dos diversos saberes presentes na comunidade. Nesse desafio se configuram as necessidades, desejos e direitos de um coletivo social. Portanto, é um debate que está só começando, mas que vem se afirmando como ação estratégica, para a garantia da permanência e sucesso escolar de crianças, adolescentes e jovens que, seguramente, precisam de mais tempos, espaços e oportunidades educativas. (SANTOS, VIEIRA, 2012, p. 337)

Esperamos que, com essas experiências e com todos os apontamentos desta pesquisa, possamos contribuir para futuros encaminhamentos para as ETI/AC no município de Araçatuba com o objetivo de fortalecer esta política municipal. Que os indicativos desta pesquisa se revelem como uma forma de ampliar o necessário debate em torno das políticas públicas de Educação Básica em todos os níveis e modalidades de ensino oferecidos no sistema e que possamos, continuamente, evoluir para a oferta de uma educação de qualidade. É necessário que todos (administradores, formadores da educação básica, conselhos escolares, professores, estudantes, pais, comunidade etc.) contribuam com esse processo e que os CoP tenham a correspondente valorização, formação e acompanhamento profissional que os sustente no desenvolvimento de seu trabalho nas ETI/AC do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba.

REFERÊNCIAS

- ABARCA, J. C. Prácticas Profesionales Durante la Formación Inicial Docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender “a enseñar”. *Estudios Pedagógicos*, Chile, vol. 40, edição especial 1, 2014. p. 239-256. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art14.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015/ 13 jan. 2016.
- ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. Desenvolvimento da Identidade Profissional de Coordenadores Pedagógicos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15, Belo Horizonte, abril 2010. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>>. SB 25, E1 23 69 1, p. 2. Acesso em: 23 nov. 2015/ 15 mar. 2016.
- ALMEIDA, P. A., et al. Práticas de Formação e a Atuação do Professor Formador: o que dizem os licenciandos de cursos de pedagogia? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, Campinas, jul. 2012. *Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/2154d.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015/ 30 jan. 2016.
- ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. A profissionalização incerta dos formadores de professores. In: _____. (Org.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 9-17.
- ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. A profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia. In: _____. (Org.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 233-244.
- ALVES, N. N. de L.; BARBOSA, I. G. Identidade Profissional da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, abril 2011, São Paulo. *Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas*. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacao sRelatos/0415.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015/ 08 mar. 2016.
- ALVES, N. N. de L. Trabalho e Identidade Profissional na Coordenação Pedagógica em Educação Infantil: contradições e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, out. 2011, Natal. *Educação e Justiça Social*. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-591%20int.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2015/ 12 mar. 2016.
- AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Práticas Inovadoras na formação de professores*. 1 ed. Campinas: Papirus, 2016, p. 2015-236.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 5 ed. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; HOBOLD, M. de S.; PASSOS, L. F. As Práticas da Licenciatura na Perspectiva do Professor Formador. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, Campinas, jul. 2012. *Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2154c.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015/ 30 jan. 2016.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 189-206.

ARAÇATUBA. Lei nº 125, de 12 de fevereiro de 2003. *Dispõe sobre o estatuto, plano de carreira, vencimentos e salários do magistério público do município de Araçatuba*. Disponível em: <<http://www.camaraaracatuba.com.br/site/legislacao/legislacao.asp>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

ARAÇATUBA. Lei nº 204, de 22 de dezembro de 2009. *Dispõe sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do estatuto, plano de carreira, vencimentos e salários do magistério público do município de Araçatuba*. Disponível em: <<http://www.camaraaracatuba.com.br/site/legislacao/legislacao.asp>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

ARAÇATUBA. *Projeto Político Pedagógico Institucional*. Araçatuba: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

ARAÇATUBA. Resolução SE nº 6, de 15 de maio de 2015. *Projeto de Escola de Tempo Integral*. Araçatuba: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

ARAÇATUBA. Lei nº 7.730, de 18 de novembro de 2015. *Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025)*. Disponível em: <<http://www.camaraaracatuba.com.br/site/legislacao/legislacao.asp>>. Acesso em: dez 2016, jan. 2107.

ARAÇATUBA. Lei nº 5.179, de 30 de dezembro de 1997. *Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba*. Disponível em: <<http://www.camaraaracatuba.com.br/site/legislacao/legislacao.asp>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

ARAÚJO, K. C. L. C. de. Coordenação Pedagógica: identidade, saberes e prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15, Belo Horizonte, abril 2010. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>>. SB 25, E1 44 1. Acesso em: 23 nov. 2015/ 15 mar. 2016.

ASSUNÇÃO, O. H. G.; FALCÃO, R. de O. O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM

EDUCAÇÃO, 37, out. 2015, Florianópolis. *PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3706.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2015/ 12 mar. 2016.

AZANHA, J. M. P. Políticas e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n.85, maio 1993, p.70-78. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/943.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. de L. F. A Inclusão na Pós-Graduação: a concepção dos coordenadores e professores da UFAL. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15, Belo Horizonte, abril 2010. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>>. SB 9, E1_5470_1.pdf.>. Acesso em: 23 nov. 2015/ 15 mar. 2016.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 2 reimp. da 1 ed. São Paulo. Edições 70, 2011.

BARROS, H. F. de; SCHEIDE, T. de J. F. A profissionalização docente: uma revisão de conceitos. In: TREVIZAN, Z.; DIAS, C. L. (Org.). *Profissionalização: construção do conhecimento e da identidade docente*. Curitiba: CRV, 2012, p. 12-32

BAUER, A. A avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, B. A. (Org.). *O Trabalho Docente. Avaliação, Valorização, Controvérsias*. Campinas: Fundação Carlos Chagas, 2013.

BENACHIO, M. das N.; PLACCO, V. M. N. de S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 57-70.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: Maria João Alvarez. Porto: Porto, 1994.

BOY, L. C. G.; DUARTE, A. M. C. A Dimensão Coletiva do Trabalho Docente: uma experiência em duas escolas municipais de belo horizonte. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, out-dez. 2014, p. 81-104. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/05.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2015/ 15 mar. 2016.

BRABO, G. M. B. A Formação Docente Inicial na Perspectiva da Educação Inclusiva: com a palavra, o professor formador. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, out. 2015, Florianópolis. *PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4552.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015/ 30 jan. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Histórico sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 04 e 14 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em 04 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 04 e 17 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 17 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 04 e 17 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 29 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Power Point sobre o Novo Mais Educação*. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50351-novo-mais-educacao-webconferancia-31102016/file>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Programa Mais Educação - Passo a passo*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Série Mais Educação – Educação Integral*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRUNO, E. B. G. Os Saberes das Relações Interpessoais e a Formação Inicial do Coordenador Pedagógico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15, Belo Horizonte, abril 2010. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*: políticas e práticas educacionais. Disponível em:

<<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>>. SB 25, E1 23 69 1, p. 23. Acesso em: 23 nov. 2015/ 15 mar. 2016.

BUENO, B. O.; REZENDE, N. L. de. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 02, abr.-jun. 2015, p. 543-564. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0543.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015/ 13 jan. 2016.

CABRAL, C. L.de O. Formação e Prática Pedagógica do Professor Formador: estudo com professores substitutos do núcleo universitário de Amarante-PI. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO,16, Campinas, jul. 2012. *Didática e Práticas de Ensino*: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade.

Disponível em:

<http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer/vo/docs/1607c.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015/ 30 jan. 2016.

CAMPOS, V. B.; SILVA, F. D. A.; CICILLINI G. A. Os Sentidos dos Silêncios na Educação: representações sociais de professores formadores da Universidade Federal de Uberlândia – MG. *ETD*, Campinas, v. 17, n. 2, maio-ago. 2015, p. 442-462. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635725/7087>>. Acesso em: 03 nov. 2015/ 15 jan. 2016.

CARDOZO, M. F. I. *O Professor Coordenador*: um estudo sobre identidade. 2006. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Disponível em:

http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3766. Acesso em: 30 mar. 2016 e 14 abr. 2016.

CAVALCANTI, P. A. B.; TARDELI, E. A. Uma Proposta de Formação em Serviço: professores na função de coordenadores pedagógicos na rede pública estadual de São Paulo In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11, out. 2014, São João del-Rei. *Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa*. Eixo 3, Pesquisa, Formação de Professores e Trabalho Docente. Disponível em:<<http://www.anpedsudeste2014.com.br/trabalhos>>. Acesso em: 17 nov. 2015/ 12 mar. 2016.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a realidade brasileira? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, 2002, p. 247-270. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, 2007, p. 1015-1035. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a Educação Integral. *Paidéia*, maio-ago. 2010, v. 20, n. 46, p. 249-259. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

CERCILIAR, E. T. A., et al. Trabalho Coletivo com Mídia na Robótica Educacional. *ETD – Educ. Tem. Dig.*, Campinas, v. 13, n. 1, jul.-dez. 2011, p.290-309. Disponível em:

<<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1181/1196>>. Acesso em: 09 dez. 2015/ 22 mar. 2016.

CHALUH, L. N. Dimensões do Trabalho Coletivo: ações e objetivos comuns. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15, Belo Horizonte, abril 2010. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Disponível em:

<<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>>. SB25 E1 540 1, p. 2. Acesso em: 12 dez. 2015/ 22 mar. 2016.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H.; BRUNO, E. B. G. (Org.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 14 ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 9-13

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, 2003, p. 221-236. Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>> Acesso em: 08 fev. 2016.

CHAGAS, M. A. M das; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 72-81.

CLEMENTE, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2012, p.53-66

COLE, L.; KNOWLES, J. G. Teacher Development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, v. 30, n. 3, 1993, p. 473-495

CONTRERAS C. C. El Desarrollo Docente del Formador de Profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios Pedagógicos*, Chile, vol. 40, edição especial 1, 2014, p. 49-69. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art04.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015/ 13 jan. 2016.

CORRÊA, S. de S. A Coordenação Pedagógica na Rede Estadual de Ensino Catarinense: a implantação do cargo. In: ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10, out. 2014. Florianópolis. *A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências*. Eixo 4, Políticas Públicas e Gestão Educacional. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/436-0.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2015/ 12 mar. 2016.

COSTA, N. S. da S.; RINALDI, R. P. *A formação de professores e a escola de tempo integral: políticas, práticas e desafios*. Projeto de pesquisa: PPGE/FAPESP. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2014.

COSTA, A.; NACARATO, A. M. A Estocástica na Formação do Professor de Matemática: percepções de professores e de formadores. *Bolema*, Rio Claro, v. 24, n. 39, ago. 2011, p. 367-386. Disponível em:

<<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/5092/4011>>. Acesso em: 03 nov. 2015/ 15 jan. 2016.

COSTA, E. de Q.; RIBEIRO, V. M. B. Análise de um Processo de Reforma Curricular Vivenciado por Professores Formadores de Nutricionistas. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 18, n. 3, 2012, p. 657-673. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n3/11.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015/ 10 jan. 2016.

COUTO, M. E. S.; GONÇALVES, A. L. A Formação dos Formadores: um estudo sobre o PNAIC. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, jan.-abr. 2016, p. 151-170. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7095/476>>. Acesso em: 03 nov. 2015/ 15 jan. 2016.

CRUZ, G. B. da; ANDRÉ, M. O ensino de Didática e o Aprendizado da Docência na Visão de Professores Formadores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 35, jan.-abr. 2012, p. 77-99. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123706005>>. Acesso em: 03 nov. 2015/ 15 jan. 2016.

CRUZ, G. B. da. ANDRÉ, M. E. D. A. de. Ensino de Didática: concepções e práticas de professores formadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, out. 2012. Porto de Galinhas. *Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1620_int.pdf> Acesso em: 05 nov. 2015/ 26 jan. 2016.

CRUZ, G. B. da; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Ensino de Didática: um Estudo sobre Concepções e Práticas de Professores Formadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, out.-dez. 2014, p. 181-203. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/09.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2015/ 10 jan. 2016.

CRUZ G. B. da; BORGES, L. P. da C. O Ensino de Didática em Cursos de Licenciatura na Perspectiva do Professor Formador. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, Campinas, jul. 2012. *Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/2154b.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015/ 30 jan. 2016.

CUNHA, R. C. O. B. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas*. 2006. 270 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

CUNHA, R. C. O. B. O Trabalho Coletivo Orienta o Projeto Político Pedagógico que Reorienta o Trabalho Coletivo: lições de uma pesquisa e de um processo de formação centrada na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, Campinas, jul. 2012. *Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/1624c.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015/ 22 mar. 2016.

CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. de C. N. O Trabalho Coletivo na Escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, jan. 2013, p. 402-411. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/15542>>. Acesso em: 09 dez. 2015/ 22 mar. 2016.

CUNHA, R. C. O. B; OMETTO, C. B. de C. N.; PRADO, G. do V. T. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. *Rev. educ. PUC - Camp.*, Campinas, v. 18, 2, p. 171-179, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2026/1763>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

CUNHA, R. C. O. B. Práticas de pesquisa na escola básica: discutindo alguns encaminhamentos metodológicos. *Revista Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 24, n. 46, p. 23-39, mai-ago. 2014.

CUNHA, R. C. O. B. Formação continuada de professores coordenadores: entre preocupações e proposições. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 18, n. 3, set-dez. 2014, p. 280-287.

D'AMBROSIO, U. Formação de Valores: um enfoque transdisciplinar. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 106-117.

DOMINGUES, I. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, Selma Garrido et al. *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006, p. 149-164.

DOMINGUES, I. *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DOMINGUES I. Escola e Formação: o papel do coordenador pedagógico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15, Belo Horizonte, abril 2010. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-antecedentes/>>. SB 25, E1 1198 1, p. 15. Acesso em: 23 nov. 2015/ 15 mar. 2016.

DOMINGUES, I. *O Coordenador Pedagógico e a Formação Contínua do Docente na Escola*. 1 ed. São Paulo. Cortez, 2014.

DOTTA, L. T.; LOPES, A. A Avaliação como Elemento Constituinte da Identidade Profissional de Formadores de Professores. *Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal*, Universidade do Porto, 2011. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63241/2/87265.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2015/ 15 jan. 2016.

DOTTA, L. T. Identidades Situadas: o papel da organização acadêmico-administrativa na constituição das identidades profissionais de formadores de professores. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, abril 2011, São Paulo. *Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas*. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0281.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2015/ 20 jan. 2016.

DOTTA, L. T. T. Identidade Profissional de Formadores de Professores: espaços/lugares e tempo de formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, Campinas, jul. 2012. *Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3423b.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015/ 30 jan. 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F de. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio-ago, 2009.

DUARTE, R. C. *O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político pedagógico*. 2007, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

DUTRA, P. P. Coordenação Pedagógica e Formação de Professores: o papel da afetividade na construção do trabalho coletivo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11, out. 2014, São João del-Rei. *Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa*. Eixo 3, Pesquisa, Formação de Professores e Trabalho Docente. Disponível em: <<http://www.anpedsudeste2014.com.br/trabalhos>>. Acesso em: 17 nov. 2015/ 12 mar. 2016.

FERNANDES, M. J. da S. O Professor Coordenador Pedagógico nas Escolas Estaduais Paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educ. Pesqui*, São Paulo, v. 38, n. 4, out.-dez. 2012, p. 799-814. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/02.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015/ 05 mar. 2016.

FERNANDES, M. J. da S. A Coordenação Pedagógica Face às Reformas Educacionais Paulistas: o trabalho desvelado. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, out. 2010, Caxambú. *Educação no Brasil: o balanço de uma década*. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6106--Int.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

FERNANDES, M. J. da S. A Função de Coordenação Pedagógica no Estado de São Paulo: entre a articulação pedagógica e o controle do trabalho docente. In: *III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*. FEAE-ES, ANPAE, FPAE-PT e Rede Internacional de Pesquisadores em Política e Gestão da Educação. GT7. Zaragoza/Espanha Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaJosedaSilvaFernandes_res_int_GT7.pdf>. Acesso em: 14 e 17 abr. 2016.

FLICK, U. *Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes*. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre. Penso, 2013.

FERREIRA, C. A. A. S. A Avaliação das Aprendizagens na Formação Inicial de Professores: discursos de professores/formadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, Jul.-Set. 2015, p. 225-249. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00225.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2015/ 10 jan. 2016.

FERREIRA, R. J; ARAÚJO, S. M. V. de. Ampliação de Tempos e de Oportunidades no Contexto Escolar da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (GO). In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 359-367.

FERRI, T. H. J. B. O Professor Coordenador e a Articulação do HTPC como Espaço de Formação Continuada. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11, out. 2014, São João del-Rei. *Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa*. Eixo 3, Pesquisa, Formação de Professores e Trabalho Docente. Disponível em: <<http://www.anpedsudeste2014.com.br/trabalhos>>. Acesso em: 17 nov. 2015/ 12 mar. 2016.

FILHO, J. R. da S. Repensando a Prática da Coordenação Pedagógica e dos Professores na Escola de Ensino Fundamental: contributos da formação contínua através da pesquisa-ação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, Campinas, jul. 2012. *Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/3413b.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2015/ 15 mar. 2016.

FILHO, W. L. L. Os Jetsons vão à Escola: tecnologia e estratégias de intervenção da Coordenação Pedagógica na formação continuada de professores de adolescentes. In: ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10, out. 2014. Florianópolis. *A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências*. Eixo 11, Educação, Comunicação e Tecnologia. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1024-0.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2015/ 12 mar. 2016.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRANCO, M. A. S.; NOGUEIRA, S. do N. Coordenação Pedagógica: marcas que constituem uma identidade. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11, out. 2014, São João del-Rei. *Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa*. Eixo 2, Pesquisas e Práticas educacionais. Disponível em: <<http://www.anpedsudeste2014.com.br/trabalhos>>. Acesso em: 17 nov. 2015/ 12 mar. 2016.

FREITAS M. T. M.; FRANCO, A. P. Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a Distância. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 4, 2014, p. 149-172, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00149.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2015/ 10 jan. 2016.

FONSECA, E. O. da., et.al. A Atuação do Coordenador na Formação Profissional dos Docentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15, Belo Horizonte, abril 2010. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*: políticas e práticas educacionais. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>>. SB 25 E1 1270 1. Acesso em: 09 dez. 2015/ 15 mar. 2016.

FORTUNA, M. L.de A. Do Professor a Gestor: as múltiplas funções do coordenador pedagógico. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, abril 2011, São Paulo. *Políticas Públicas e Gestão da Educação*: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0377.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015/ 08 mar. 2016.

FULLAN. M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente*. Buscando uma educação de qualidade. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FÜRKOTTER, M. et al. O que a Formação Contínua deve Contemplar? O que dizem os professores. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, jul.- set. 2014, p. 849-869. Disponível em: <seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38048>. Acesso em: 04 jan. 2017.

FUSARI, J. Cerchi. Formação Contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 13 ed. São Paulo: Loyola, 2015. p. 17-24.

GABRIEL, C. T; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 277-294.

GADOTTI, M. A Escola na Cidade que Educa. [ca. 2005]. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100930_tempo_integral_texto_2.pdf>. Acesso em 08 jan. 2017

GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil*: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. O Trabalho Coletivo como Princípio Pedagógico: Paulo Freire e a Educação Superior. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 24, n. 24, dez. 2013. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4182>>. Acesso em: 09 dez. 2015/ 22 mar. 2016.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 13 ed. São Paulo: Loyola, 2015, p. 9-24.

GATTI, B. A. Questões: Professores, Escolas e Contemporaneidade. In: ANDRÉ. M. (Org.). *Práticas Inovadoras na formação de professores*. 1 ed. Campinas: Papirus, 2016, p. 35-48.

GATTI, B. A. Valorização da docência e a avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, B. A. (Org.). *O Trabalho Docente. Avaliação, Valorização, Controvérsias*. Campinas: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GEGLIO, P. C. A Atuação do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada em Serviço do Professor: levantamento das dissertações e teses produzidas de 1988 a 2008. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15, Belo Horizonte, abril 2010. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>>. SB25, E1 180 1. Acesso em: 09 dez. 2015/ 15 mar. 2016.

GEGLIO, P. C.; NEVES, J. A. de L. O Trabalho do Professor sem o apoio do Coordenador Pedagógico. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, abril 2011, São Paulo. *Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas*. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0438.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015/ 08 mar. 2016.

GIOLO, J. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.) *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre. Penso, 2012, p. 94-105.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, mar.-abr., 1995, p. 57-63. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38183/36927>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre a educação integral e a escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, n. 2 – Educação Integral, 2º semestre, 2006.

GROPPO, C.; ALMEIDA, L. R. de. Passagem de Professor a Professor Coordenador na Escola Pública: emoções e sentimentos vivenciados. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15, Belo Horizonte, abril 2010. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>>. SB 25, E1 23 69 1, p. 13. Acesso em: 23 nov. 2015/15 mar. 2016.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza*. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

JOBERT, G. A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Org.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 221-232.

- JUNCKES R. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. O Professor Formador e as Relações com os seus Saberes Profissionais. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 36, 2012, p. 511-527. Disponível em:
<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=6098&dd99=view&dd98=pb>> Acesso em: 03 nov. 2015/ 15 jan. 2016.
- LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA. S. G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59-97.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática*. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2013.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Referências bibliográficas. In: _____. (Org.). *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7 ed. São Paulo, Atlas, 2011.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária-EPU, 1986.
- MACHADO, L. B.; CARVALHO, D. F. de. Violência Escolar: concepções e ações do coordenador pedagógico. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, jan.-jun. 2013, p. 05-24. Disponível em:
<<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3195/2909>>. Acesso em: 12 nov. 2015/ 08 mar. 2016.
- MACHADO, A. dos S. Ampliação do Tempo Escolar e Aprendizagens Significativas: os diversos tempos da educação integral. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 267-276.
- MAGGIO, H. M.; MORALES, L. M. Polifonía Discursiva y Procesos de Cambio en los Formadores de Docentes: ¿qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza? *Estudios Pedagógicos*, Chile, vol. 40, edição especial 1, 2014, p. 161-182. Disponível em:
<<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art10.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2015/ 13 jan. 2016.
- MAMEDE, I. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios várias possibilidades. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 235-245.
- MANRIQUE, A. L.; JUNQUEIRA, S. M. da S.; COSTA, V. G. da. Licenciatura em Matemática: reflexões sobre projetos pedagógicos e atuação de professores formadores. In:

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15, Belo Horizonte, abril 2010. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-antigos/>>. SB16. Acesso em: 06 nov. 2015/ 30 jan. 2016.

MARADAN, O. Os formadores como vetor essencial na reforma dos sistemas de formação. Perfis de atores e vias de uma formação profissionalizante. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Org.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 139-155.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, Portugal, n. 8, p. 7-22, jan.-abr. 2009. Disponível em: <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29247>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

MARCEL, J.; CRUZ, G. B. da. Saberes Docentes de Professores Formadores Referenciais: entre o explícito e o tácito. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11, out. 2014, São João del-Rei. *Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa*. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/jules-marcel-de-oliveira-giseli-barreto-da-cruz.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015/ 30 jan. 2016.

MARQUES, C. A. et al. A Abordagem de Questões Ambientais: contribuições de formadores de professores de componentes curriculares da área de ensino de química. *Quím. Nova*, São Paulo, v. 36, n. 4, 2013, p. 600-606. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v36n4/v36n4a20.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015/ 10 jan. 2016.

MASSENA, E. P.; MONTEIRO, A. M. F. da C. Concepções sobre currículo de formadores de professores: o curso de licenciatura em Química do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Quím. Nova*, São Paulo, v. 34, n. 8, 2011, p. 1476-1484. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v34n8/32.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2015/ 10 jan. 2016.

MATSUOKA, S. Para uma Política de Formação Continuada: a formação do professor formador de professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, Campinas, jul. 2012. *Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer-vo/docs/1918p.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015/ 30 jan. 2016.

MENDES, A. C. B. Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: processos investigativos e formação continuada na rede de ensino de Araçatuba. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, Campinas, jul. 2012. *Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer-vo/docs/1655p.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2015/ 15 mar. 2016.

MENEGÃO, R. de C. S. G.; MALAVASI, M. M. S. O Trabalho dos Coordenadores Pedagógicos no Contexto dos Testes de Desempenho. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE

POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 27, abril 2015, Olinda. *Política, Avaliação e Gestão da Educação: novos governos, novas agendas?* Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2015/app/views/gt8-om/RitadeCassiaSilvaGodoiMenegao-GT8-com-int.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015/ 08 mar. 2016.

MILITÃO, S. C. N. O Processo de Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo: uma análise do seu desenvolvimento na região de governo de Marília. 2007. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MINAYO, L. V. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, M. I. A Produção do Conhecimento Científico, os Paradigmas Epistemológicos e a Pesquisa Social. *Revista Educação e Filosofia*. v. 19, n. 37, 2005, p. 239-251. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/576/521>> Acesso em: 04 mar. 2016.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *Rev. bras. Estud. Pedagog*, Brasília, v. 95, n. 241, set.-dez. 2014, p. 609-635. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/09.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015/ 05 mar. 2016.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para a consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 189-206.

MOLLICA, A. J. P. O Professor Iniciante na EJA e o Coordenador Pedagógico: um debate sobre a formação docente. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11, out. 2014, São João del-Rei. *Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa*. Eixo 3, Pesquisa, Formação de Professores e Trabalho Docente. Disponível em: <<http://www.anpedsudeste2014.com.br/trabalhos>>. Acesso em: 17 nov. 2015/ 12 mar. 2016.

MOLLICA, A. J. P.; ALMEIDA, L. R. de. O Professor Especialista Iniciante e o Apoio do Coordenador Pedagógico. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, out. 2015, Florianópolis. *PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3806.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2015/ 12 mar. 2016.

MORAES, F. A. de. Dificuldades de Aprendizagem e o Trabalho Coletivo: um caminho possível. . In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11, out. 2014, São João del-Rei. *Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa*. Eixo 7, Pesquisa, Leitura, Escrita e Educação. Disponível em: <<http://www.anpedsudeste2014.com.br/trabalhos>>. Acesso em: 12 dez. 2015/ 22 mar. 2016.

NETO, O. C. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-66.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 3 ed. Lisboa. Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, A. D. de; SCHERER, S. O Papel do Professor Formador em uma Ação de Formação: uma experiência na abordagem construcionista. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v.7, n.2, nov. 2013, p.97-114. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/726/266>>. Acesso em: 03 nov. 2015/ 15 jan. 2016.

OLIVEIRA, A. F. T. de M. A Construção de uma Identidade Docente Inclusiva e os Desafios ao Professor-Formador. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, out. 2011, Natal. *Educação e Justiça Social*. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-103%20int.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015/ 26 jan. 2016.

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; ARAÚJO, C. M. de. A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, out. 2012. Porto de Galinhas. *Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263_int.pdf> Acesso em: 05 nov. 2015/ 26 jan. 2016.

OLIVEIRA, J. C. de. A Avaliação no Sistema de Ciclos de Formação na Rede Pública Municipal da Cidade do Rio de Janeiro na Visão do Coordenador Pedagógico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15, Belo Horizonte, abril 2010. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>>. SB 3, E1_2113_1.pdf. Acesso em: 23 nov. 2015/ 15 mar. 2016.

OLIVEIRA, J. C. de. A função gestora do coordenador pedagógico na formação continuada docente: um estudo nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26, maio 2013, Recife. *Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social*. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JaneCordeirodeOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015/ 08 mar. 2016.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr., 2005, p. 5-22.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2012. p.17-34.

PACHECO, J. *Contributos para a compreensão dos círculos de estudos*. 1995. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto. 1995.

PADILHA, P. R. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 189-206.

PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Mudanças no Contexto do Ensino Superior e seu Impacto no Trabalho do Professor Formador. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, abril 2011, São Paulo. *Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas*. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacaoeRelatos/0280.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2015/ 20 jan. 2016.

PAULA, L. C. de; MELLO, R. R. de. A Constituição dos Formadores de Professores e a Potencialidade da Práxis Histórica de Paulo Freire para Estudos e Ações. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, out. 2011, Natal. *Educação e Justiça Social*. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08773%20int.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015/ 26 jan. 2016.

PAULA, L. C. de. Contribuições do Pensamento Freireano às Pesquisas sobre a Constituição dos formadores de professores. In: ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10, out. 2014, Florianópolis. *A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências*. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/832-0.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015/ 30 jan. 2016.

PENTEADO, T. C. Z. A Política da Avaliação Institucional Participativa nas Escolas da Rede Municipal de Educação de Campinas: o olhar dos supervisores e coordenadores pedagógicos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11, out. 2014, São João del-Rei. *Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa*. Eixo 4, Pesquisa, Políticas Públicas e Direito à Educação. Disponível em: <<http://www.anpedsudeste2014.com.br/trabalhos>>. Acesso em: 17 nov. 2015/ 12 mar. 2016.

PEREIRA, J. R. A Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras? In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, out. 2015, Florianópolis. *PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3622.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2015/ 12 mar. 2016.

PERRENOUD, P. A divisão do trabalho entre formadores de professores: desafios emergentes. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Org.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 199-220.

PINHEIRO, A. R.; SANTOS, E. M. dos. A Formação dos Professores Formadores no Desenvolvimento da Gestão Democrática de uma Secretaria Municipal de Educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15, Belo Horizonte, abril 2010. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e*

práticas educacionais. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores/>>. SB25 E1 2575 1. Acesso em: 06 nov. 2015/ 21 jan. 2016.

PLACCO, V. M. N. de S. *Formação e prática do educador e do orientador*. Campinas: Papirus, 1994.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. O trabalho do coordenador Pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 9-20.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. Proposição de Políticas Públicas quanto à Formação de Coordenadores Pedagógicos, Formadores de Professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, Campinas, jul. 2012. *Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/0057s.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015/ 30 jan. 2016.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cad. Pesqui*, São Paulo, v. 42, n. 147, dez. 2012, p. 754-771. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015/ 05 mar. 2016.

PIMENTA, C. O. Avaliações Externas e o Exercício da Coordenação Pedagógica: resultados de estudo em uma rede municipal de educação paulista. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, set.-out. 2013, Goiania. *Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais*. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_2927_texto.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2015/ 12 mar. 2016.

RABELO, C. D. Coordenador Pedagógico Escolar Municipal: identidade, trabalho e atitudes de um profissional em ressignificação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, abril 2011, São Paulo. *Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas*. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0111.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015/ 08 mar. 2016.

RATNER, A. R.; KOLMAN, J. S. Breakers, Benders, and Obeyers: Inquiring into teacher educators' mediation of edTPA. *Education Policy Analysis Archives*, [S.l.], v. 24, mar. 2016, p. 35. ISSN 1068-2341. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2112>>. Acesso em: 03 nov. 2015/ 15 jan. 2016.

RAUSCH, R. B.; CORREIA, Z. Relação entre Reflexividade e Pesquisa na Formação de Professores: a compreensão de professores formadores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15, Belo Horizonte, abril 2010. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*.

Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>>. E1 2397 1. Acesso em: 06 nov. 2015/ 30 jan. 2016.

REYES-JEDLICKI, L. et al. Subjetividades y Saberes Docentes en el Sistema Educativo Chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios Pedagógicos*, Chile, vol. 40, edição especial 1, 2014, p. 183-203. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art11.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2015/ 13 jan. 2016.

RINALDI, R. P. *Desenvolvimento Profissional de Formadores em Exercício: contribuições de um programa on-line*. 2009. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos.

RINALDI, R. P. Desenvolvimento Profissional de Formadores da Educação Básica: uma experiência envolvendo a parceria universidade-escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, out. 2012. Porto de Galinhas. *Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2473_int.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015/ 26 jan. 2016.

RINALDI, R. P. Formação de professores e profissionalização: aspectos históricos e contextuais. In: TREVIZAN, Z.; DIAS, C. L. *Profissionalização: construção do conhecimento e da identidade docente*. Curitiba: CRV, 2012, p. 33-47

RINALDI, R. P.; BROCANELLI, R. C.; MILITÃO, S. C. N. Política educacional brasileira: implicações para o Projeto Educativo Escolar. In: FILHO, J. C. dos S. (Org.): *Projeto Educativo Escolar*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 91-122.

RINALDI, R. P., REALI, A. M. de M. R. Educação Online e Desenvolvimento Profissional de Formadores: reflexões e apontamentos. *REVEDUC*, São Carlos, v. 7, n. 2, 2013, p. 173-194. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/755/269>>. Acesso em: 03 nov. 2015/ 15 jan. 2016.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. Desafios na Construção do Trabalho Coletivo nas Escolas para a (Trans)Formação Docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, Campinas, jul. 2012. *Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/3555d.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015/ 22 mar. 2016.

ROGERIO, R. M. de F. A Produção sobre Coordenação Pedagógica: o que dizem os periódicos brasileiros. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26, maio 2013, Recife. *Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social*. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/RosaMariadeFreitasRogerio-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015/ 08 mar. 2016.

ROLOFFA, F. B.; MARQUESB, C. A. Questões Ambientais na Voz dos Formadores de Professores de Química em Disciplinas de Cunho Ambiental. *Quim. Nova*, São Paulo, v. 37, n. 3, 2014, p. 549-555. Disponível em: <<http://quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/v37n3a27.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2015/ 15 jan. 2016.

SÃO PAULO: Emenda Constitucional nº 02, de 30 de outubro de 1969. *Emenda nº 2 à Constituição do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1969. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/emenda.constitucional/1969/emenda.constitucional-2-30.10.1969.html>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

SÃO PAULO: Decreto nº 47.404, de 19 de dezembro de 1966. *Aprova as Normas Regimentais dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino Secundário e Normal*. São Paulo, 1966. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/223937/decreto-47404-66>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974. *Institui o Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado*. Diário Oficial do Estado. São Paulo, 27 nov. 1974. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1974/lei.complementar-114-13.11.1974.html>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977. *Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau*. São Paulo, 1977. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/211193/decreto-10623-77>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 11.625, de 23 de maio de 1978. *Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau*. São Paulo, 1978. Disponível em: Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/210019/decreto-11625-78>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 201, de 09 de novembro de 1978. *Dispõe sobre o Estatuto do Magistério*. Diário Oficial do Estado. São Paulo, 15 nov. 1978. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1978/lei.complementar-201-09.11.1978.html>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

SÃO PAULO: Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. *Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista*. Diário Oficial do Estado. São Paulo, 31 dez. 1985. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

SÃO PAULO: Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. *Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação*. Diário Oficial do Estado. São Paulo, 31 dez. 1997. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

SANTOS, C. C. P.; VIEIRA, R. C. Reflexão sobre o Programa Mais Educação. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 336-344.

SANTOS, L. A. da S. Formação de Coordenadores Pedagógicos em Alimentação Escolar: um relato de experiência. *Ciênc. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, 2013, p. 993-1000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n4/12.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015/ 05 mar. 2016.

SARTI, F. M. Pelos Caminhos da Universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM1 franceses. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 04, dez. 2013, p. 215-244. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n4/a10v29n4.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015/ 10 jan. 2016.

SEVERO, J. L. R. de L. Perspectivas Didáticas de Professores Formadores de Pedagogos: incidências da significação da pedagogia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, set.-out. 2013, Goiania. *Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais*. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt04_trabalhos_pdfs/gt04_3064_texto.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015/ 26 jan. 2016.

SHIMAZAKI E. M.; MENEGASSI, R. J. O Formador de Professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as Alterações em suas Práticas Profissionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, jan.-abr. 2016, p. 199-213. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7206/4763>>. Acesso em: 03 nov. 2015/ 15 jan. 2016.

SILVA, E. L. da; PACCA, J. L. de A. Algumas Implicações do Trabalho Coletivo na Formação Continuada de Professores. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, set.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172011000300031&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 dez. 2015/ 15 mar. 2016.

SILVA, L. A. da; OLIVEIRA, A. M. P. de. As Discussões entre Formador e Professores no Planejamento do Ambiente de Modelagem Matemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 26, n. 43, ago. 2012, p. 1071-1101. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/6899/4982>>. Acesso em: 03 nov. 2015/ 15 jan. 2016.

SILVA, L. L. da. A Formação de Formadores no Contexto da Transnacionalização Educativa: reflexões a partir da aplicação do Processo de Bolonha em Espanha e Portugal. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 122, jan.- mar. 2013, p. 247-263. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a14.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2015/ 13 jan. 2016.

SILVA L. G. A. da; SAMPAIO, C. L. Trabalho e Autonomia do Coordenador Pedagógico no Contexto das Políticas Públicas Educacionais Implementadas no Estado de Goiás. *Ensaio: aval. pol. públ. educ*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, out.-dez. 2015, p. 964-983. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0964.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015/ 05 mar. 2016.

SILVA, N. S. da. *A formação de professores prevista e vivenciada na implementação do projeto da escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas e desafios*. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

SILVA, V. A.; RUSSO, M. H. As Práticas de Coordenação do Trabalho Pedagógico na Rede Estadual Paulista. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11, out. 2014, São João del-Rei. *Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa*. Eixo 2, Pesquisas e Práticas educacionais. Disponível em: <<http://www.anpedsudeste2014.com.br/trabalhos>>. Acesso em: 17 nov. 2015/ 12 mar. 2016.

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Org.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 21-40.

SOUZA, D de M. A experiência em Palmas (TO). In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 359-367.

SOUZA, V. L. T de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 27-34.

STUEPP, A. M. G. Concepções de Alfabetização e Letramento: o que dizem as professoras formadoras. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, out. 2011, Natal. *Educação e Justiça Social*. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT10/GT10-160%20int.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015/ 26 jan. 2016.

TAMASSIA, S. A. S.. A Gestão Escolar Sob o Ponto de Vista Pedagógico: a coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, Campinas, jul. 2012. *Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/3531c.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2015/ 15 mar. 2016.

TERÇARIOL, A. A. de L.; GITAHY, R. R. C., RICIERI, M. Educação a Distância e Tutoria: uma análise a partir das interações do tutor com o professor-formador e com o professor-cursista. *RIED*, Madrid, v. 18, n.1, 2015, p. 257-275, Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/13816/12495>>. Acesso em: 03 nov. 2015/ 15 jan. 2016.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 149-156.

VAILLANT, D. Formação de Formadores: Estado da Prática. Rio de Janeiro: *PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe* – Fundação

Getúlio Vargas, n. 25, 2003. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/projetos/arq/Preal-Doc25.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe, 2001. Disponível em: <http://www.denisevaillant.org/libros/Las_tareas_del_formador.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

VENANCIO, A. de O. Salas de Apoio Pedagógico e Coordenação Pedagógica: implicações no trabalho docente. In: ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10, out. 2014. Florianópolis. *A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências*. Eixo 22, Educação Especial. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/358-0.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2015/ 12 mar. 2016.

VENANCIO, A. de O.; CORDEIRO, A. F. M. Coordenador Pedagógico, Trabalho Docente na SAP e as Dificuldades no Processo de Escolarização. *Rev. Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 41, jul.-dez. 2014, p. 189-205. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/4319/3830>>. Acesso em: 12 nov. 2015/ 08 mar. 2016.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Alfabetização Científica e Educação Inclusiva no Discurso de Professores Formadores de Professores de Ciências. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 19, n. 3, 2013, p. 781-794. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n3/16.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015/ 10 jan. 2016.

WINKELER, M. S. B.; MARTINS, P. L. O. O Espaço para a Prática Pedagógica do Formador do Professor Alfabetizador nos Cursos de Pedagogia em Universidades de Curitiba: o que revelam as matrizes curriculares. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15, Belo Horizonte, abril 2010. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>>. SB25 E1 1407 11. Acesso em: 06 nov. 2015/ 30 jan. 2016.

ZUMPANO, V. A. A.; ALMEIDA, L. R. de. A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 21-36.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário Aplicado aos Coordenadores Pedagógicos

Caro (a) Coordenador (a).

A mestranda **Raquel Pozzenato Silazaki** está desenvolvendo o projeto de pesquisa “**A Formação continuada de coordenadores pedagógicos para as escolas de tempo integral no município de Araçatuba**” e, neste sentido, solicita que você responda às questões abaixo e registre os comentários que julgar necessários.

Contamos com sua colaboração e agradecemos antecipadamente por dispensar parte de seu valioso tempo.

A. PERFIL DO COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO (A):

Gênero: () Feminino () Masculino () Outro. _____

Idade: _____

Seu vínculo empregatício é:

() Efetivo, público/estatutário

() Outros. Qual: _____

1. Quanto tempo atuou como professor(a) no magistério: _____

2. Há quanto tempo atua na função de Coordenador (a) Pedagógico (a), no município de Araçatuba: _____

3. Nome da escola em que atua: _____

4. Há quanto tempo você atua nesta escola como Coordenador (a) Pedagógico (a)?

5. No Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, a proposta da Escola de Tempo Integral se classifica em três denominações, em qual delas você está inserido (a):

() na Escola de Tempo Integral - ETI (advinda no processo de municipalização).

() na escola com Atividade Complementar (ampliação da jornada do aluno, pós processo de municipalização)

() na escola que desenvolve o Programa mais Educação.

B. FORMAÇÃO:

Formação inicial

Curso de Graduação, qual ou quais:	1. Ano de início: _____ Área: _____ Instituição: () Pública () Privada Concluído no ano de: _____ () Em andamento
1: _____	
2: _____	2. Ano de início: _____ Área: _____ Instituição: () Pública () Privada Concluído no ano de: _____ () Em andamento

Pós-Graduação:

Especialização (mínimo de 360 horas)	1. Ano de início: _____ Área: _____ Instituição: () Pública () Privada Concluído no ano de: _____ () Em andamento
1: _____	
2: _____	2. Ano de início: _____ Área: _____ Instituição: () Pública () Privada Concluído no ano de: _____ () Em andamento
Mestrado	Ano de início: _____ Área: _____ Instituição: () Pública () Privada Concluído no ano de: _____ () Em andamento
Doutorado	Ano de início: _____ Área: _____ Instituição: () Pública () Privada Concluído no ano de: _____ () Em andamento

C. CONCEPÇÕES SOBRE AS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO (A)

1. Dentre algumas das atribuições contidas na Lei nº 204/2009²³ a seguir descritas, marque um X (no máximo de 5) naquelas que você entende mais desafiadoras ao desenvolvimento de seu trabalho na escola de tempo integral:

- () Coordenar as atividades de ensino e aprendizagem na unidade escolar, planejando, supervisionando, orientando e avaliando estas atividades, para assegurar regularidade no desenvolvimento do processo educativo, do ensino regular e do período integral, inclusive do berçário;
- () Realizar estudos e pesquisas relacionadas às atividades de ensino, analisando os resultados e propondo intervenções;
- () Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- () Promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

²³ Estatuto Plano de Carreira, Vencimentos e Salários dos Profissionais da Educação Básica do Município de Araçatuba/SP.

- () Zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes, avaliando, supervisionando e redirecionado os trabalhos, se necessário, de acordo com a proposta pedagógica da Secretaria da Educação;
- () Planejar, organizar e efetivar as horas de trabalho coletivo – HTPC e as horas de trabalho de desenvolvimento de projetos e pesquisas – HTPP, sob a supervisão do diretor de escola, de modo que este momento contribua para a formação contínua dos profissionais da unidade escolar;
- () Conhecer e utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, no trabalho técnico-pedagógico e também nas atividades com alunos;
- () Acompanhar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias;
- () Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola;
- () Zelar pela aprendizagem dos alunos.

2. O que significa formação continuada para você? De que forma ela pode ser viabilizada, em quais espaços e com quais objetivos?
3. Quais as maiores dificuldades enfrentadas em seu cotidiano que impedem o pleno desenvolvimento de suas atribuições? Como você age diante delas visando o seu enfrentamento e a sua superação?
4. De que forma são trabalhadas em sua escola as Horas de Trabalho de Desenvolvimento de Projetos e Pesquisas – HTPP? Quem participa desses momentos?
5. De que forma são trabalhadas em sua escola as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC?
6. Indique três (3) temas que você gostaria de conhecer melhor ou de aprofundar seus conhecimentos para trabalhar na escola de tempo integral.

D. CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI)

1. Em sua opinião, qual é a função da escola pública de tempo integral no município de Araçatuba?
2. Como ocorreu a implantação da ETI na sua unidade escolar?
3. Como você avalia o funcionamento da ETI na sua escola?
4. De que forma o Projeto Político Pedagógico e o currículo de sua escola foram organizados a partir da implantação da ETI?
5. Como você Coordenador Pedagógico planeja e conduz os trabalhos com os professores do Ensino Regular e os professores das Oficinas Curriculares em sua escola tendo em vista a operacionalização da proposta pedagógica da ETI?
6. Em HTPC sempre é disponibilizado troca entre os professores do regular e do período integral?
7. O que você observa de negativo na proposta de ETI?
8. Em sua opinião, os professores do Ensino Regular e os professores das Oficinas Curriculares da ETI desenvolvem um trabalho pedagógico condizente com a concepção e proposta de educação integral do município? Justifique.
9. Em sua opinião os professores das Oficinas Curriculares demonstram domínio do saber específico de sua área e um conhecimento didático no desenvolvimento da oficina na ETI?

10. Quais as principais dificuldades que você enfrenta em sua escola desde a implantação da proposta da ETI?
11. Você julga importante que o município apresentasse alguma proposta ou programa de formação para gestores que atuam na ETI? O que ela deveria contemplar?
12. Você acredita que o ensino ofertado pelos professores e oficinairos na escola de tempo integral tem um diferencial daquele oferecido pelos professores das escolas de tempo regular? Aponte suas impressões.

Comentários:

APÊNDICE B - Roteiro para o Encontro do Grupo Dialogal 1

DIÁLOGO PRÉVIO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E A MODERADORA

1. Apresentação breve da pesquisadora/moderadora e seu papel no grupo.
2. Confirmação junto aos participantes da pesquisa do registro das discussões em áudio e/ou vídeo.
3. Apresentação da pesquisa e seus objetivos, do trabalho com o grupo dialogal e escolha dos participantes.
4. Apresentação breve dos participantes da pesquisa.
5. Orientação de como as entrevistas ocorrerão e a dinâmica do grupo.
6. Apresentação do objetivo do primeiro encontro.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FUNÇÃO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

1. Como se deu o início do exercício da função de coordenador pedagógico em sua experiência profissional? O que poderia ter contribuído nesta experiência para auxiliá-lo a desenvolver seu trabalho na escola?
2. Quais foram suas expectativas ao optar por trabalhar na coordenação pedagógica de uma Escola de Tempo Integral? Aqueles que não optaram, mas de alguma maneira estão inseridos nessa perspectiva, quais foram as expectativas quanto ao desenvolvimento do trabalho no âmbito dessas escolas?
3. Há diferença entre ser coordenador em uma escola que se desenvolve na perspectiva da Escola de Tempo Integral e naquelas que não desenvolve esta proposta? Comente.
4. Qual o significado da ETI par vocês? Como definem a função do coordenador pedagógico na ETI?
5. Há necessidades ou dificuldades que o CoP enfrenta, na escola ou no âmbito do sistema de ensino do município, que precisam ser enfrentadas? Indique-as.
6. Que encaminhamentos ou ações vocês (CoP) acreditam que favoreceria a superação da necessidades e dificuldades enfrentadas?
7. Na elaboração do Projeto Político Pedagógico da sua unidade escolar, qual foi o seu papel nesse processo? Exemplifique suas respostas.
8. Dentre as atribuições existentes na função do coordenador pedagógico, qual ou quais apontariam como a principal (ais) no desenvolvimento do seu trabalho no âmbito da escola de tempo integral?
9. A equipe de CoP tem algum tipo de formação ou acompanhamento, no local de trabalho, que lhes auxilie no desenvolvimento de suas atribuições cotidianas? Em caso afirmativo, de que forma ele acontece? Em caso negativo, vocês julgam importante esse tipo de experiência? Por quê?

APÊNDICE C- Textos utilizados na Formação Continuada com os Coordenadores Pedagógicos

Textos utilizados na Formação Continuada.

EIXOS	TEXTOS
<p>IDENTIDADE DO CoP.</p>	<p>- Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? Cecília Hanna Mate Livro: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. O Coordenador Pedagógico e a educação continuada. 14ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.</p> <p>- Coordenar, Avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. Sylvia Helena Souza da Silva Batista Livro: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.</p> <p>- O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuição à compreensão de sua identidade profissional. Vera Maria Nigro de Souza Placco e Vera Lúcia Terevisan de Souza Livro: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.</p>
<p>FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO</p>	<p>- Desafios para a prática da formação continuada em serviço. Marly das Neves Benachio e Vera Maria Nigro de Souza Placco Livro: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.</p> <p>-A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas Vera Maria Nigro de Souza Placco Livro: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 13ª ed. São Paulo: Loyola, 2015.</p> <p>- A voz dos outros e a nossa voz. Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. Nilba Clementi Livro: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.</p>

Textos utilizados na Formação Continuada. (continua)

EIXOS	TEXTOS
<p>FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</p>	<p>- O Coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. Luzia Angelina Marino Orsolon Livro: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança. 10ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.</p> <p>- Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro Carlos Marcelo Sísifo: Revista de Ciências da Educação, ISSN 1649-4990, Nº. 8, 2009 (Ejemplar dedicado a: Formação de Professores), p. 7-22, 01/2009; Source: OAI Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28320314_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro>.</p> <p>- Campo de Estudo Formação de Professores: Processo de Construção e Desenvolvimento deste Domínio Raquel Pozzenato Silazaki, Neiva Solange da Silva, Renata Portela Rinaldi Anais EDUCERE 2015 - ISSN 2176-1396</p> <p>- Na formação é necessário abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo. Francisco Imbernón Livro: IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artimed, 2010.</p> <p>- Novas atitudes docentes. José Carlos Libâneo Livro: LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.</p>
<p>ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL/EDUCAÇÃO INTEGRAL</p>	<p>- Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública Ana Maria Cavaliere Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>.</p> <p>- Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos Sandra Valéria Limonta Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 24, n.46/ p. 120-136/ Mai-Ago. 2014. Disponível em: <https://trabeduc.fe.ufg.br/up/660/o/Escola_de_tempo_integral_-_artigo_publicado.pdf>.</p>

Textos utilizados na Formação Continuada. (continua)

EIXOS	TEMA
<p>ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL/EDUCAÇÃO INTEGRAL</p>	<p>- O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver Miguel G. Arroyo. Livro: MOLL, J. (Org.) <i>Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos</i>. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.</p> <p>- Educação integral e currículo intertranscultural Paulo Roberto Padilha Livro: MOLL, J. (Org.) <i>Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos</i>. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 189-206.</p>
<p>FORMADORES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p>	<p>- A profissionalização incerta dos formadores de professores Marguerite Altet, Léopold Paquay, Philippe Perrenoud Livro: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD Philippe. (org.) <i>A profissionalização dos formadores de professores</i>. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.</p> <p>- Será preciso passar da atualização à criação de espaços de formação Francisco Imbernón Livro: IMBERNÓN, F. <i>Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza</i>. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.</p>
<p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA</p>	<p>- Sequência Didática Ana Cláudia Gonçalves Pessoa Universidade Federal de Pernambuco/Centro de Educação de Estudos e Linguagem – CEEL Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>.</p> <p>- Porque Trabalhar com Sequências Didáticas? Telma Ferraz Leal, Ana Carolina Perrussi Brandão, Rielda Karyna Albuquerque Livro: FERREIRA, Andréa Teresa Brito; ROSA, Ester Calland de Souza (org.) <i>O Fazer Cotidiano na Sala de Aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna</i>. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.</p> <p>- O Projeto Especial de Ação (PEA) a proposta de formação da escola. Isaneide Domingues Livro: DOMINGUES, I. <i>O Coordenador Pedagógico e a Formação Contínua do Docente na Escola</i>. 1 ed. São Paulo. Cortez, 2014.</p>

Textos utilizados na Formação Continuada. (continua)

EIXOS	TEXTOS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA	<p data-bbox="561 309 1441 376">- Gêneros Textuais: o agrupamentos Dolz e Schneuwly</p> <p data-bbox="561 421 1441 533">Livro: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).</p> <p data-bbox="561 566 1441 618">- Crônica: Vende Frango-se Martha Medeiros</p>

APÊNDICE D - Atividades Desenvolvidas na Formação Continuada com os Coordenadores
Pedagógicos

MEUS RELATOS

Texto 1: Qual a identidade do professor coordenador pedagógico?

Cecília Hanna Mate

Livro: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. O Coordenador Pedagógico e a educação continuada. 14ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

- Para iniciarmos a conversa..., a partir da leitura do texto, **reflita** sobre qual a identidade do Coordenador Pedagógico? Partindo dessa reflexão, em poucas palavras, redija sobre o que você entende sobre a identidade do CoP. Este profissional tem uma territorialidade própria constituída no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba? Explique.

Texto 2 - Coordenar, Avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis.

Sylvia Helena Souza da Silva Batista

Livro: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

- A partir de definições atribuídas às palavras coordenação e coordenar a autora nos coloca a **pensar** sobre onde está o “coordenador-autor” das práticas de coordenação. Neste aspecto, **reflita** sobre qual o lugar do coordenador na “trama pedagógica”? A partir disso, diga o que pensa sobre coordenar, avaliar e formar no contexto de seu trabalho na escola.

MEUS RELATOS (2)

Texto 1- O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuição à compreensão de sua identidade profissional.

Vera Maria Nigro de Souza Placco e Vera Lúcia Terevisan de Souza

Livro: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

Texto 2- A voz dos outros e a nossa voz. Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador.

Nilba Clementi

Livro: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

- A partir da leitura dos textos e com base em sua experiência na escola, é possível mudar a ótica de grande parte de diretores e professores que veem o Coordenador Pedagógico como um aliado na gestão administrativa ou, como um fazedor de tarefas? Que caminhos percorrer para um processo de mudanças sobre esses aspectos?

MEUS RELATOS (2) PARA O COP 12

Texto 1- O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuição à compreensão de sua identidade profissional.

Vera Maria Nigro de Souza Placco e Vera Lúcia Terevisan de Souza

Livro: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

Texto 2- A voz dos outros e a nossa voz. Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador.

Nilba Clementi

Livro: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

- A partir da leitura dos textos, das discussões nos encontros e com base em sua experiência na U10 com os monitores, como avalia um processo de formação voltado para esses profissionais que lidam com alunos em desenvolvimento? Você julga importante que a formação aconteça, mesmo não tendo um horário específico para a formação?

- Como você se percebe no desenvolvimento do trabalho na U10 em ações de coordenação e administração? Qual ação prevalece, a do administrador ou a do coordenador em interlocução com os monitores? Comente?

MEUS RELATOS (3)

Texto 1 - Desafios para a prática da formação continuada em serviço.

Marly das Neves Benachio e Vera Maria Nigro de Souza Placco

Livro: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

Texto 2 - O Coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola.

Luzia Angelina Marino Orsolon

Livro: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

Texto 3 - Campo de Estudo Formação de Professores: Processo de Construção e Desenvolvimento deste Domínio

Raquel Pozzenato Silazaki, Neiva Solange da Silva e Renata Portela Rinaldi

Anais EDUCERE 2015 - ISSN 2176-1396

- Diante do que tem sido discutido nos encontros deste grupo, a partir das leituras feitas e considerando o desenvolvimento de sua prática, você se considera um formador de professores no âmbito de sua escola, ou seja, como responsável pela formação docente? Comente a respeito.

- O que podemos entender a respeito da escola como um espaço privilegiado de formação profissional? Comente sobre esta questão.

MEUS RELATOS (4)

Texto 1: Na formação é necessário abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo.

De Francisco Imbernón

Livro: IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artimed, 2010.

Texto 2: Novas atitudes docentes.

José Carlos Libâneo

Livro: LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

Realize a leitura dos textos como um apoio ao processo de constituição de sua identidade de CoP, buscando compreendê-los como um mecanismo auxiliar para suas observações acerca do

profissional professor e, também, para observar a importância da formação continuada na escola (com o princípio da colaboração) para o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

-Trazer no próximo encontro uma sequência didática ensino regular/oficinas (1º ao 5º ano); e a rotina do CoP. (para quem tiver).

- Para o **texto 2**, a partir do que você observa nas ações de seus professores, destaque 2 atitudes que você gostaria de discorrer brevemente sobre o assunto.

MEUS RELATOS (5)

Atividade 1

Texto para leitura: Tempo de escola e qualidade na educação pública

Autor: Ana Maria Cavaliari.

Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>

Atividade 2

Elaboração da rotina do coordenador pedagógico

- Agora que você discutiu e refletiu em grupo sobre aspectos que devem constar na rotina do Coordenador Pedagógico e com base na reflexão dos temas tratados no decorrer desta formação, elabore sua rotina de trabalho. Para esta elaboração, considere a lista de aspectos discutidos no encontro e a sua realidade escolar

Segue anexo um quadro para a planificação de sua rotina. Trata-se de um exemplo, caso queira utilizar outro modelo, poderá fazê-lo.

Oriento que se houver necessidade de criar quadros “anexos” à rotina, para melhorar o desenvolvimento de seu trabalho, poderão ser incluídos. Ex: quadro de horários das HTPPs dos professores, das oficinas, etc.

Questões quinzenais ou mensais podem vir no campo de observações.

No caso daqueles que já possuíam uma rotina, faça apenas suas adequações, caso necessárias.

- Por fim, aponte um aspecto de sua rotina que julga o mais difícil, porém não impossível, de ser cumprido. Por quê?

PARA RESPONDER 1

1. Com base nas leituras até aqui realizadas e a partir das conversas ocorridas na formação, você acha que é necessário mudar algo em sua prática? Ainda que seja algo simples, que você ainda não conseguiu alterar por uma série de fatores e situações que impossibilitam a mudança. Dessa forma, reflita e diga que prática ao ser alterada poderia contribuir com sua atuação e no processo de constituição da identidade profissional do Coordenador?

2. Você tem definida e planejada uma rotina de trabalho? Sim, não?

PARA RESPONDER 2

Atividade em grupo:

1. Liste aspectos que não podem faltar na rotina de um Coordenador Pedagógico:

2. Acrescentaria algo? Há ajustes a serem feitos? Liste-os

PARA RESPONDER 3

- Escreva um parágrafo em que você sintetize como analisa o trabalho nas séries iniciais com a língua dos professores da escola em que você atua como coordenador pedagógico, principalmente, em relação às exigências das escolas e dos sistemas para o trabalho com sequências didáticas; busque expressar o que você acha que eles já fazem bem, o que ainda não sabem fazer, o que você quer aprender sobre a organização do trabalho por sequência didática.

ANEXOS

ANEXO A – Protocolo NURC

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

<i>OCORRÊNCIAS</i>	<i>SINAIS</i>	<i>EXEMPLIFICAÇÃO*</i>
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e cumé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... eh::: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. { sexta-feira? A. fizeram { lá B. { cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, é, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº 338 EF e 331D².

Extraído de:

PRETI, Dino; URBANO, Hudinilson (org.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*.
Vo. IV – ESTUDOS. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1990, p. 7-8.

ANEXO B – Folder do I Seminário de Políticas de Educação Integral/Presidente Prudente

PARCERIA E REALIZAÇÃO

FCT/Unesp/Presidente Prudente
 Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior (FPPEEBS)
 Grupo de Estudos Organizações, Planejamento e Gestão da Educação (GEOPLAGE)
 Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude (CEPELIJ)
 Prefeitura Municipal de Presidente Prudente
 Secretaria Municipal de Educação
 Coordenadoria de Gestão Educacional
 Programa de Educação Integral do Governo de Presidente Prudente – Cidadescola

COMISSÃO ORGANIZADORA

Renata Portela Rinaldi – FCT/Unesp
 Ana Luzia Videira Parisotto – FCT/Unesp
 Ana Paula Oliveira Rescia – FCT/Unesp
 José Gilberto Spasiani Rinaldi - FCT/Unesp
 Andréia Nunes Militão – UEMS
 Fábio Perboni – UFGD
 Ondina Barbosa Gerbasi - SEDUC
 Aline Pereira da Silva Feba – SEDUC
 Isabel Cristina Arcanjo Riqueti – SEDUC
 Marcelo José Alves – SEDUC
 Maria de Cássia Omíto Pinto – SEDUC
 Roseli Soares Furlan - SEDUC
 Valdirene Aparecida de Oliveira Rosa – SEDUC



I SEMINÁRIO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

"EDUCAÇÃO INTEGRAL: POLÍTICA, EXPERIÊNCIAS E OS DESAFIOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO"

APOIO:

Pró-Reitoria de Extensão - Unesp
 Departamento de Educação - FCT/Unesp
 Departamento de Estatística - FCT/Unesp
 Programa de Pós-Graduação em Educação - FCT/Unesp
 Banco Santander
 Churrascaria Guaíba
 Editora Toka
 Hotel Portal D'Oeste
 Jopanna's Café Ltda
 Max 8
 Supermercados Nagai

28 de setembro de 2016

Centro Cultural Matarazzo
 Teatro Paulo Roberto Lisboa
 Presidente Prudente/SP

ANEXO B – Folder do I Seminário de Políticas de Educação Integral/Presidente Prudente (continua)

APRESENTAÇÃO

O I Seminário de Políticas de Educação Integral propõe como foco dos debates e reflexões o tema “Educação Integral: política, experiências e os desafios de sua implementação”. Desta forma, o objetivo principal é propiciar um espaço de análise sobre as experiências e os desafios diretos e indiretos da implementação da Educação Integral no contexto atual do município de Presidente Prudente e região. Assume-se como pressuposto que a Educação não pode andar na contramão da realidade histórico-cultural. Documentos oficiais justificam a sua importância pelo fato de a integralidade se configurar numa necessidade social, com vistas a abrir caminhos para minimizar o envolvimento pleno das crianças em situações de vulnerabilidade, violência, abandono, exploração e negligência nas ruas. Assim, o momento atual representa, por um lado, um grande desafio aos educadores, estudantes, gestores, governantes, pais e pesquisadores, e, por outro, um terreno fértil para reflexões e amadurecimento das ações que envolvem a relação entre Educação Integral e Políticas Públicas. O evento será composto por duas conferências, colóquios para discussão e trocas de experiência sobre a implementação da educação integral e seus desafios.

OBJETIVOS

1. Promover, por meio da parceria entre a universidade e a rede pública de ensino municipal, o espaço à reflexão e discussão sobre a política de Educação Integral no município de Presidente Prudente.
2. Contribuir para organização do trabalho coletivo nos diversos segmentos envolvidos e encorajar o empreendimento de ações voltadas à construção de uma política pública de educação integral no município de Presidente Prudente.
3. Conhecer, a partir dos relatos e trocas de experiência, a realidade do Programa Cidadescola, e definir encaminhamentos de trabalho coletivo com os diferentes segmentos gestores, docentes, oficinairos, estagiários, pais e estudantes para a construção e implementação de uma política pública de educação integral no município.

PÚBLICO-ALVO

Gestores, docentes, oficinairos, estagiários, pais e estudantes do Programa Cidadescola. Estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação em Educação da FCT-Unesp.

PROGRAMAÇÃO

7h30 – Credenciamento e Acolhimento
 8h - Apresentação Cultural Cidadescola: “Dança (E. M. Ettore Marangoni)
 8h30 - Abertura
 9h - Conferência de abertura “Política Pública de Educação: diálogos necessários para construção de uma política municipal de educação integral”. Conferencista: Paulo de Sena Martins – Consultor legislativo – área XV – Educação, Cultura e Desporto
 9h - Para as Crianças: Oficinas de Ludicidade.
 10h45 - Café
 11h – Colóquio e relato de experiências dos estudantes do Programa Cidadescola
 12h - Almoço
 13h30 – Colóquio e relato de experiências dos Gestores, Professores, Oficinairos, Estagiários, Conselho de Escola/Pais
 15h - Café
 15h30 – Assembleia para apresentação das contribuições de cada segmento sobre o tema da educação integral e sistematização de documento a ser encaminhado ao MEC.
 16h30 – Apresentação Cultural Banda Marcial Cidadescola (E. M. Giseli Dalefi; E. M. João Franco de Godoy; E. M. José Carlos João; E. M. José Soares Marcondes)
 16h45 – Conferência: “A educação integral no Brasil e os desafios para sua implementação por meio da articulação entre o sistema de ensino, a escola e a família”. Conferencistas:
 Elaine Ferraz – Coordenadora do Comitê Metropolitano de Educação Integral da Região de Campinas.
 Luiz Carlos Capellano – Coordenador da Educação Integral do Município de Campinas.
 18h - Encerramento