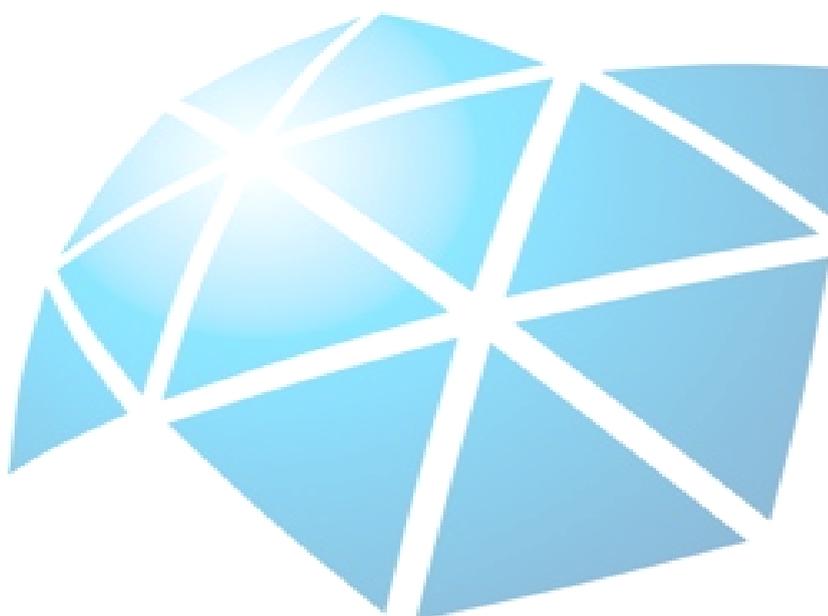




UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

ALICE REZENDE DA SILVA

**AS INTERFACES DA FORMAÇÃO CONTINUADA
NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE
ARARAQUARA-SP: O TRABALHO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO**



ARARAQUARA - SP

2022

ALICE REZENDE DA SILVA

**AS INTERFACES DA FORMAÇÃO CONTINUADA
NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE
ARARAQUARA-SP: O TRABALHO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Professora Dra. Maria José da Silva Fernandes

Araraquara - SP

2022

[verso da folha de rosto]

S5
86
i

Silva, Alice Rezende da

As interfaces da formação continuada nas escolas de Educação Integral de Araraquara - SP : o trabalho do coordenador pedagógico / Alice Rezende da Silva. -- Araraquara, 2022
171 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Maria José da Silva Fernandes

1. Formação Continuada. 2. Coordenador Pedagógico. 3. Educação Integral. 4. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). 5. Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI). I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ALICE REZENDE DA SILVA

AS INTERFACES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL DE ARARAQUARA - SP: O TRABALHO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Professora Dra. Maria José da Silva Fernandes

Data da Defesa: 21/02/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Maria Jose da Silva Fernandes

Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichello Cunha

Programa de Pós graduação em Educação - Centro Universitário Salesiano de São Paulo

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

DEDICATÓRIA

*De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando
A certeza que precisamos continuar
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar
Façamos da interrupção um novo caminho
Da queda um passo de dança
Do medo uma escada
Do sonho uma ponte
E da procura
Um encontro*

Fernando Sabino

Às meninas e aos meninos que nos inspiram a fazer da Educação Integral um espaço
de educação transformadora, plural e inclusiva.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Por apresentar caminhos e não me fazer desistir do sonho de ingressar na universidade pública e alcançar o Mestrado.

À minha filha Camila e a meu filho Caio, amores da minha vida

Por acreditarem que eu seria capaz e por me incentivarem a participar do processo seletivo, pela escuta afetuosa em todos os momentos de dificuldade e de extrema ansiedade, pelos abraços, pelas manifestações de amor e carinho e por toda assistência durante todas as etapas desta pesquisa.

À minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*),

Por me ensinarem a importância da educação na vida das pessoas, apesar de não terem tido a oportunidade de acesso, ser resistência, por me fazerem ser quem eu sou hoje, por me ensinarem a jamais abandonar os princípios de justiça, honestidade e dignidade.

Às minhas queridas irmãs,

Por muitas vezes compreenderem minha ausência e por se alegrarem com a minha conquista.

À querida Silvana,

Por estar sempre presente, companheira nos momentos mais desafiadores da minha vida, pela paciência, por acreditar em meu potencial, pelo companheirismo, sobretudo, pelo jeito amoroso que sempre me acolheu e procurou me trazer alento.

À minha querida orientadora Zezé,

Por me aceitar como sua orientanda, por desde início ter acreditado que eu seria capaz, por todas as vezes que ouviu atentamente as minhas inseguranças, pela paciência com minha ansiedade, pela escuta afetuosa quando falava das minhas questões pessoais, por ter sido muito exigente durante as etapas desta pesquisa sem perder a doçura e a ternura, por ter cruzado meu caminho e ser uma mulher e orientadora potente, maravilhosa e incrível. Que sorte foi a minha!!!

À querida professora Eliza Maria Barbosa,

Por ter acendido a chama que ampliou meus horizontes para o conhecimento, por ter me convidado a participar de seu grupo de estudos, por toda fala potente e pelo conhecimento que me proporcionou.

Às professoras Silvia e Renata pelas contribuições precisas, pelo olhar atento e sensível despendido à leitura desta pesquisa e por me incentivarem a prosseguir.

A todos os professores da pós graduação,

Por terem contribuído de alguma forma com minha formação acadêmica, profissional e pessoal, pelas indicações de leituras, de filmes e por compartilharem seus conhecimentos e experiências acumuladas em suas trajetórias.

Às companheiras e colegas da pós graduação,

Por todas as vezes que estenderam as mãos e me ajudaram quando precisei, por compartilharmos nossas angústias e nos fortalecermos, em especial, a Carol, a Vanessa e a Aline.

Às amigas pessoais e de trabalho,

Por todas as vezes que me incentivaram, acolheram e compreenderam minha ansiedade e minhas angústias.

Às coordenadoras e ao coordenador, companheiras e companheiro de luta,

Por prontamente aceitarem participar desta pesquisa e pelas valiosas contribuições que trouxeram durante as entrevistas.

À Secretaria Municipal da Educação,

Por me conceder a dispensa para que eu fizesse as disciplinas, me dedicasse às leituras e às pesquisas e, também, participasse de congressos, cursos e seminários.

Por fim,

Em especial, por ser professora coordenadora da Educação Integral, e ter tido a oportunidade de trabalhar com pessoas incríveis e ter aprendido muito com elas, ter convivido com meninas e meninos que fizeram com eu quisesse a cada dia aprender mais e ajudá-los a ver o mundo

com outros olhos, e por ter possibilitado conhecer e me apaixonar por essa concepção de educação. Por ter conseguido realizar esta pesquisa, mesmo em tempos de pandemia, de tanta dor pela perda de tantas vidas conhecidas ou não, pelos meus familiares que felizmente não foram vítimas dessa tragédia, por eu ter resistido em tempos de desesperança, de insegurança, de acirramento das injustiças e desigualdades... e mesmo assim não deixar de esperar.

Gratidão pela vida!

**SILVA, A.R. As interfaces da Formação Continuada nas escolas de educação integral de Araraquara-SP: o trabalho do coordenador pedagógico. Araraquara, 2022. p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)
Faculdade de Ciências e Letras, UNESP - Campus Araraquara**

RESUMO

A formação continuada de professores como principal tarefa do coordenador pedagógico é parte do escopo de muitas pesquisas e ocupa desde o final do século XX lugar destaque nas discussões relativas às políticas educacionais. Apesar da importância da temática nesses espaços de discussão, ainda há grandes dificuldades para implementar políticas de formação continuada no espaço escolar, em especial, nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico. Buscando contribuir para as discussões sobre o coordenador pedagógico como importante articulador da formação continuada no espaço escolar, esta pesquisa apresenta como objetivo central: analisar em quais condições o coordenador pedagógico realiza a formação continuada em serviço nos momentos de HTPC e HTPI no Ensino Integral (EI) no município de Araraquara. Em face desta proposição, buscamos elementos teóricos e legais para compreensão deste trabalho, tanto por meio da revisão bibliográfica, como da análise documental. O percurso metodológico incluiu também uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa realizada com nove CP da EI e com dois integrantes da equipe diretiva da Secretaria Municipal da Educação de Araraquara (SME), os quais participaram de entrevista semiestruturada. Após o levantamento e a análise dos dados, concluímos, que a SME de Araraquara não possui ainda um plano de formação inicial destinado aos CP; a formação continuada oferecida não é exclusiva à função de CPs da EI, o que resulta na falta de continuidade e frequência na oferta das ações formativas; apresenta algumas fragilidades na execução, no monitoramento e na avaliação do trabalho de formação continuada de professores desenvolvido pelos CPs durante o momento de HTPC. Há também um consenso entre os participantes sobre a necessidade de haver um investimento por parte da SME na formação continuada de CPs e professores vinculados à EI, a qual tem especificidades em sua organização pedagógica. Acrescentamos aos dados destaque dado pelos CPs às condições de trabalho e ao excesso de atribuições que interferem na realização adequada do trabalho, especialmente na organização e planejamento do HTPC e no acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelo professor.

Palavras-chaves: trabalho docente - formação inicial - formação continuada - Educação Integral - coordenador pedagógico - horário de trabalho pedagógico coletivo.

ABSTRACT

The continuing education of teachers as the main task of the pedagogical coordinator is part of the scope of many researches and since the end of the 20th century it has a prominent place in discussions concerning educational policies. Despite the importance of the theme in these spaces of discussion, there are great difficulties to implement policies of continuing education in the school space, especially in the moments of Pedagogical Work Schedule. Searching to contribute to the discussions about the pedagogical coordinator as an important articulator of continuing education in the school space, this research has as its central objective: To analyze the continuing education in service offered to teachers, at times of Collective Pedagogical Work Schedule (CPWS) and Individual Pedagogical Work Schedule (IPWS), in Full-time Education (FE) in Araraquara. In view of this proposition, we sought theoretical and legal elements to understand this work, both through bibliographic review and document analysis. The methodological approach also included an empirical research with a qualitative approach carried out with nine PCs from the FT and with two members of the management team of the Araraquara's Municipal Education Department (MED), who participated in a semi-structured interview. After collecting and analyzing the data, we concluded that the Araraquara's MED does not yet have an initial training plan for PCs; the continuing education offered is not exclusive to the role of PCs at FE, which results in a lack of continuity and frequency in the offer of training actions; presents some weaknesses in the execution, monitoring and evaluation of the continuing education work for teachers developed by the PCs during the CPWS period. There is also a consensus among the participants about the need for an investment by the MED in the continuous training of PCs and teachers linked to FE, which has specificities in its pedagogical organization. We add to the data the emphasis given by the CPs to working conditions and the excess of attributions that interfere in the proper performance of the work, especially in the organization and planning of the HTPC and in the monitoring of the pedagogical work carried out by the teacher.

Keywords: teaching work - initial training - continuing education - Full-time Education - pedagogical coordinator - collective pedagogical work schedule.

SIGLAS

AABB - Associação Atlética Banco do Brasil

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Administração Educacional

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

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

COEDUCAR - Cooperativa Educacional de Araraquara

CP - Coordenador Pedagógico

E.I - Educação Integral

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

FCLAR - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdade de Educação

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual

HTPL - Horário de Trabalho Pedagógico Livre

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIFE - Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores

MEC - Ministério da Educação

OBEDUC - Observatório da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG - Organização Não Governamental

OP - Orientador Pedagógico

PARFOR - Plano Nacional pela Formação de Professores da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PC - Professor Coordenador

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação à Docência

SE - Secretaria da Educação

SME - Secretaria Municipal da Educação

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TALIS - Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIP - Universidade Paulista

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Metas relacionadas à formação de professores - PNE	48
QUADRO 2 - Estratégias relacionadas à Meta 6 - PNE	67
QUADRO 3 - Escolas de turno único	73
QUADRO 4 - Escolas de espaço estendido de contraturno	73
QUADRO 5 - Unidades escolares de contraturno	73
QUADRO 6 - Organização das Oficinas de EI de Turno Único e de Contraturno	76
QUADRO 7 - Organização das turmas	79
QUADRO 8 - As condições do processo seletivo de CP	81
QUADRO 9 - Conceitos aplicados na avaliação do CP	89
QUADRO 10 - Atribuições do CP em relação ao HTPC	90
QUADRO 11 - Atribuições do CP em relação ao HTPI	93
QUADRO 12 - Protocolo de acompanhamento da oficina pedagógica	95
QUADRO 13 - Espaço de formação do CEDEPE - SME	95
QUADRO 14 - Local de atuação dos participantes da entrevista	108
QUADRO 15 - Referenciais de análise da Entrevista	116

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Idade e sexo dos respondentes	112
TABELA 2 - Tempo dos respondentes no exercício no Magistério	113
TABELA 3 - Formação Acadêmica dos respondentes - Graduação	114
TABELA 4 - Formação Acadêmica dos respondentes - Pós-Graduação	114

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	25
SEÇÃO 1	
Faces da história: formação continuada, ecos no tempo e no espaço	36
1.1 - Trabalho X Trabalho Educativo	36
1.2 - Os caminhos da formação de professores no Brasil	39
1.3 - Os ventos levam para a formação continuada de professores	50
SEÇÃO 2	
A Educação Integral no município de Araraquara: a perspectiva do desenvolvimento humano	64
2.1 - Educação Integral no Brasil: percurso e concepção	64
2.2 - A EI no Sistema Municipal de Ensino de Araraquara - SP	70
SEÇÃO 3	
A coordenação pedagógica e o cotidiano escolar	84
3.1 - Breve histórico	84
3.2 - A atividade do CP no Sistema Municipal de Ensino de Araraquara: da implementação às atribuições na EI	87
3.3 - A Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC	96
SEÇÃO 4	
A trajetória de coleta dos dados empíricos	105
4.1 - Caminhos Metodológicos	105
4.2 - Sobre a Educação Integral na rede pesquisa	108
4.3 - Sujeitos da pesquisa	111
4.4 - Organização dos dados	115
SEÇÃO 5	

A experiência dos Coordenadores Pedagógicos da Educação Integral de Araraquara: atribuições e trabalho no cotidiano escolar	118
5.1 - Atribuições do Coordenador Pedagógico (CP)	118
5.2 - O que a voz dos Coordenadores Pedagógicos da EI nos revela sobre a formação continuada	126
5.3 - Eixo 3: Formação Continuada oferecida pelos CP aos professores: em quais condições?	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
APÊNDICE 1 - Entrevista realizada com o G1: Equipe diretiva da SME	165
APÊNDICE 2 - Entrevista realizado com o G2 : CPs	166
APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento para realização da entrevista	168
APÊNDICE 4 - Autorização para entrevista	170

*Onde quer que haja mulheres e homens há
sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há
sempre o que aprender.*

Paulo Freire

APRESENTAÇÃO

PRIMEIRAS PALAVRAS

A escolha da profissão nem sempre é realizada de forma clara e consciente. Muitas vezes a história de vida escolar, familiar, as experiências lúdicas e afetivas durante uma determinada etapa da vida podem ser fatores determinantes que definem essa trajetória, ainda que seja intuitivamente. Desse modo, venho aqui apresentar um breve relato sobre meu percurso de formação para docência e atuação profissional até o presente momento.

Aos quatorze anos, momento em que conclui a oitava série do ginásio, última etapa do antigo “Ensino de 1º Grau”, terminologias utilizadas nesse período. Conforme determinava a Lei de Diretrizes e Base 5692/71 (LDB) em seu Capítulo I, Art. 1- “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Nesse momento precisei decidir o que faria na sequência entre as poucas possibilidades que se apresentavam, visto que a minha decisão tinha que estar vinculada ao elemento *qualificação para o trabalho* e garantia de emprego.

Não estava preparada para fazer uma escolha consciente e crítica, precisava apenas atender às necessidades práticas de sobrevivência. Por ter trabalhado como babá de duas crianças durante quatro anos, entre os onze e quatorze anos, acabei sendo influenciada pelas vivências afetivas experienciadas nesse contexto e, então, entre 1986 e 1989 cursei o Magistério que compunha o segundo grau profissionalizante. Durante o primeiro ano, meu tempo era dividido entre o trabalho como babá durante o dia e frequentando a escola pública noturna. Do segundo ao quarto ano, trabalhei como operária em uma fábrica de meias de Araraquara, minha cidade natal. Nesse período, não fui uma aluna dedicada, nem percebia e compreendia a importância da formação docente e sua relação direta com a qualidade da educação pública no Brasil.

A PASSOS LENTOS...

As minhas indagações se deram no início da carreira como professora da Educação Infantil, ainda com formação em nível médio. A minha trajetória docente iniciou-se em 1990 quando assumi o cargo de professora da educação infantil no município de Matão, interior de São Paulo, por meio de aprovação em curso público. Nessa época, constatei que minha formação não consubstanciava a prática educativa, tampouco me via como reprodutora dos interesses hegemônicos. Não compreendia que para além da autonomia da tradicional sala de aula, os professores tinham de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão (NÓVOA, 1995). Creio que a ausência, naquele momento, de um olhar capaz de compreender o elo existente entre a própria prática e a prática social, trazia mais inquietações e angústias como docente.

Nóvoa (1989) considera que:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar, ou que nunca estabilizem, ou que se desestabilizem por razões de ordem psicológicas (tomada de consciência, mudança de interesses ou valores) ou exterior (acidentes, alterações políticas, crise económica). (NÓVOA, 1989, p. 40)

Quando assumi, fiquei “perdida”, pois deparei-me com uma sala de 37 alunos em uma creche que estava em reforma, tendo que dar aula no corredor, e sem orientação, pois não havia professora coordenadora (PC) na escola. O que havia era apenas a função de coordenadora pedagógica (CP) para atuar na Secretaria da Educação (SE), por meio de cargo comissionado, cujo respaldo pedagógico oferecido aos professores se dava por meio de “visitas” esporádicas ou para atender ao pedido da diretora da creche. Não era realizada nenhuma intervenção pedagógica, a CP só passava pela escola, observava as professoras de longe e o restante do tempo trancava-se na sala da diretora. Nesse cenário, eu era uma tragédia anunciada. Não correspondia pedagogicamente às necessidades da turma, não conseguia lidar com a "indisciplina" dos alunos, pois estava completamente perdida. A função da diretora era claramente fiscalizadora e repressora. Tive ímpetos de desistir, adoeci fisicamente e moralmente, mas a necessidade de trabalhar ‘falou’ mais alto. Assim foi até final do ano.

No processo de remoção, transferei-me para outra creche, sabendo que tinha falhado com as crianças e que não tinha cumprido com meus deveres como professora.

A partir do meu segundo ano, começava outra trajetória na docência, mais consciente, ainda que de modo intuitivo e afetivo, pois não tivera uma formação inicial sólida e, tampouco, formação continuada até aquele momento. As formações oferecidas pela SE aconteciam em períodos que antecediam as férias ou após seu retorno.

O ponto de partida para eu formar outra consciência pedagógica, ainda que por meio do senso comum, foi o acolhimento da diretora da nova escola, a qual tinha um olhar voltado para o pedagógico e um comprometimento com o desenvolvimento das crianças. Também contribuíram a receptividade e a partilha das outras professoras que tinham mais experiência, assim como a estrutura física e pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), a quem devo minhas primeiras conquistas na docência.

Assim, fiquei imersa numa realidade prática fundamentada na cópia fiel da “teoria” materializada na prática de meus pares e ainda que não fizesse ideia da importância de uma base teórica necessária para legitimar a relação dialógica existente entre a realidade teórica e a realidade prática, segui acreditando que havia encontrado o caminho para o exercício pleno da docência. Na época, nem fazia ideia de quem era Paulo Freire, para quem: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo” (FREIRE, 1996, 24).

No início do ano de 1994, pedi exoneração do cargo, dadas as dificuldades pessoais em que me encontrava, as quais agravavam-se por eu ter que viajar diariamente, pois apesar da carga horária de trabalho ser de quatro horas, o tempo gasto entre o deslocamento entre os municípios e as horas efetivamente trabalhadas somavam-se nove horas entre a saída de casa às 5h10 e a chegada às 14h.

PRIMEIRAS MUDANÇAS

Em julho de 1994, iniciei outra experiência profissional na Cooperativa Educacional de Araraquara (COEDUCAR) como auxiliar de classe. Em fevereiro de 1995, fui integrada à equipe de professoras da Educação Infantil. A partir desse momento, passei a ter outra vivência com a formação teórica. Semanalmente, havia reunião pedagógica após a jornada de trabalho efetiva com os alunos, sob a responsabilidade da CP da escola. Ainda que não se falasse em formação continuada em serviço, essa era a metodologia adotada pela instituição, cujos objetivos eram a qualificação profissional e consequente oferta de um ensino de qualidade que atendesse aos anseios dos pais. Nesse momento, era realizada a leitura e

discussão de textos relacionados à proposta pedagógica da cooperativa, eram passadas as orientações sobre o preparo dos planos de aula (semanal, bimestral e anual) e, também, as informações administrativas, o posicionamento da direção escolar e da mantenedora.

Nas reuniões semanais havia ainda a discussão e definição dos projetos, das apresentações dos alunos para os familiares e organização das datas comemorativas. Além dos encontros semanais, no retorno das férias, ou esporadicamente, aos sábados, vinham convidados para realizar cursos, palestras e workshop.

Essa experiência foi definitiva para meu crescimento profissional e para a busca de uma prática reflexiva baseada no aporte teórico oferecido pela instituição, ainda que a formação oferecida fosse insuficiente, já que o exíguo tempo de uma hora semanal era escasso para abarcar a enorme demanda imposta pela instituição à coordenadora pedagógica. Não obstante, a oportunidade de trabalhar nessa cooperativa, cujas perspectivas pedagógicas eram mais consolidadas, me permitiu dar um salto qualitativo em minha prática docente. Segundo Freire:

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente, quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente, o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996, p.31)

Embora tenha consolidado em mim a importância do conhecimento teórico para garantir um avanço qualitativo na prática de ensino e despertar uma certa consciência crítica acerca do trabalho pedagógico, eu ainda era povoada por inquietações, pois, apesar do diferencial formativo existente nessa cooperativa, havia constantes trocas de coordenadoras e, tanto as professoras quanto as coordenadoras que por ali passaram (enquanto compus a equipe), não tinham aporte teórico suficiente, o que nos colocava em posição de insegurança em relação aos diversos desafios que surgiam na dinâmica do trabalho. Outro ponto sensível era a formação inicial da maior parte da equipe ter sido obtida apenas com o Magistério. Poucas professoras haviam cursado o nível superior.

As minhas inquietações permaneciam, o desejo pela continuidade de formação, o sonho de fazer o curso superior e a busca por respostas povoavam minha mente e minhas aspirações.

Nesse período, houve também um fato novo, a exigência posta pela Lei nº 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) - que estabelece em seu Art. 62: “A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”. Tomando a legislação como princípio, a mantenedora da cooperativa já informava que, preferencialmente, manteria em seu quadro de docentes, profissionais com formação em nível superior.

Dessa forma, minhas aspirações transformaram-se em necessidade e em breve teria que concretizá-las. Sabia que não seria fácil, pois não tinha preparo para fazer o exame de vestibular que me daria acesso à universidade pública. Era meu sonho maior, apesar de distante naquele momento. O curso de Magistério realizado por mim não tinha em seu currículo disciplinas exigidas nas provas de ingresso ao curso superior. Assim, segui até dezembro do ano de 2001, sem a formação em curso superior. No final de 2002, quando já havia ingressado na Universidade Paulista (UNIP) para cursar Pedagogia, fui desligada da equipe docente da COEDUCAR.

O currículo do curso de Pedagogia oferecia duas opções de formação, quais eram, (i) Pedagogia com Habilitação em Magistério da Educação Infantil e Administração Escolar e (ii) Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar. Como minha experiência de trabalho até o momento tinha sido com a Educação Infantil, decidi pela primeira opção.

OUTROS DESAFIOS

Em razão da minha dificuldade financeira, dois filhos sob minha responsabilidade, somente pude prosseguir com minha formação, atuando como bolsista do “Bolsa Universidade - Programa Escola da Família”. Tratava-se de um benefício concedido pelo Programa Escola da Família, por meio de uma parceria entre as instituições privadas e o governo do Estado de São Paulo que custeavam 100% do valor da mensalidade. O Estado responsabilizava-se pela metade do valor do curso e o restante era custeado pela instituição de ensino. Com vistas ao cumprimento de um dos objetivos do programa, “integrar à formação do estudante valores relacionados à responsabilidade social”, o estudante tinha, como contrapartida, que prestar serviços aos sábados e domingos, atuando como educador universitário num período de oito horas a cada dia, em uma escola pública estadual.

Essa bolsa me foi concedida em maio de 2003. Antes da aprovação dessa bolsa, prestei serviço num estágio remunerado, sem vínculo empregatício, em um programa que atendia crianças e adolescentes em situação de extrema vulnerabilidade social, “Programa Integração AABB Comunidade”, local para onde retornei em 2017 como (PC) Esse programa desenvolvia atividades pedagógicas, contudo, era vinculado à Secretaria de Assistência Social do município, motivo dos estagiários serem denominados Educadores Sociais. Atualmente o Programa é vinculado à Secretaria Municipal da Educação (SME). No segundo semestre desse mesmo ano, fui convidada a trabalhar como professora e coordenadora pedagógica na Organização Não Governamental (ONG) *Oficina das Meninas* que atendia crianças e adolescentes do sexo feminino e, concomitantemente, atuei como professora do ensino fundamental em uma escola da rede privada. Acumulei os trabalhos, dois universos muito distintos, pólos extremos. Na ONG, trabalhava com uma população de extrema vulnerabilidade social e, na rede privada, com crianças pertencentes a outro contexto social e privilegiadas em suas vivências sociais e culturais.

Não é difícil concluir que o ingresso na universidade, apesar de ter sido uma conquista minha, o quão foi diminuto também como etapa do meu processo formativo. Foi um período de sobrecarga: oito horas de trabalho nas instituições educacionais, estágio obrigatório, tempo destinado aos cuidados com os filhos, afazeres domésticos, trabalhos acadêmicos, elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e às dezesseis horas de trabalho do Bolsa Universidade aos sábados e domingos. Contudo, não foram motivos suficientes para eu desistir. A certeza de que o aprimoramento profissional se dá somente pela formação teórica e contínua, ainda que não somente, fez com que eu prosseguisse e aproveitasse o curso da melhor maneira, para que assim aprimorasse minha prática, apesar das condições adversas.

Assim, segui até o ano de 2009, convivendo com meus conflitos profissionais e inquietudes. Nesse período, busquei auxílio da literatura que tratasse das temáticas que envolviam o trabalho desenvolvido, visto que a ONG não possuía recursos para destinar à formação de seus educadores, dependia de doações e do repasse de verbas municipais e federais. Atuar como autodidata foi o caminho que encontrei para desempenhar minha função, da melhor maneira possível, ainda que essa prática fosse insuficiente. Permaneci na ONG até o ano de 2009, momento em que assumi o concurso público na rede municipal de Araraquara como professora da Educação Infantil. Permaneci com os dois vínculos, público e privado, até o ano de 2013, quando deixei a rede privada e assumi outro concurso público, na mesma rede,

como professora da Educação Integral (EI), segmento pelo qual fiquei completamente fascinada, visto que a proposta pedagógica da Rede Municipal de Araraquara versa com a perspectiva de educação que acredito e defendo, pois considera os princípios de igualdade, equidade e valorização da diversidade humana. A EI amplia não somente o tempo dos estudantes nas unidades escolares, como também possibilita a ampliação do conhecimento e de apropriação do Patrimônio Cultural da Humanidade. A base metodológica considera uma perspectiva pedagógica integradora, a qual valoriza o acesso ao conhecimento, à história da humanidade, aos aspectos culturais, artísticos e sociais que envolvem a formação da identidade e da humanidade do sujeito. A organização do trabalho desenvolvido pela equipe pressupõe o princípio da Interdisciplinaridade, de modo a possibilitar a integração entre os saberes dos diferentes profissionais e áreas.

Para Japiassu (1976), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto.” Dessa forma, o objetivo da interdisciplinaridade é a unidade e a totalidade humana, em que a escola tem papel fundamental na formação do homem total, homem este que atuará como um agente de transformação do mundo. Japiassu (1976) destaca ainda:

[...] Do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador (JAPIASSU, 1976, p. 65-66).

Em vista disso, senti-me enlevada por trabalhar com essa proposta de educação. Outro atrativo foi o público alvo, crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social. Tal proposta considera como pressupostos da EI: (i) a formação integral dos estudantes, como via de ampliação cultural e inserção social; (ii) o acesso ao patrimônio cultural da humanidade; (iii) a permanência e o convívio saudável na unidade escolar; (iv) conhecimento da pluralidade cultural existente em nosso país; (v) oferta de um ensino de qualidade que proporcione o desenvolvimento cognitivo, físico, estético, político, ético, cultural e afetivo (CAPALDO; PAULA, 1999).

Por fim, destaco que minha inserção na EI fez com que, novamente, eu quisesse prosseguir e aprimorar a minha formação acadêmica.

OUTROS CAMINHOS

Em 2017, prestei o processo seletivo para a função de professora coordenadora pedagógica (PC) da Educação Integral, após quatro anos de atuação como professora na E.I. Fui aprovada, deixei a sala de aula dos dois segmentos para assumir a função de PC.

Conforme relatado anteriormente, fui CP durante cinco anos na ONG *Oficina das Meninas*. É importante destacar que durante esse período nenhuma formação para função foi realizada. Foi outro período muito desafiador, pois a sobrecarga exigida pela dupla função, professora e CP, era causadora de muitos desencontros. Eu era responsável pelos atendimentos individuais oferecidos às meninas e aos familiares e realizava visitas domiciliares, encontros mensais com as mães, cujo objetivo era oferecer um espaço de acolhimento e de dinâmicas de grupo que pudessem auxiliá-las na resolução dos conflitos familiares e na orientação educacional de suas filhas. O contexto vivido pelas mulheres e suas filhas era marcado pela violência doméstica, drogadição, negligência, violência sexual e abandono. Essa experiência evidencia o quanto eu precisava de respaldo formativo. Embora as condições de trabalho, o acúmulo de tarefas e salário não fossem condizentes com as tarefas realizadas, a carga emocional depreendida fosse enorme, tive a oportunidade de ter clareza sobre a importância da formação continuada.

Nesse sentido, “um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica”(FREIRE, 1996, p.99). O meu desejo por ser uma profissional qualificada, capaz de exercer a docência com excelência impulsionava a busca epistemológica. Com efeito, o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (FREIRE, 1996, p.102-103). Ainda que saibamos que a qualidade da educação pública dependa de outros condicionantes, tais como, valorização profissional, melhores salários, condições de trabalho adequadas, a consciência crítica adquirida pelo conhecimento teórico é condição *sine qua non* para a concretização de uma educação pública, cuja força motriz seja a oferta de um ensino de qualidade.

Quando iniciei como PC em 2017, na unidade “Programa Integração AABB Comunidade”, eu não tinha formação teórica-metodológica que fundamentasse a minha prática como PC. Além disso, havia mais um agravante: acumulava a função de gestora da unidade. Embora houvesse uma verossimilhança em razão da minha primeira experiência na ONG, as perspectivas educacionais eram diversas. O único ponto comum entre os contextos

de trabalho no exercício das funções é o público alvo, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Desse modo, as indagações exacerbaram em minha mente. Como exercer minha função de modo a atender às atribuições de coordenadora? Segundo Fernandes (2004):

“O coordenador pedagógico é o responsável nas unidades escolares, entre outras coisas, pelas ações de parceria entre alunos-professores-comunidade, pela articulação coletiva do projeto político das escolas e pelas ações de formação e orientação aos professores, sendo, portanto, um trabalho de grande importância nas escolas. (FERNANDES, 2004, p. 53)

Como executar a tarefa de formadora da equipe docente de modo a atender minhas necessidades formativas e as dos professores durante as Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)¹ e Horário de trabalho HTPI²? Como exercer uma prática que garantisse a articulação entre *alunos-professores-comunidade*? Como oferecer suporte pedagógico aos professores? Como conciliar a gestão da escola, atender as necessidades da equipe de suporte pedagógico e administrativo (agentes educacionais, agentes sociais- merendeiras e agente operacional)?

A resposta para essas questões não está posta pela SME em um plano de qualificação profissional. A equipe diretiva da SME não oferece uma formação continuada com o objetivo específico de formar o PC. O respaldo oferecido ocorre em atividades formativas pontuais, de acordo com as situações que surgem no decorrer do trabalho e pelas próprias demandas da própria SME.

Sendo assim, no início de 2018, decidi que iria buscar respostas para minhas inquietações, a fim de me qualificar. Comecei a fazer parte de um grupo de estudos na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp Araraquara, cujo eixo central é a discussão das -teorias que compõem a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Foi o primeiro passo para a realização do meu grande sonho, entrar na universidade pública.

No grupo vislumbrei outras perspectivas de formação e quando abriu o processo seletivo para o mestrado em 2019, resolvi inscrever-me. Passada todas as etapas, obtive a

¹ HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo realizado com a coordenadora pedagógica e o coletivo de professores para formação continuada em serviço e outros fins pedagógicos. Em alguns momentos, a direção da escola participa para tratar assuntos administrativos.

²HTPI – Horário de Trabalho Pedagógico Individual, momento utilizado pelo professor para planejamento e formação continuada.

aprovação, tendo início assim, uma outra fase em busca de respostas para as minhas atuais inquietudes acerca da minha atuação profissional que envolve a compreensão da função de PCP.

O próximo passo foi realizado a partir das orientações recebidas pela minha orientadora, a professora doutora Maria José Fernandes Silva, as quais foram de fundamental importância para que eu pudesse definir meu objeto de pesquisa. A partir de meus relatos que tiveram como base os estudos proporcionados pela disciplina “Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Docentes” e as relações estabelecidas com minhas indagações que me acompanharam na minha trajetória profissional e formativa, definimos os caminhos de nosso estudo, os quais pretendem elucidar ou ao menos trazer contribuições que possam desvelar as interfaces existentes na formação docente, sobretudo, relativas aos processos formativos que ocorrem no contexto escolar sob a responsabilidade do PC.

Em suma, ao final desta pesquisa, pretende-se alcançar patamares mais elevados acerca do conhecimento dos processos relacionados à profissionalização docente, principalmente, relativos à formação docente e à coordenação pedagógica, com destaque ao papel do coordenador, profissional visto como o principal agente formador durante os HTPCs e demais momentos formativos das escolas. É nesse cenário de preocupações que vislumbramos trazer nossa contribuição para o desenvolvimento profissional dos docentes nas escolas de EI do município de Araraquara. Esperamos que a Formação Continuada de professores possa ser articulada com o trabalho docente e contribua para oferta de um ensino público de qualidade.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta como temática o trabalho do coordenador pedagógico frente à formação continuada de professores realizada nos Horários de Trabalho Pedagógico em escolas integrais do município de Araraquara (SP). O interesse por desvelar e compreender as diferentes facetas existentes na formação docente, principalmente, ao que tange os processos que compõem a formação continuada de professores, destacou-se no momento em que assumi a função de coordenadora pedagógica (CP³) em uma unidade de Educação Integral, visto que passei a ter sob minha responsabilidade um grupo docente com o qual tive/tenho que realizar ações de formação continuada nos momentos de HTPC e HTPI, como relatado na apresentação. Somado a isso, as condições de minha formação e as condições de trabalho impulsionaram-se a definir a temática desta pesquisa.

A Educação Integral do município de Araraquara relaciona-se a uma concepção de ensino que considera o desenvolvimento dos estudantes em sua totalidade. A ampliação do tempo de permanência na escola é um dado que por si só não garante esta totalidade. Esta concepção de educação é compreendida como garantia de direitos, portanto, refere-se à abrangência de múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano (MOLL e LECLERC, 2013).

Indubitavelmente, a EI de Araraquara traz em suas perspectivas a essência do termo integral, o que significa total, inteiro, global. Assim, o Plano da EI considera as várias dimensões que compõem o ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, seguindo-se orientações legais importantes que foram veiculadas no país (BRASIL. MEC. SECAD, 2008, p. 7-8). Essa perspectiva busca instituir uma mobilização consequente para a formação que reconheça a diversidade como patrimônio imaterial fundamental da sociedade, que incentiva a educação ambiental e o respeito aos direitos humanos (BRASIL. MEC, 2009).

A escola em tempo integral oferecida no município pressupõe a criação de estratégias que assegurem às crianças e aos adolescentes o acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens artísticas, à prática da leitura, à crítica e, principalmente, ao uso da comunicação como instrumento de participação democrática. É uma concepção de

³ Apesar da função ser denominada professora coordenadora (PC), na dinâmica do trabalho prevalece o termo coordenador pedagógico (CP). Em alguns lugares é usado o termo Orientador pedagógico (OP)

educação que visa se efetivar em diferentes espaços, por meio de oficinas pedagógicas realizadas por uma equipe multidisciplinar que considera a perspectiva da interdisciplinaridade. A EI é entendida como garantia de direitos, portanto, pressupõe acompanhar as meninas e os meninos atendidos em seus processos de humanização.

À guisa desse pensamento, é que a formação continuada de professores da Educação Integral (EI) nos momentos de HTPC e HTPI deve ser estruturada, de forma coerente com o trabalho a ser realizado junto ao público atendido. A discussão e reflexão sobre a práxis, conforme defendido por Vásquez (2007), considera as experiências internas e externas de cada indivíduo, seja no campo das organizações individuais ou coletivas, por conseguinte não é algo que se resume a uma análise superficial das circunstâncias, exige um olhar profundo sobre aquilo que nos cerca, para assim traçarmos propostas que levem à transformação das circunstâncias. É nesse sentido que será discutido ao longo desta pesquisa, a importância da função do coordenador pedagógico (CP) nas unidades de EI da Rede Municipal de Educação de Araraquara. Para Libâneo (2004), o CP é o profissional capacitado a subsidiar o trabalho pedagógico dos professores e a situar-se nas várias demandas educativas, como na formação continuada dos professores. Desse modo, o HTPC torna-se um momento privilegiado para se efetivar a práxis.

Embora a necessidade da formação continuada pareça ser imprescindível aos professores, nem sempre assim foi. Os estudos sobre esta dimensão da formação surgem em um contexto educacional no qual os problemas da formação inicial apresentam-se como um dilema a ser enfrentado na educação brasileira, dado que não deve preterir a importância de se prosseguir na luta para melhor estruturar a educação inicial de professores. Embora a formação inicial de professores não seja nosso objeto de estudo, acreditamos que a importância da formação continuada não extingue ou reduz a importância da formação inicial. Martins, (2010, p.13) aponta que o debate acerca da formação de professores vem se ampliando no Brasil desde a década de 1970, apresentando-se mais fortemente entre as décadas de 1980 e 1990, excepcionalmente, ocasião em que se implementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Enquanto a LDB 5692/71 destaca formação de professores em Nível Médio Normal, no decurso da década de 1990, na LDBEN 9394/96, a ênfase é na formação em nível superior e na continuidade dos processos formativos ao longo da carreira.

No que tange à formação continuada, muitas pesquisas relacionadas à formação de professores buscam trazer respostas, ainda que provisórias, sobre as problemáticas presentes na prática docente, um universo amplo e complexo. A formação continuada tem sido objeto de pesquisa de muitos autores de diferentes tendências pedagógicas e tem conquistado lugar de destaque no cenário educacional. A formação continuada de professores guarda em sua natureza sentidos que divergem em seus processos e objetivos. Nesse movimento, a formação continuada, por vezes, apresenta-se como um meio de sanar as fragilidades encontradas nos cursos de formação inicial, noutras, para fins de atender as demandas em serviço (sala de aula-escola), desse modo, ainda são insuficientes para suprir os dilemas existentes no cenário educacional brasileiro (GATTI, 2008). Seja qual for o foco formativo central, dada a diversidade da natureza das ofertas de formação continuada, por vezes com foco no indivíduo ou nos meios (técnica), noutras de caráter colaborativo, o objetivo buscado sempre deve ser a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Diante dessa heterogeneidade, e por considerar a minha condição de pesquisadora iniciante e as condições concretas e objetivas presentes em um trabalho de Mestrado, priorizei alguns teóricos que conservam em suas produções certa dialogicidade em relação ao objeto de investigação. Neste movimento, me propus a recorrer aos processos de formação docente continuada apresentados especialmente nas obras de Tardif (2000, 2002, 2005), Nóvoa (2002, 2007, 2009), Gatti (2008, 2010), Imbernón (2010), Marin (1995), Mizukami (2010), Libâneo (1997, 2004), Vásquez (2007), Gadotti (2011), a fim de compreender suas representações e seus limites ao relacioná-los com realidade da formação continuada realizada durante os momentos de HTPC e HTPI da EI da rede municipal de educação alvo desta pesquisa. Os apontamentos dos autores serão apresentados ao longo da dissertação.

Em termos de concepções teórico-metodológicas, Marin (1995), ao discutir a terminologia relacionada à formação continuada no interior das escolas, mostra que os termos mais comuns empregados no discurso cotidiano da escola são: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada. Embora a "formação continuada", atualmente, esteja mais presente nos documentos legais, produções acadêmicas e nos livros de Educação, os termos mencionados por Marin (1995) continuam recorrentes nos espaços educacionais. Tais termos trazem consigo concepções, influências e consequências para educação escolar e formação docente e não são meros sinônimos. Em razão do termo adotado na pesquisa, me debruçarei apenas na

terminologia formação continuada. De acordo com Marin (1995) o termo apresenta similaridade com as terminologias *educação permanente e educação continuada*, isso porque ambas visam eixos comuns, quais sejam: a formação de professores, a pesquisa em educação e os compromissos institucionais educacionais. Acresce a essa proposição, segundo Marin, a necessidade da formação continuada ser realizada na escola e entendida como mobilizadora de saberes profissionais:

Ao lado dos institucionais ou profissionais, compõem visão mais completa, cada vez mais aceita e valorizada, sobretudo com a proposição e a implementação desses processos no lócus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes profissionais (MARIN, 1995, p. 18).

Mizukami (2010), na mesma direção que Marin, defende que é necessário deslocar o lócus de formação continuada da universidade para a escola, por acreditar que todo processo de formação deve priorizar e valorizar o saber docente. Não obstante, o investimento em formação continuada não exime as instâncias responsáveis pelo ensino superior de fazê-lo também na formação inicial a partir do diálogo com a Educação Básica. Essa afirmação nos revela que é necessário considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do professor, visto que a necessidade do profissional iniciante, por exemplo, difere daquele docente com ampla experiência de trabalho. Há ainda a questão do próprio trabalho, já que a sala de aula é dinâmica, os problemas surgem diariamente e, munidos de uma urgência, pouco importa para os professores de onde vem a solução para os problemas, se é resultante de uma pesquisa ou outro meio, desde que seja revelado uma “luz no fundo do túnel”(Mizukami, 2010).

O distanciamento do professor do âmbito teórico é decorrente do isolamento em sala de aula, motivo que leva à construção de “práticas cristalizadas e estereotipadas”. Nesse sentido, a formação continuada nos momentos de HTPC e HTPI revela-se extremamente importante, ainda que não seja meio exclusivo e suficiente para responder às inúmeras dificuldades presentes na profissão docente.

Essas asseverações estabelecem um diálogo com algumas de minhas inquietações iniciais: os momentos do HTPC e de HTPI são efetivamente lócus de formação continuada nas escolas de Educação Integral, conforme defendido nas produções acadêmicas?

De modo a ampliar o conhecimento sobre as questões envolvidas nesta investigação, busquei aporte teórico em algumas pesquisas já realizadas sobre a temática formação

continuada-em serviço. Mas, também foi necessário ampliar a busca e envolver a coordenação pedagógica, afinal é este profissional que no âmbito da escola se responsabiliza pelos processos formativos. O coordenador pedagógico é apontado como o principal articulador dos processos formativos e responsável pelo processo pedagógico da escola, tanto no suporte ao professor e aluno, quanto às orientações aos pais e/ou responsáveis. Por isso, ao longo desta pesquisa, buscarei compreender a dinâmica do trabalho do CP da EI, especialmente no tange seu papel de formador durante os momentos de HTPC e HTPI.

Ao me debruçar sobre a formação continuada e a coordenação pedagógica, optei por fazer um levantamento bibliográfico, pois esta ação permite que o pesquisador entre em contato com as pesquisas já realizadas na área, perceber quais os problemas que não foram investigados, a adequação ou inadequação das respostas e possibilidade de re colocação do problema sob um novo prisma (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Corroborando com esse pensamento, Fonseca (2002) assevera que:

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Essa etapa, definida com período exploratório, é marcado pela imersão do pesquisador no contexto a ser investigado e possibilita uma visão geral do problema considerado, favorecendo a focalização das questões e a identificação de outras fontes de dados (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 161).

Assim, inicialmente, busquei dissertações de mestrado e teses de doutorado que dialogassem com minha proposta de investigação, o que contribuiu também para o refinamento das questões e hipóteses iniciais.

O primeiro banco de dados utilizado foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁴ (BDTD). Foram utilizadas as palavras - chaves: '*formação na Hora de trabalho coletivo*', resultando em 610 títulos, dos quais selecionamos apenas dezenove por destacarem a formação continuada em serviço. Em seguida, utilizei '*HTPC*' como palavra-chave, decorrendo oitenta e quatro títulos, obtendo ao final doze títulos selecionados e, por fim,

⁴ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos.

'*coordenação pedagógica-HTPC*', com quinze, os quais já tinham sido encontrados com as outras duas palavras-chave. O segundo banco de dados foi o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁵ (CAPES). Foram utilizadas as mesmas palavras chaves, 'formação na Hora de Trabalho coletivo' – seiscentos e seis títulos, apenas dois selecionados; HTPC – dezoito títulos, sendo um relevante; por fim, coordenação – HTPC, houve seleção de título. É importante ressaltar que o diminuto número de trabalhos apresentados como “relevantes”, não representa a desqualificação das várias produções já realizadas, mas justifica-se pela temática HTPC, correspondente à formação continuada em serviço, não se localizar como foco central nas pesquisas, além da inexistência de trabalhos relacionados à coordenação pedagógica em escola de educação integral (EI).

As pesquisas já realizadas trouxeram questões de amplitude ainda não respondidas, tanto ao que se refere aos impactos da formação continuada na profissão docente e seus desdobramentos, quanto às legislações que legitimam a formação de professores e a trajetória do coordenador pedagógico no contexto escolar.

A partir desse levantamento foram destacadas as pesquisas realizadas por Oliveira (2006), Mendes (2008), Rocha (2012) e Oliveira (2018), nas quais, a importância da formação continuada em serviço nos momentos do HTPC, apontam e discutem as fragilidades existentes nessas ações.

Oliveira (2006) revela que embora ao final de sua pesquisa o grupo de professores com o qual trabalhou tenha ressignificado o espaço do HTPC, transformado por momentos de reflexão crítica, ressalta que a confiança construída pelo grupo participante depende do domínio do coordenador pedagógico de suas tarefas, ainda que esse domínio não seja suficiente para esgotar todas as exigências que lhes são impostas. Outro ponto a destacar refere-se à ausência da oferta de formação continuada pela rede pública, de modo a garantir a competência efetiva desses profissionais.

Mendes (2008) conclui que (i) Orientador Pedagógico (OP) é peça fundamental na formação centrada na escola, no entanto, é necessário investir em sua formação e rever as formas de provimento deste cargo; (ii) a divisão do tempo e as atividades desenvolvidas

⁵ O Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

devem ser repensadas; (iii) a SME sobrecarrega a OP com recados, documentos e outras atividades que desviam a finalidade do HTPC.

Rocha (2012) apresenta em sua análise final que os momentos de HTPC são constituídos pela ausência de compartilhamento de ideias entre os professores e a coordenação. O discurso da CP é institucionalizado no espaço/tempo do HTPC e marcado pela sua fala autoritária, em detrimento do discurso persuasivo. Além disso, a formação docente no contexto pesquisado é inexistente, o tempo é destinado para o repasse de informes e orientações burocráticas, preenchimento de cadernetas, correção de atividades ou simplesmente os profissionais cumprem o horário.

Oliveira (2018) infere que o CP reconhece sua responsabilidade e compromisso pela formação continuada da equipe docente, sendo o HTPC um momento favorável de atuação junto aos pares, a despeito das dificuldades e entraves que ocorrem nesse espaço formativo, engessado pelo sistema e burocratizado pela gestão da escola.

Os resultados apresentados pelas pesquisas das autoras mencionadas demonstram que os avanços conquistados com a obrigatoriedade do HTPC não superaram os aspectos conflitantes na organização do trabalho nos momentos pedagógicos coletivos. Outro ponto relevante é a cronologia das pesquisas já realizadas. Entre Oliveira (2006) e Oliveira (2018) há um intervalo de mais de uma década, evidenciando que ainda necessitamos buscar respostas e alternativas sobre a atuação do coordenador nesse locus de formação e a efetividade do HTPC como espaço de formação continuada em serviço.

Pensar sobre esses aspectos remete também a questões mais abrangentes da CP acerca da definição, da atuação e do percurso histórico da função no contexto escolar, onde este profissional é hoje visto como principal articulador da formação continuada de professores em serviço, especificamente no que diz respeito às contribuições e contradições existentes nos momentos de HTPC e HTPI. Ao longo deste trabalho, em seção específica, analisaremos como este processo se apresenta nas unidades escolares de EI do município de Araraquara.

Além do levantamento bibliográfico, fazia parte do planejamento inicial, a análise dos documentos legais e as diretrizes da SME que regulamentam a EI e a função do coordenador

no município e nas escolas: Plano Anual da Escola⁶, Projeto Político Pedagógico⁷(PPP) e demais documentos existentes nas unidades escolares de EI participantes, o plano de formação do CP e as atas dos HTPCs, por exemplo. Foi necessário alterar esta etapa em função da pandemia Covid-19. Os documentos regulatórios da EI do e da função do CP foram acessados por outro meio, não planejado para esta pesquisa. Não pude realizar o levantamento de tais documentos na própria SME. Em vista da necessidade de analisar os documentos legais, solicitei à equipe diretiva da SME que indicasse outro meio de acesso. Como não há um banco de dados público com o arquivamento desses documentos, não consegui acesso ao histórico normativo desde a implantação do PEC, posteriormente, EI. Alguns documentos foram acessados por meio de anexos de um trabalho de doutorado intitulado “Os casos de Araraquara e São Carlos-SP (2001-2008): um modo petista de governar a educação? (VACCARI 2011).

O levantamento documental assemelha-se ao bibliográfico, a diferença consiste no tipo de material que se acessa. Enquanto na pesquisa bibliográfica, basicamente, as fontes são dissertações, teses, livros e artigos já produzidos, a pesquisa documental utiliza-se de fontes primárias e secundárias mais diversificadas e dispersas sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002).

Alves-Mazzotti (2002), apoiada em (BECKER, 1997) nos diz que,

Qualquer que seja a forma de utilização dos documentos, o pesquisador precisa conhecer algumas informações sobre eles, como por exemplo, por qual instituição ou por quem foram criados, que procedimentos e/ou fontes utilizaram e com que propósitos foram elaborados. A interpretação de seu conteúdo não pode prescindir dessas informações (BECKER, 1997, p. 169 apud ALVES-MAZZOTTI, 2002).

O conjunto inicial obtido por meio do levantamento bibliográfico e documental, associado às inquietudes que atravessaram a minha trajetória profissional, assim como as exigências que a função de CP demandam, foram fundamentais para chegar ao questionamento central que esta pesquisa apresenta: “ *o que é preciso para melhorar as*

⁶ O plano anual da E.I não se restringe ao programa de conteúdo a ser desenvolvido em cada oficina da E.I. Ele vai muito além. Estabelece uma relação dialética com o PPP da escola, portanto, inclui o papel social, as metas e seus objetivos. A escola, por sua vez, faz parte do sistema educacional e é ligada à SME nos diversos níveis, que também determinam expectativas de aprendizagem para as diferentes áreas de conhecimento.

⁷ Ver Veiga, 1998, p.11-35.

condições de formação continuada oferecida pelo coordenador nos momentos de HTPC e HTPI em escolas de Ensino Integral de Araraquara.

De modo a traçar um percurso de pesquisa que possibilitasse refletir sobre a formação continuada em serviço e suas interfaces nos momentos de HTPC e HTPI em Escolas Integrais, derivaram outras questões de pesquisas:

- De que modo ocorre o trabalho do CP nos momentos do HTPC e HTPI na rede municipal de Araraquara?
- Esses profissionais recebem formação contínua oferecida pela SME para o exercício de sua função?
- Há planejamento dos conteúdos e temas trabalhados pelos CPs que favoreçam a formação continuada em serviço da equipe durante os momentos de HTPCs? Quais?
- A relação profissional entre o CP e os docentes interfere nos resultados pretendidos pela escola?
- A formação contínua dos CPs e dos docentes ocorre em outros espaços para além dos estabelecidos na escola?
- Há envolvimento dos professores na reflexão, avaliação, autoavaliação e diálogo entre os pares durante o processo formativo?
- Como os professores utilizam-se dos momentos de HTPI? Estes momentos são acompanhados pelo CP?

A partir desses diversos questionamentos e após as leituras iniciais de teses e dissertações que tratam da relação coordenação pedagógica e formação continuada em serviço, defini como **objetivo geral** para esta pesquisa:

- Analisar a formação continuada em serviço oferecida aos professores, nos momentos de HTPC e HTPI, na Educação Integral do município de Araraquara.

Com vistas a atingir o propósito do objetivo geral desta pesquisa, definimos como

Objetivos específicos:

- Selecionar as atribuições legais do CP no exercício de sua função na Educação Integral da Rede Municipal de Araraquara e relacioná-las com o trabalho realizado por esse profissional no interior das unidades escolares de EI;
- Analisar o plano de formação continuada oferecida aos CPs pela Secretaria Municipal de Araraquara (SME);

- Discutir as políticas de acompanhamento e avaliação das formações ocorridas nos espaços de HTPC e HTPI pela equipe diretiva da SME;
- Compreender de que modo ocorrem a formação continuada dos professores no HTPC e HTPI no Ensino Integral;
- Problematizar o planejamento e a execução do plano de formação continuada de professores nos momentos de HTPC e HTPI.

Em vista disso, esta pesquisa apresenta a seguinte **hipótese**: o trabalho desenvolvido na EI tem forte relação com o trabalho realizado pela CP durante as formações nos momentos de HTPC e HTPI, ainda que limitações e dificuldades estruturais e organizacionais estejam presentes.

A busca por respostas para as questões de pesquisa e a necessidade de melhor conhecer o objeto de estudo, me levou a adotar a abordagem qualitativa, por seu potencial descritivo das situações e acontecimentos, o que possibilita uma aproximação real do contexto escolar (Lüdke e André, 2015). A pesquisa qualitativa apoiou-se no levantamento e análise de dados bibliográficos documentais, já apresentados nesta introdução, e em empíricos coletados por meio de entrevista semiestruturada. A etapa que antecedeu a realização da coleta empírica envolveu o envio do plano orientador ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil. Após a aprovação e a emissão do Certificado de Apresentação para a apreciação Ética (CAAE), sob número 39295020.3.0000.5400, adentrei nesta etapa da pesquisa. Os participantes da entrevista foram definidos a partir de dois grupos: (i) equipe diretiva da SME e (ii) equipe das unidades escolares.

Os dados obtidos ao longo da pesquisa, somados à conclusão da pesquisa empírica e de posse das entrevistas realizadas, foram analisados e organizados sob a forma de dissertação organizada da seguinte forma: na primeira seção denominada “Fases da história da formação continuada, ecos no tempo e no espaço” ressaltou elementos históricos e legais que compõem a trajetória da formação de professores, a análise dos sentidos e significados de diferentes abordagens teóricas: epistemologia da prática, professor reflexivo, formação colaborativa, entre outras e a representação da categoria trabalho na formação do “homem” e sua dialética com trabalho educativo.

Na segunda seção “A trajetória da Educação Integral no município de Araraquara” apresento alguns marcos legais presentes na história da EI no Brasil, com destaque, o percurso histórico e sua concepção educacional no Sistema de Ensino de Araraquara.

Na seção 3 intitulada “A Coordenação pedagógica e a formação continuada em Araraquara: atribuições do Coordenador pedagógico” focalizei o papel do coordenador na tarefa de articulador durante a formação continuada, sobretudo, nos momentos de HTPC e HTPI nas unidades escolares da EI da rede municipal de educação pesquisada, a fim de compreendermos em qual medida as condições favorecem a formação em serviço.

Na quarta seção “A trajetória de coleta dos dados empíricos” demonstro o caminho metodológico adotado na realização da pesquisa empírica, os procedimentos de coleta de dados e os critérios de seleção dos participantes.

Na quinta seção “Análise final: compreendendo os dados obtidos” ou apresento, a partir de cada eixo de análise, as ideias e as concepções trazidas pelos entrevistados em sua tarefa de CP e formador de professores em espaços de HTPC e HTPI.

E, por fim, nas considerações finais, apresento algumas percepções sobre o resultado desta pesquisa. Tais percepções apresentam-se como instrumentos de reflexão, os quais validam os questionamentos sobre os dilemas presentes no cenário educacional brasileiro postos desde o início deste estudo, e, nos apontam, sobretudo, caminhos mais promissores e instigantes para a efetivação do trabalho do coordenador pedagógico nas escolas de EI de Araraquara.

SEÇÃO 1 - Faces da história da formação continuada, ecos no tempo e no espaço.

Nesta seção, abordaremos alguns elementos presentes nos processos de formação, tocando em questões relativas a seu percurso histórico e questões legais e teóricas. O processo formativo insere-se num organismo vivo, com sentido e significado próprio. Para entender esse organismo é necessário situá-lo nas interfaces que o subjazem: categoria trabalho, trabalho docente, profissão docente e, no âmbito desta pesquisa, a formação inicial e continuada do professor. Embora a formação inicial e a formação continuada sejam dialeticamente indissociáveis, nosso objeto de análise centra-se na formação continuada e, sobretudo, no papel do coordenador pedagógico nesse processo que ocorre em serviço.

Esta análise será desenvolvida a partir das produções de autores que preservam em seus pressupostos certa dialogicidade e, ainda que se difiram em aspectos que determinam o campo técnico e o caminho metodológico, conservam pontos comuns em seu ponto de chegada.

1.1 - Trabalho X Trabalho Educativo

Autores como Saviani (2011), Martins (2010), Frigotto (2009), Márkus (2015) e Gadotti destacam a importância da formação docente a partir de uma perspectiva que contenha como ponto de partida o processo de humanização do homem, o que somente é possível de acontecer a partir do trabalho. Ainda que esta pesquisa não preserve em seu referencial, unicamente, a teoria defendida por tais autores, suas contribuições representam uma possibilidade de ampliarmos o debate acerca da formação a partir das categorias de Trabalho Educativo e Trabalho Docente. Para isso, brevemente, as abordaremos.

O homem difere-se do animal pela consciência, característica que o torna qualificado para produzir sua própria existência e seus meios de subsistência. Tal diferenciação evidencia-se em sua atividade vital especificamente humana, o trabalho. É assim que o homem se constitui como ser social. Dessa forma, é na composição do mundo objetivo que o homem apresenta sua totalidade. O trabalho constitui a relação real e histórica entre homem e a natureza e, ao mesmo tempo, ele determina as relações recíprocas entre os homens, isto é, a totalidade da vida humana (MÁRKUS, 2015).

Essas relações de trabalho não são dadas naturalmente, posto que é uma atividade essencialmente humana a serviço de suas próprias necessidades de produção e de constituição

de sua essência humana. As formas materiais presentes na natureza são transformadas em objetos pelo homem para seu consumo, portanto, formam o mundo objetivo. As necessidades dos indivíduos são comumente postas pela coletividade. A vista disso, Márkus (2015) expõe:

... A transformação da natureza pela atividade humana resulta cada vez mais em elementos do ambiente material progressivamente ampliado do homem, que se tornam produtos do trabalho anterior, objetivações das capacidades humanas essenciais. Assim a “unidade” do homem e da natureza se realiza na produção material como atividade social - não é primordialmente um fato dado, onticamente estável da existência humana, mas um processo que se desdobra da história e através dele (MARKUS, 2015, p. 47).

Logo, o homem se afirma como tal nas relações sociais por meio do trabalho, ainda que em condições alienantes, próprias do modo de produção capitalista. Com efeito, o desenvolvimento do modo de produção capitalista impõe que o trabalho, na sua dimensão ontológica⁸, forma específica da criação do ser social, seja reduzido a emprego - uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento (FRIGOTTO, 2009).

O trabalho educativo é classificado como um trabalho não material, cujas modalidades são assim definidas: aquela em que o produto não se separa do ato de produção e aquela em que o produto se separa do ato de produção; é nesta modalidade que se localiza a educação (SAVIANI, 2011). Com efeito, o trabalho não material entendido como objeto do trabalho educativo, corresponde ao saber e ao conhecimento que levam o sujeito a compreender as relações presentes no mundo e ao modo como se manifestam na sociedade, na política, na cultura e na educação escolar. Esse é o modo de fazer educação que defendemos na EI, no município de Araraquara, seja para a formação do estudante ou para o trabalho do professor.

Dessarte, o trabalho educativo se efetiva a partir do saber acumulado historicamente. Saviani (2011), quando discorre sobre a especificidade do trabalho educativo, apresenta:

Trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p.6).

⁸ Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 1981, p. 02).

O excerto acima esclarece o objetivo essencial do trabalho educativo, qual seja, não somente selecionar o conhecimento acumulado historicamente, o saber essencial, “traduzido” para educação escolar como currículo, como também empreender as formas, ou seja, o método mais apropriado para alcançar a função da escola: garantir aprendizagem efetiva para que assim o indivíduo conquiste níveis mais elevados de consciência. À serviço desta função escolar está o ensino, “traduzido” como o meio através do qual se desenvolve a atividade pedagógica. Em vista disso, acreditamos que o trabalho educativo desenvolvido na E.I, por meio de aporte teórico-metodológico que vise o desenvolvimento das potencialidades humanas, pode promover nos estudantes e docentes, via formação continuada, um patamar mais elevado de consciência. A EI conserva em sua perspectiva educacional a formação político-social-cultural dos sujeitos, por nela conter o compromisso com uma educação escolar que objetiva novas formas de construção do desenvolvimento humano (CAPALDO; PAULA, 1999).

É de suma importância, que se considere a complexidade presente no trabalho educativo. De acordo com Duarte (2013):

[...] Conhecer a concretude do indivíduo-aluno não se limita, no caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir a ser. Esse conhecimento, por seu lado, implica um posicionamento em favor de algumas possibilidades desse vir a ser e, conseqüentemente, contra outras. (DUARTE, 2013, p. 8)

Nesse processo, é o professor quem assume o protagonismo do trabalho educativo. Não obstante, a intitulada “sociedade do conhecimento” tem colocado em xeque o papel da docência. Os professores são confrontados com as exigências do mundo contemporâneo: a revolução tecnológica, a globalização, o avanço científico versus as tradições educacionais, o modelo curricular e os saberes hierarquicamente estabelecidos (VEIGA; D’ÁVILA, 2008). Soma-se a isso a ausência de investimento em políticas públicas voltadas para a valorização da carreira docente e para formação docente, além das condições de trabalho às quais o professor é submetido.

Indubitavelmente, a despeito das condições materiais existentes, a educação ainda é a via legítima para a construção de outra lógica de mundo, a qual se efetiva através da formação da consciência crítica, contra uma educação mercadológica e que combata fortemente a luta entre alienação e desalienação, entre conscientização e domesticação, meio para a construção de outra lógica de relação, através da qual “educar para outro mundo possível é educar para

outros mundos possíveis (GADOTTI, 2007). Nesse sentido, as experiências propostas nas oficinas oferecidas pela EI visam a mudança de consciência, de ampliação da leitura do mundo, de percepção das relações existentes na sociedade, o que demanda uma práxis reflexiva, portanto, uma formação continuada diferente para o corpo docente.

A profissão docente não é estática, é uma atividade complexa, com características próprias, exercida em unidades escolares que são singulares e, por isso, requerem e mobilizam novas perspectivas de análise (TARDIF; LESSARD, 2005). Com efeito, é necessário pensar que a atuação do professor no sentido de ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento e de desenvolvimento humano é bastante dependente da formação docente, seja na dimensão inicial ou continuada, e das condições objetivas nas quais se desenvolve. Nesse sentido, faz-se necessário discutir, mesmo brevemente, alguns aspectos relativos à formação de professores no Brasil.

1.2 - Os caminhos da formação de professores no Brasil

No que tange especificamente à problemática da formação de professores no Brasil, há estudos e pesquisas que procuraram analisar tanto sua trajetória histórica como as condições e relações mais recentes. Autores como Saviani (2009) e Vicentini e Lugli (2009) destacam que a história da formação docente no Brasil é marcada por contradições e revelam que os dilemas que a compõem têm raízes históricas.

Ao longo dos anos, a formação de professores no Brasil foi marcada por sucessivas mudanças, tanto no que diz respeito à legislação educacional, quanto às políticas educacionais, fatores determinantes na elaboração dos cursos de formação inicial de professores. Com efeito, não podemos pensar a questão da formação continuada de professores sem trazer à guisa da discussão as problemáticas advindas da formação inicial, visto que as políticas educacionais recentes priorizam, incentivam e valorizam a formação continuada em detrimento da formação inicial.

No decurso do século XX, devido às mudanças econômicas, à industrialização e a maior urbanização, o Brasil passou a oferecer um atendimento educacional em grandes proporções. De acordo com Saviani (2011) a matrícula geral em todas as modalidades de ensino apresentou um salto significativo, visto que, enquanto o crescimento da população em sessenta e cinco anos quadruplicou, o número de matriculados aumentou em vinte vezes. Se

por um lado houve um avanço significativo no campo educacional no âmbito quantitativo, em outra direção caminha um problema qualitativo: a desvalorização e a despreocupação com a formação de professores (SAVIANI, 2013).

De acordo com Saviani (2011), a organização política da formação docente e as fissuras presentes na legislação, acabaram nos deixando um legado de desafios a serem enfrentados. O que diz respeito aos dilemas herdados da organização política da formação de professores e dos problemas herdados da legislação educacional, apresentamos respectivamente, uma síntese desse cenário: (i) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada “diversificação de modelos de organização da Educação Superior” e descontinuidade das políticas educacionais; (ii) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino e jornada de trabalho precária e baixos salários; (iii) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático, burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente (Saviani, 2008).

A formação docente no Brasil apresenta um quadro de descontinuidade de políticas educacionais que impede o estabelecimento de “um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2011), ou seja, um modelo educacional que conserve em seus objetivos a qualidade da formação docente e a oferta de um ensino de qualidade para todos no Ensino Superior.

No âmbito desta discussão, a história nos revela que a formação do professor foi concebida numa conjuntura socialmente adversa. Saviani (2011) traça uma linha histórica das tendências pedagógicas, revelando a qual sociedade o trabalho pedagógico-educativo está a serviço e a distinção entre o ensino ofertado, a depender da classe social a que se destina. Esta problemática se associa a outras questões presentes na sociedade brasileira, como as condições de trabalho, a desvalorização do profissional docente e os aspectos referentes à burocracia e cumprimento das normas legais para funcionamento dos cursos, numa relação em alguns pontos nevrálgicos como relação teoria e prática interferem diretamente no processo de formação docente.

Outro problema mais atual acerca da formação docente, refere-se ao uso do conceito “competências”⁹, por sinal muito sintonizado com a política oficial: “uma linguagem impregnada do espírito dos chamados novos paradigmas que vêm prevalecendo na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular” (SAVIANI, 2011). Assim surge a concepção “Pedagogia das Competências”¹⁰, de matriz behaviorista, que serviu de inspiração para as teorias construtivistas e, atualmente, neoconstrutivista (SAVIANI, 2008).

Nessa perspectiva, a formação do professor é planejada a partir de uma base técnica e não por uma base teórica que permita a esse professor o acesso ao conhecimento construído historicamente, que favoreça o domínio dos fundamentos científicos e filosóficos e a compreensão do desenvolvimento histórico da humanidade, mobilizando tais conhecimentos para a formação dos próprios alunos.

De acordo com Saviani (2008)

O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores. Daí, o dispositivo da LDB prevendo a criação de Institutos Superiores de Educação e de Escolas Normais Superiores (SAVIANI, 2008, p. 218-221).

Ao fim e ao cabo, essas medidas apresentam-se como meio de manter a sociedade de acordo com os interesses hegemônicos, não garantindo uma formação consistente aos docentes e mantendo os dilemas pedagógicos já existentes.

Viola (2007), acredita que assim como os saberes científicos, o docente também precisa apropriar-se dos saberes pedagógicos, ambos fundamentais para o exercício competente da docência e determinantes na formação de professores.

Essa perspectiva nos leva a repensar o lugar e o papel da formação inicial no percurso formativo dos professores, cujas bases devem ser a construção do conhecimento pedagógico exímio. Com vistas à sua consolidação, Imbernón (2000) apresenta contribuições acerca do conteúdo e da metodologia que devem estar presentes nos processos formativos, respectivamente:

[...] Uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a

⁹ Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (Perrenoud, 2000).

¹⁰ Para o autor [...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999).

assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

[...] Uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de atualização permanente em função das mudanças que se produzem; criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (IMBERNÓN, 2000, p.66)

Embora Mizukami (2010) aponte em seus estudos que a formação inicial por si só não é capaz de cumprir totalmente a tarefa de formação de professores, não podemos deixar de destacar a importância de se lutar pelas mudanças necessárias para garantir uma formação inicial de qualidade. Assim, é de suma importância que haja investimento nas políticas educacionais, desde a elaboração do currículo até o sistema de avaliação e valorização da profissão docente. Muitas são as contradições e problemas existentes, o que nos leva a defender a importância da formação inicial como fundamental no trabalho das universidades, nesse sentido, a formação continuada, ainda que ocupe lugar de suma importância, não pode ser configurada como um mecanismo de superação dos imbrólios ainda existentes na formação inicial.

Ao longo dos anos, frente a tantos problemas enfrentados com a formação de professores, foram criadas no Brasil diferentes organizações representativas em defesa da formação inicial, dentre as quais destacam-se: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação (Forumdir), Associação Nacional de Administração Educacional (Anpae), o Fórum Nacional de Defesa da Formação do Professor e Fórum Paulista de Pedagogia (MIZUKAMI, 2010).

As organizações anteriormente citadas mostram-se extremamente críticas em relação às políticas que desvinculam a formação profissional da instituição universitária, já que são taxativas ao defenderem a importância deste *locus* privilegiado, onde é proeminente a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão:

[...] Diretamente através da constante reflexão sobre a realidade das escolas e da construção sistemática de novos conhecimentos decorrentes da pesquisa desenvolvida por professores e estudantes da graduação e da pós-graduação bem como da intensa atividade de extensão que caracteriza a interação entre Faculdade de Educação e o sistema educacional formal e não-formal; é esta inter-relação, cada dia mais acentuada nas universidades, que estabelece a diferença fundamental entre uma formação universitária e aquela oferecida por qualquer outra instituição (ANFOPE, 2001, p.11)

Outros fatores corroboram com este cenário já tão comprometido, como a excessiva

carga horária destinada às atividades práticas no curso de formação inicial, vista como a base que promove o ensino. Lauglo (1997) faz uma análise do relatório elaborado pelo Banco Mundial, intitulado “Prioridades e estratégias para educação”. Nesse documento há um destaque “ao professor que conhece sua disciplina” e ao modelo assentado na prática. Assim, para Lauglo (1997):

[...] Ressalta que uma educação geral sólida é um importante pré-requisito para a formação de um bom professor e parece assumir que as habilidades de ensinar são mais bem desenvolvidas no contexto do próprio trabalho. A importância de um curso inicial em pedagogia é descartada com base em pesquisas em determinados países (Índia, Paquistão, Brasil), cujos dados levaram à conclusão de que tais curso não produzem efeito sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, ou, simplesmente, que o conhecimento específico do conteúdo é mais importante para um ensino efetivo do que a pré-formação (p.82). Assim, é favorecido em modelo prático para melhor desenvolver habilidades para o ensino, com cursos ‘em serviço’ como suplemento para treinamento no local de trabalho (LAUGLO, 1997, p.21)

Ainda como parte dessa análise, o autor revela que nada se menciona sobre estratégias de organização que visem a melhoria da qualidade dos cursos de Pedagogia, tampouco, há referências sobre a relevância de se atribuir profissionalismo à formação docente, passaporte para sua autonomia, formas que estão na contramão de se considerar e tratar o professor como um mero executor, um “fazedor” de comandos externos e que necessita ser controlado.

As próprias diretrizes do Banco Mundial apresentam a docência como uma questão de treinamento e não de formação inicial. A ênfase desta agência financiadora está no treinamento¹¹ do professor, maior fonte de controle do processo educacional (CARVALHO, 1998). Não obstante, a política educacional no Brasil é regida pelos interesses do mercado, portanto um docente “retalhado”¹² é o que se almeja uma sociedade condicionada por valores de natureza econômica.

Em vista dos desafios apresentados faz-se necessário uma proposta de formação de professores concebida numa perspectiva integradora, cuja relevância centra-se na formação de professores em universidades e em faculdades de educação com alto padrão de qualidade. Outro aspecto importante é a existência de uma política educacional consistente e extensa que garanta aos professores formados um considerável domínio do conhecimento

¹¹ Para Marin (1995) há uma inadequação no termo quando utilizado para finalidades meramente mecânicas, com o propósito de modelar comportamentos e obter respostas padronizadas, desconsiderando que os profissionais da educação exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e não pela reprodução de ações mecânicas.

¹² Usamos o termo no sentido de fragmentado: um profissional que é “formado” e “moldado” pela estrutura para que se mantenha os interesses do capital.

histórico-cultural acumulado pela humanidade. Concordamos que, para tanto, mudanças consubstanciadas necessitam ser realizadas nos espaços formativos de educação, de modo a garantir que os jovens inclinados a seguirem a carreira docente sejam submetidos a um elevado padrão intelectual.

Ao analisarmos o percurso histórico da legislação que rege a educação brasileira, observamos que ela representa a correlação das forças econômicas presentes no país, atuando como um instrumento de controle social. O jogo político utiliza-se da legislação para a política educacional ajustar-se ao ideário educacional de modo a “articular mais estreitamente a educação escolar com as necessidades do mercado de trabalho”. À vista disso, compreendemos o que Saviani quis dizer quando fez referência “à falácia e eficiência da legislação”. A falácia consiste em acreditar que apenas a legislação será suficiente para mudar a educação, uma vez que isso somente ocorrerá se houver mudanças mais amplas na estrutura social. Quanto à eficiência, a legislação “permite ajustar a situação educacional àquelas alterações - sejam estruturais ou não - que necessitam ocorrer no âmbito educacional por decorrência das mudanças sociais que estão se processando” (SAVIANI, 2015).

O mesmo autor revelou que em relação à legislação educacional, há duas tendências opostas e igualmente equivocadas. De um lado a existência da crença de que a legislação possa resolver todas as agruras educacionais, sendo, portanto, capaz de mudar a realidade. Já por outro lado, acredita-se que a legislação seja inócua, sem relação nenhuma com a realidade. Mudá-la, então, significaria desviar a atenção das questões reais, já que as leis são independentes, seguem rumos próprios.

Em tempos mais recentes, a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) representou um importante momento e expressou a correlação de forças a que Saviani (2015) se refere. Fixando-nos na intencionalidade da lei e nos elementos que integram e interferem diretamente na realidade educacional, encontramos ainda antes da aprovação da LDB 9694/96, um cenário de luta no campo da formação de professores, tanto inicial e/ou continuada. Inicialmente, ocorreram amplos debates envolvendo vários setores da sociedade para chegar-se a um consenso para a elaboração da nova LDB. De um lado, Câmara Federal, Governo, partidos políticos, associações, educadores, empresários etc. e, de outro lado, grupos atrelados à orientação da política educacional governamental. Ambos os grupos colocaram-se em defesa de seus interesses individuais ou coletivos. Segundo Carvalho (1998):

Na disputa entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre os representantes da população e os representantes do governo, está vencendo a política neoliberal¹³, dominante não só na dimensão global, mas também com pretensões de chegar a conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula. Objetivo: a busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada. Este cidadão – anuncia-se – terá empregabilidade e, igualmente, será um consumidor consciente. A lei foi produzida, existe. Enquanto lei, resta-nos identificar, compreender e avaliar a intencionalidade de suas propostas, para a adoção das posturas pertinentes. (CARVALHO, 1998, p.81)

A lei aprovada expressou uma ampla disputa entre diferentes setores da sociedade e uma das mais importantes alterações referiu-se à formação de professores, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental que passaria a ser feita em nível superior, nos Cursos Normais Superiores e nos Institutos Superiores de Educação (SAVIANI, 2013). Com efeito, o propósito legal inicial de elevar a formação de todos os professores para o nível superior, não ocorreu, posto que, de acordo com o Art. 62 da Nova LDB, admitem-se como “formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996).

Em relação ao curso de Pedagogia, cuja atribuição é formar os profissionais da educação também para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, admite-se formação também em nível de pós-graduação (Art. 64), contrariando o que o movimento pela formulação dos cursos de Pedagogia almejava:

“Consoante o princípio da docência como base da formação do educador, que o curso de Pedagogia deveria centrar-se na formação de professores para a educação infantil e o ensino fundamental e não para as habilitações técnicas que haviam sido instituídas pelo Parecer 252b de 1969¹⁴, motivo de problemas na ocasião da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Por fim, definiu-se que a formação dos especialistas poderia ser feita em nível de graduação no curso de Pedagogia” (SAVIANI, 2015).

Freitas (1992) ratifica que a formação do profissional da educação é a sua formação como educador, com ênfase na atuação como professor, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de cada educando.¹⁵

À vista do exposto, é tarefa dos profissionais da educação promover e organizar estratégias

¹³ Política neoliberal: reestruturação do Estado na direção de um Estado mínimo, mediante privatização, desregulamentação, flexibilização, terceirização da economia. Seria da responsabilidade do Estado - a menor possível - a saúde, a educação, a distribuição da justiça e segurança, por exemplo.

¹⁴ BRASIL (1969). Parecer n.252/69. Estudos pedagógicos superiores. *Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia*. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p.1001 - 117

¹⁵ BRASIL, Lei n° 9394, de 20/12/96, art. 61

para se atingir os objetivos da educação básica, tarefa que depende muito da própria formação. A legislação prevê que a formação terá como fundamentos a “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante *capacitação*¹⁶ em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores”, podendo ou não ser adquiridas em instituições de ensino. É necessário não relativizarmos o significado de *aproveitamento da formação e experiências anteriores*, pois, entendemos, que tal proposta segue ventos que podem levar à desqualificação da formação docente.

De acordo com Saviani (2011), decorrente de um movimento mais amplo impulsionado pelas agências financiadoras internacionais e como reflexo das alterações legais promovidas pela LDB, na primeira década do século XXI, foram publicadas diretrizes e pareceres relativos à formação de professores no Brasil, dentre os quais destacam-se: (1) Parecer CNE/CP 9/2001, parcialmente alterado pelo Parecer CNE/CP 27/2001, que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; (2) Resolução CNE/CP n.1/2002, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; (3) Parecer CNE/CP n. 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006 que trata das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia atribuindo-lhe a formação de professores para exercer a docência nas seguintes áreas: (a) Educação Infantil, (b) anos iniciais do Ensino Fundamental, (c) cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, (d) cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, (e) outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos; (4) 4. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que, em decorrência dos Pareceres 5/2005 e 3/2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; (5) Iniciativa do MEC de organizar o sistema nacional de formação dos profissionais do magistério, sob coordenação da CAPES contando, também, com a educação à distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Esses vários pareceres são demonstrativos dos dilemas referentes à formação de professores no país, indicando que, ao mesmo tempo em que se identificam as necessidades

¹⁶ Para Marin (1995) o termo capacitação quando utilizado no sentido de tornar capaz e/ou habilitar apresenta-se congruente com a ideia de educação continuada, isso porque acredita que para exercer as funções da profissionalidade crescente, já que os profissionais da educação não podem e não ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão.

formativas, não são apresentadas soluções suficientes para enfrentar a problemática, já que não se volta o olhar para a essencialidade dos problemas enfrentados historicamente nesse campo. Assim, buscam-se, muitas vezes, soluções mágicas e rápidas. A redução formativa é o tem configurado a Pedagogia que de um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história, passou a ser marcada por currículos “extensivos no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, marcada por expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnicos-raciais, econômicas; escolhas sexuais (SAVIANI, 2011, P.12).

Também não podemos deixar de mencionar que após a LDB de 1996 muitas políticas de formação de professores foram criadas no Brasil, das quais apresentamos: (i) Universidade Aberta do Brasil¹⁷ (UAB), (ii) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica¹⁸ (PARFOR), (iii) Programa Novos Talentos¹⁹, (iv) Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores²⁰ (Life), (v) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência²¹ (Pibid), (vi) Programa de Consolidação à Docência²² (Prodocência) e (vii) Observatório da Educação²³ (Obeduc). Tais políticas e programas visam a melhoria da

¹⁷ O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.

¹⁸ O plano consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores da educação básica que atuam nas escolas públicas. De acordo com o Educacenso de 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram.

¹⁹ Ver novotalentos@capex.gov.br

²⁰ Ver https://uab.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_067_2013_SICAPES-LIFE.pdf e <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/programa-de-apoio-a-laboratorios-interdisciplinares-de-formacao-de-educadores-tem-novo-calendario>

²¹ O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

²² O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior.

²³ O Observatório da Educação é um Programa que tem como objetivo estimular o crescimento da produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados, nos níveis de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico. A parceria entre a Capes e o Inep prevê que regularmente sejam abertos editais

formação, inicial e continuada, dos profissionais de educação básica e ainda que consideremos o avanço dessas ações, especialmente, em relação à formação inicial, temos que reconhecer que seus impactos pouco atingiram a formação continuada de professores em *locus*, objeto central desta pesquisa.

Em relação à formação de professores, o atual Plano Nacional de Educação (PNE), cuja vigência teve início em 2014, apresentou algumas proposições nas seguintes metas:

Quadro 1 - Metas relacionadas à Formação de Professores

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 2014 a 2024 “Formação de Professores”	
Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e <i>garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</i>
Meta 17	Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Fonte: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

Com vistas a atingir as metas propostas, foram direcionadas algumas estratégias à formação inicial e continuada, quais sejam: a reforma nos currículos das licenciaturas, a indução à iniciação à docência dos licenciandos, a valorização de planos de carreira docente da Educação Básica e Superior. Expressivamente, ao analisarmos o processo de formação

convidando a comunidade acadêmica para apresentar projetos de estudos e pesquisas na área de educação, envolvendo os programas de pós-graduação de mestrado e de doutorado das Instituições de Educação Superior (IES).

docente, não podemos deixar de associá-lo à necessidade de políticas públicas de formação que considerem as condições de trabalho do professor, como a existência de planos de carreira e remuneração, além da permanente oferta de formação continuada vinculada ao desenvolvimento profissional. Essas premissas apresentam-se como condição *sine qua non* para tornar as metas postas no PNE factíveis. Acresce-se a isso, que a defesa da formação continuada de professores sob condições de trabalho favoráveis representa uma possibilidade de alcançar outros patamares na qualidade do ensino destinado às crianças e aos adolescentes que frequentam a Educação Básica no Brasil.

Para Jaén (1991), a partir do pensamento de Marx, o trabalho educacional é delineado pelas condições de trabalho impostas pelo modo de produção capitalista, caracterizando como condições essenciais o parcelamento das tarefas, a rotinização, o trabalho multifacetado, entre outras, o que resulta na expropriação do trabalhador dos conhecimentos necessários para a sua realização. Nesse contexto, o profissional da educação pode desenvolver o sentimento de desqualificação, de excluído da concepção do processo de produção do seu trabalho (“separação/concepção/execução”) e de perda do controle de seu trabalho (JAÉN, 1991). Trazer para o debate essa questão é uma estratégia de resistência que pode ser trazida pelo CP nos momentos de HTPC, tornando-se de algum modo como “centro de todas as tentativas de manter, consolidar, desenvolver ou subverter diferentes hegemonias históricas” (JAÉN, 1991, p. 206).

De modo efetivo, o sistema capitalista e as políticas neoliberais tornaram-se a "bússola" para as diretrizes educacionais, trazendo efeitos perversos na história da educação brasileira, em especial, na formação docente. À vista dessa construção ideológica é que se dissemina a ideia de que a má qualidade da educação pública tem sua origem na precária formação docente. A partir dessa lógica são tecidas críticas à escola, em especial a do setor público. Nesse cenário atribui-se por um lado a responsabilidade pelas mazelas estruturais presentes no processo educacional ao professor, e, por outro, desapropria-se o profissional de sua autonomia e controle sobre o trabalho. Para tanto, propõe-se a adoção dos princípios gerenciais próprios do setor empresarial e a avaliação docente como antídotos ao baixo desempenho dos alunos. Essas estratégias partem do princípio de que as questões educacionais e sociais podem ser resolvidas por meio de eficientes técnicas, marcadas pela racionalidade, pela escolha dos melhores métodos didáticos, instrumentos avaliativos, formas eficientes de motivar e prender a atenção dos alunos em sala de aula (ZAN; MACHADO,

2011). Ao mesmo tempo, recai sobre o professor a cobrança de aperfeiçoamento, qualificação profissional e capacitação, termos que representam a lógica do capital, não sendo consideradas as suas condições materiais e objetivas decorrentes dos processos políticos, sociais, legais e econômicos.

Por não ser o propósito desta pesquisa o aprofundamento da discussão sobre a formação inicial de professores, destacamos neste item apenas algumas questões sobre as fragilidades presentes nesta etapa. É importante, porém, ressaltar que tal etapa representa destacado papel frente à continuidade da formação de professor que se dará a posteriori. Ainda que não somente por essa razão, o que nos parece, é que as próprias políticas educacionais dificultam o sucesso do processo mencionado, visto sua redenção aos mandos provenientes dos organismos financiadores da educação dos países em desenvolvimento.

Cabe-nos a partir de agora trazer para o debate, eixo de nossa pesquisa, a importância da formação continuada de professores, condição necessária para a construção de um novo paradigma de educação.

1.3 - Os ventos levam para a formação continuada de professores

O debate sobre a formação docente, nas últimas décadas, tem se voltado também para o campo da formação continuada. Compreendemos que este debate advém das reconhecidas lacunas existentes na formação inicial de professores e da baixa qualidade do ensino, além dos próprios dilemas presentes no processo de trabalho docente, o que envolve as condições de trabalho.

A formação docente vincula-se aos processos iniciais ocorridos em cursos de licenciaturas e aos processos de formação que acontecem ao longo da vida profissional, lugar ocupado pela formação continuada. Ser docente é compreender-se com conhecimento inacabado e reconhecer que isso envolve uma complexidade de valores que são constantemente modificados e estão dinamicamente envolvidos num diálogo contínuo com suas experiências práticas cotidianamente vivenciadas em seu contexto de trabalho (NUNES, 2013).

Tardif e Raymond (2000) defendem que é nessa trajetória que o “eu pessoa” no papel de professor vai desenrolando sua vida profissional e tornando-se um “eu profissional”. Assim, a formação inicial, a continuada e a experiência profissional constituem o professor

. Embora pareça ser fundamental e consensual a existência dessas dimensões da formação, nem sempre foi assim. O diálogo sobre formação continuada ganhou espaço no Brasil a partir dos anos de 1990.

Para Torres (1998), a ampliação deste espaço de discussão deu-se a partir da fragilização da formação inicial, especialmente do modelo defendido pelo Banco Mundial. A autora, apoiada em estudos de programas de formação realizados na década de 1980, englobando 18 países em desenvolvimento, dos quais apenas dois da América Latina, verificou que a formação inicial de professores apresentava muitos problemas. Para ela, esse fato tem relação com a condução do referido organismo internacional, para o qual, mediante a problemática, "a solução adotada foi, em vez de introduzir mudanças nessa formação, investir na capacitação em serviço - procedimento bastante usual tanto por parte dos organismos definidores de políticas quanto de seus apoiadores". Desta maneira, a formação continuada passa a ser introduzida em muitos lugares, mas nem sempre com a mesma finalidade.

Os referenciais para formação de professores apontam que a organização e a promoção da formação continuada são primordialmente papel das secretarias de Educação, pois são elas que podem acompanhar de forma sistemática o desenvolvimento de diretrizes, eventos e programas de formação continuada (BRASIL. MEC, 2002).

Sobre a formação continuada, Libâneo (2004), revela:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227)

Segundo Gatti (2008), a formação continuada pode ser entendida a partir de diferentes conceituações: (i) como um requisito para o trabalho docente, para atualização constante, em razão das mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias ou das mudanças no mundo do trabalho; (ii) pode também representar uma forma usada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais; (iii) como um meio de suprir as deficiências advindas de sua formação inicial. A mesma autora defende que, num conceito mais abrangente, a formação continuada pode ser conceituada como "o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e a de grupos profissionais, em função dos rearranjos em produções científicas, técnicas e culturais".

Gatti (2011) afirma que sobre a formação continuada há uma pluralidade de vozes que, frente a distintas ideologias, defendem modelos que privilegiam aspectos muito diversos da profissão, descortinando cenários alternativos de formação profissional, passíveis de serem escolhidos com base em uma análise cuidadosa dos resultados que alcançam.

Dessarte, refletir sobre o sentido e o significado da formação continuada é pré-requisito para definir qual perspectiva pretende defender. Quando, entre a diversificação de modelos, define-se por uma prática de formação que considere o professor como centro, inaugura-se novas relações com o saber pedagógico e científico, ou seja, a formação exige uma reflexão crítica e articulada com as práticas educativas. Porém, Candau (1996) aponta que a formação continuada de professores está na maioria das vezes pautada numa perspectiva que salienta a reciclagem desses profissionais. Para a autora, superar esse modelo clássico exige considerar a escola como locus de formação:

[...] O dia-a-dia na escola é um locus de formação pois é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação.

[...] Considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. (CANDAU, 1996,p.144)

Contrariamente à defesa da escola como locus formativo, a formação continuada ainda é organizada em muitos espaços a partir da ideia de que o professor é apenas um receptor e que, portanto, participar de cursos, acumular conhecimentos e técnicas será suficiente para superar os dilemas da formação docente.

Para Nóvoa (2002), a organização da escola ainda não contribui para o conhecimento partilhado entre os professores:

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e sua formulação teórica. E no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes (NÓVOA, 2002, p. 39).

Numa perspectiva de continuidade e desenvolvimento profissional vislumbra-se que a formação continuada não seja voltada apenas para o acúmulo de cursos aleatórios, conhecimentos e técnicas e, sim, como um momento privilegiado de articulação entre teoria e prática, momento em que se realiza a práxis pedagógica. Logo, a formação apresenta-se como trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma

identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1996).

De acordo com Torres (1999) os docentes e suas organizações precisam ser considerados em todas as dimensões da formação, desde seu diagnóstico até a execução:

o desenho de políticas públicas, planos e programas de formação docente requer a participação dos docentes e de suas organizações, não só como destinatários, mas também como sujeitos que detêm um saber e uma experiência que são essenciais para o diagnóstico, a proposta e a execução e como sujeitos que têm a oportunidade de aprender a avançar por si próprios nesse processo (TORRES, 1999, p.106).

A trajetória histórica de formação de professores não revela mudanças significativas ao nível das políticas e projetos. Há neste campo ainda modismos, ações formativas de caráter transmissor de “fórmulas mágicas” e desconectadas do contexto e dilemas vividos pelos professores, além do fato de as propostas de formação não virem acompanhadas de mudanças contextuais, trabalhistas, de promoção de carreira, de salário, ou seja, das condições objetivas que envolvem o trabalho docente. Segundo Torres (2006) “existe um tipo de política de atualização e incentivo dos professores que raramente repercute sobre a qualidade dos projetos educativos aos quais se vincula nas instituições educacionais”.

Autores como Nóvoa (1992, 2002), Gatti (2008, 2011), Torres (1999), Mizukami (2010) e Candau (1996) defendem que o processo de formação continuada dos professores acontece em diferentes momentos de sua formação-profissionalização. Nóvoa (2002), por exemplo, afirma que tal formação deve ocorrer no contexto escolar, pela interação entre os atores envolvidos e partilha dos saberes da experiência, por meio de um processo reflexivo, cuja centralidade é dividida entre a pessoa-professor e o espaço-organização da escola.

Nesta direção, Nóvoa (2002) assevera que:

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico: tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este é mais essencial) sua mobilização numa determinada acção educativa. Há um certo consenso quanto à importância do conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização (NÓVOA, 2002, p. 27).

Com efeito, abrem-se novos caminhos de diálogo sobre a formação continuada, cujo objetivo é a construção do conhecimento, modelo em que professor atua como protagonista, aquele que é portador de diferentes saberes, os quais podem se ampliar com arcabouço teórico que fundamentam a prática formativa e, por fim, a prática educativa. Assim:

No desenvolvimento dessa formação continuada é importante levar em consideração que as representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na

produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202-203)

Certamente, a formação docente nesta perspectiva, necessariamente, opõe-se à formação de indivíduos centrada nos ideais de eficácia, voltada para o desempenho pragmático e quantificável, salvaguardando-se um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social (MARTINS, 2010).

A prática pode ser caracterizada como uma ideia de algo a ser praticado, um exercício. Já a prática pedagógica transcende essa representação, pois denota uma frequência, com objetivos e fins predeterminados, ou seja, “toda prática é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 2007, p. 219). Tais práticas podem ocorrer por algo não planejado, determinada por um fato, uma realidade presente, ou por um objetivo que se almeja, por uma realidade que se pretenda conhecer, planejada, definidas por (VASQUEZ, 2007), como atividade cognoscitiva e teleológica,

[...] Entre a atividade cognoscitiva e a teleológica há diferenças importantes, pois enquanto a primeira se refere a uma realidade presente que pretende conhecer, a segunda refere-se a uma realidade futura e, portanto inexistente ainda. Por outro lado, enquanto a atividade cognoscitiva em si não implica uma exigência de ação efetiva, a atividade teleológica traz implícita uma exigência de realização, em virtude da qual se tende a fazer do fim uma causa da ação real. (VASQUEZ, 2007, p. 223)

Para Nóvoa (2007) essa formação do “ser professor”, do “profissional professor” está diretamente relacionada à construção da sua identidade e, portanto, de si mesmo, no qual o desenvolvimento dos significados e valores se transforma ao longo de toda a trajetória de formação pessoal e profissional. O professor exerce seu “ser profissional” nos espaços escolares. Um lugar onde as relações acontecem, seja entre o adulto e a criança, entre os pares, entre a comunidade. É uma relação de encontros e também desencontros. O docente é um ser histórico, que traz uma bagagem de experiências pessoais, valores, emoções, crenças, sentidos e significado sobre a vida. Essa bagagem que forma seu “ser” pessoal e profissional, base que estrutura sua relação com os outros.

O ser humano ao longo de sua história se forma e se transforma em interação com outros (NÓVOA, 2007). Assim, compreender como uma pessoa forma-se, em especial o professor, significa considerar a pluralidade de suas trocas e vivências internas ou externas nos diversos momentos de sua vida, e perceber as relações existentes nessas experiências.

Para Nóvoa (2001) um dos maiores desafios da profissão de educador é manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes. Engana-se o docente, que acredita ser necessário apenas concluir o Magistério ou a licenciatura. De acordo com Nóvoa (1992), a formação continuada deve ser concebida como um processo contínuo e permanente que envolve o desenvolvimento pessoal (produção da vida do docente), o desenvolvimento profissional (produção da profissão docente) e o desenvolvimento escolar (produção da escola). Para Alarcão (2003) é necessário um movimento reflexivo sobre as ações a serem realizadas na escola, modo pelo qual se compreende a escola em seu estado atual e a escola que se pretende construir. Tal mudança não ocorre de forma imediata e mecânica, mas por meio de ações integradas e reflexivas entre o coordenador pedagógico e a equipe docente da unidade escolar.

Em face dessa proposição, a formação realizada de forma alheia e descontextualizada do espaço escolar não basta para resolver as necessidades formativas. É de suma importância reconhecer que o professor e a equipe gestora têm o conhecimento das reais necessidades do contexto escolar e que podem, a partir disso, traçar um plano de formação continuada, com base em discussões e (re) reflexões acerca dos desafios cotidianos.

Num trabalho intitulado “Será útil a formação contínua de professores”, Lise Demailly (2000), com um grupo de pesquisadores investigaram os processos de formação a partir da escola e concluíram ser vantajoso a formação da forma interativa/reflexiva, em que prevalecem os processos de interação por meio do diagnóstico das situações, elaboração e desenvolvimento de projeto, decisão coletiva dos temas, das áreas, dos conteúdos de formação e a articulação com as práticas. A formação a partir da escola representa uma maior participação, um apoio ao enfrentamento às agruras da tarefa de ser professor, além de conferir maior sentido à profissão. Para Nóvoa (2002, p. 14), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Desta forma, a dinâmica coletiva pode ser um elemento estruturante do desenvolvimento profissional, contribuindo tanto com a aprendizagem dos professores como dos alunos (MUCHARREIRA, 2016-2017).

Nóvoa (2009) defende que a formação contínua de professores, particularmente quando centrada na organização da escola e nas legítimas expectativas dos professores, é um

fator decisivo no desenvolvimento profissional docente, além de revelar o trabalho em equipe, o exercício coletivo da profissão e a importância dos projetos educativos da escola. A formação contínua centrada no professor possibilita uma dinâmica que promove a criação de redes de autoformação assistida e participada - matização das modalidades de apoio e consultoria (NÓVOA, 2002).

Nóvoa (2002) cita o pensamento de Isabel Alarcão, para quem “é ao nível ontológico, do ser, que se une teoria e prática”. A autora acredita que o maior desafio para se instaurar uma cultura de colaboração com objetivos formativos é "a passagem do conhecimento acadêmico ao conhecimento profissional”.

Nóvoa (2002) define dois eixos estratégicos para a formação contínua, quais sejam, (i) pessoa-professor e (ii) organização da escola. Para o autor, a formação continuada deve ser um instrumento para a mudança educacional e para redefinição da profissão docente. O modelo centrado na pessoa-professor apresenta uma perspectiva crítico-reflexiva. Essa perspectiva apresenta diversas características, dentre as quais destacamos: (i) pensamento autônomo dos professores; (ii) dinâmicas de autoformação participada; (iii) investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; (iv) construção de uma identidade profissional; (v) valorização da experiência profissional; (vi) experiência como perspectiva pedagógica e sobre os percursos e projetos próprios; (vii) construção de uma identidade profissional; (viii) valorização da experiência profissional; (ix) experiência como perspectiva pedagógica e produção de saberes; (x) existência de espaços de formação mútua, nos quais o professor exerce ao mesmo tempo o papel de formador e formando (NÓVOA, 2002). Em relação à formação cuja centralidade é a escola e o projeto educativo, o modelo baseia-se na perspectiva de projetos de investigação-ação nas escolas. Sua proposta é caracterizada de forma articulada com: os projetos da escola; as redes de trabalho coletivo e a partilha entre diversos atores educativos; a escola é vista como lugar de formação; o resultado da formação é mais relacionado à resolução dos problemas, do que aos conteúdos a transmitir (NÓVOA, 2002).

Quando a organização da formação continuada é definida a partir da “pessoa-professor”, é considerada uma dinâmica de autoformação participada. À vista dessa perspectiva crítica-reflexiva, as formações são realizadas a fim de promover o desenvolvimento da autonomia profissional dos professores no contexto escolar. Nessa dinâmica considera-se “paradigmas de formação que promovam a preparação de professores

reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas" (NÓVOA, 1992, p.16).

As formações em que a centralidade está na pessoa-professor potencializam sua participação como protagonista nas decisões relacionadas ao currículo da escola, às práticas de ensino, ao processo avaliativo, assim como, “na implementação das políticas educativas”. Com efeito, segundo Placco e Souza (2009) torna-se possível que o projeto da escola seja:

Um espelho que reflita cada um de seus participantes, com suas marcas e características específicas, que contribuem, a seu modo, para o trabalho da escola. Mas esse espelho, a um só tempo, reflete também a escola, como coletivo, com objetivos e finalidades que visem à formação do aluno e dos professores (PLACCO e SOUZA, 2009, p. 28)

Assim, as mudanças que se espera que aconteçam nas práticas educativas podem encontrar solo fértil em projetos de formação que priorizam o desenvolvimento pessoal e profissional no contexto escolar. Muitas vezes, a própria organização escolar não favorece a partilha de conhecimentos de saberes profissionais entre os professores, desencorajando-os a investir suas experiências exitosas nos percursos formativos e em sua formação-formulação teórica, no entanto, é o único processo capaz de conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes (NÓVOA, 2002). Imbernón (2010) indaga se as propostas de formação do profissional docente são estruturadas nas instituições de ensino de maneira a permitir que os processos educativos aconteçam numa perspectiva crítica, sobretudo, em tempos nos quais predominam governos de atitudes conservadoras e políticas neoliberais.

Indubitavelmente, a construção de uma formação contínua nestes moldes não ocorre de forma isolada, é pela interação entre as pessoas que estão os diferentes níveis de desenvolvimento profissional e os dilemas devem ser discutidos e vencidos pela coletividade, com cada sujeito envolvido no processo educativo e pelo apoio mútuo (MIZUKAMI, 2010).

É necessário que a partir do conhecimento de como se estruturam as políticas educacionais de educação e os modos de organização e controle da profissão docente, que se reconheça e organize as condições de formação continuada em serviço. É o conhecimento teórico-prático que instrumentaliza a pessoa-professor a ampliar sua retórica reflexiva. A decisão por uma formação continuada centrada na pessoa-professor reflexivo implica uma organização, um planejamento, que o professor seja “levado” a refletir, já que não é um

fenômeno natural.

Esta perspectiva de formação continuada aproxima-se da concepção de educação da EI que sugere que o processo de formação continuada deva ser estruturado de modo a que os atores educativos tenham voz, sejam escutados e desenvolvam processos crítico-reflexivos e questionadores sobre os processos educacionais, étnicos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais (IMBERNÓN, 2010). Assim as mudanças que se esperam na escola não podem depender apenas do trabalho individual de cada professor e das transformações das práticas pedagógicas em sala de aula. A mudança tem que envolver investimento e atingir a organização e os projetos da escola (NÓVOA, 2002). De acordo, Imbernón (2010), se a formação não é acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de promoção de carreira, de salário, etc., pode-se “culturalizar o professor”, até criar-lhe uma identidade enganadora, não se conseguindo, porém transformá-lo em um profissional inovador. As condições objetivas e materiais estão intrinsecamente relacionadas à qualidade da educação:

Jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade; e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração (SAVIANI, 2011, p. 16)

A formação continuada não se resume apenas à junção da formação dos professores e do contexto escolar, é urgente um planejamento que garanta uma mudança de paradigma, cuja compreensão potencialize uma nova cultura formadora e resulte em novos processos na teoria e prática e em novas perspectivas e metodologias (IMBERNÓN, 2010).

Assim, não basta estabelecer diretrizes sobre a formação continuada e as atribuições do CP, é necessário a formulação de políticas públicas que assegurem que esses profissionais recebam formação própria para exercer suas funções articuladora, formadora e transformadora, conforme previsto em legislação (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2013), condição *sine qua non* para que as redes de ensino focalizem sua atenção na formação do coordenador pedagógico tomando por base alguns questionamentos, conforme sugerido por PLACCO, ALMEIDA, SOUZA (2013): qual a especificidade da função do CP e que formação inicial oferece subsídio à sua atuação? Que aspectos devem ser enfatizados no curso, de que modo garantir a qualidade à formação do CP?

Para PLACCO (2014), o diferencial que possibilitará que os conteúdos escolhidos para a formação façam realmente a ponte entre seus aspectos teóricos e a prática cotidiana dos professores está centrado nas estratégias formativas escolhidas e nelas, ao nosso ver, encontra-se um foco essencial da ação do coordenador pedagógico. Essa afirmativa destaca o papel essencial da coordenação pedagógica na formação continuada. Há de se destacar a importância de oferta de formação continuada a esse profissional, de modo que tenha condições de favorecer, efetivamente, que os professores se apropriem dos aspectos teóricos e práticos que compõem a EI.

Na concepção de Libâneo (2004) e Gadotti (2007) a descontinuidade dos cursos de formação continuada e, conseqüentemente, das políticas públicas para esse fim, bem como a improvisação, é um dos problemas que impedem a efetivação da formação continuada. Com efeito, a formação continuada no contexto escolar deve ser concebida como uma tarefa que ocorre num movimento coletivo entre as redes, as escolas, os CPs e os professores.

Corroborando com essa concepção, (TORRES, 1999) sugere que:

Ao falar de sua formação incluímos tanto educadores de sala de aula como diretores e supervisores, entendendo a importância de articular esses profissionais no marco das noções de equipe escolar, desenvolvimento profissional e gestão escolar, que integrem [...] tanto a dimensão administrativa quanto a curricular e pedagógica (Torres, 1999, p.99)

Numa perspectiva de formação que tenha a escola e os docentes como centro do desenvolvimento profissional, a responsabilidade pelos processos e resultados não pode recair apenas sobre os professores ou coordenadores pedagógicos. Comumente vemos uma responsabilização unívoca acerca da garantia da qualidade da educação brasileira. É certo que as políticas educacionais, os organismos internacionais visam como fator preponderante o resultado, a eficácia, nos moldes das políticas neoliberais. De acordo com a OCDE (2005):

Todos os países buscam aperfeiçoar a qualidade de seus estabelecimentos escolares para melhor atender as expectativas sociais e econômicas cada vez mais elevadas. Recurso mais significativo e precioso no âmbito dos estabelecimentos escolares, o corpo docente está no cerne dos esforços visando a melhorar o ensino. A melhoria da eficácia e da equidade do ensino passa em grande parte pela capacidade de fazer com que indivíduos competentes desejem ensinar, que seu ensino seja de qualidade e que todos os alunos tenham acesso a um ensino de alta qualidade (OCDE, 2005, p.2).

Os profissionais que atuam nas escolas ocupam posição central na realização das atividades, mas a eles é transferida a responsabilidade pela qualidade do ensino sem que os aspectos do contexto de trabalho sejam considerados. A atividade docente, por exemplo, não

se reduz às atividades de sala de aula e do professor é exigido um conjunto de tarefas que envolve aulas, planejamento, avaliações, reuniões de coordenação, estudos, deslocamento para o trabalho, entre outras, o que extrapola o tempo de trabalho contratual.

Segundo dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)²⁴, a carga horária institucional dos professores é em média 38 horas semanais, sendo que a maior parte é dedicada a atividades de ensino em sala de aula (CARVALHO, 2018). As experiências revelam que o tempo efetivo dedicado ao trabalho docente extrapola as horas contratuais, já que grande parcela desses profissionais acaba levando trabalho para realizar em casa, pois o tempo destinado para as atividades pedagógicas sem aluno na escola não é suficiente para atender toda demanda existente. Esse fator leva ao aviltamento deste profissional das atividades de lazer, de cultura e da vida pessoal, além de reduzir as oportunidades de formação continuada do professor.

Além disso, muitos professores têm suas jornadas de trabalho fragmentadas em mais de uma escola e em diferentes redes e essas condições impactam diretamente na capacidade de organização do trabalho dos docentes, afetando seu rendimento e a qualidade do ensino (CARVALHO, 2018). Outro aspecto que interfere na formação continuada é o tipo de vínculo contratual. O professor temporário, por exemplo, contratado para suprir uma necessidade eventual, nem sempre tem garantidas as condições para realização das atividades formativas ou, quando as têm, não consegue se envolver com a cultura e a coletividade escolar, já que isso exige tempo.

Ocorre que os indicadores utilizados para mensurar a qualidade do ensino são pensados e elaborados verticalmente, sem a participação docente e sem a consideração dessas condições. As políticas que visam a melhoria da escola, por exemplo, são contraditórias, centradas essencialmente na avaliação do desempenho dos alunos, neste caso, a profissionalização é vista como meio, não como fim. De acordo com Reali e Mizukami (2009):

A formação continuada, por meio de abordagens reflexivas e participativas, mediante um processo de formação que considere os conhecimentos, crenças e teorias dos professores, representa uma possibilidade.

Não basta informar o professor, é necessário discutir com ele procedimentos que possibilitem à comunidade escolar expressar a responsabilidade e a solidariedade

²⁴ Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, tradução de Teaching and learning International Survey, é coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Seu foco é avaliar o ambiente de ensino e aprendizagem, bem como as condições de trabalho dos professores e diretores nas escolas. No Brasil, a aplicação e o tratamento dos dados são responsabilidades do INEP.

entre pessoas e meios, entre povos e nações, passando por relações sociais, econômicas, éticas e culturais, contribuindo para que seus alunos desenvolvam essas compreensões refletidas. Para tal, é necessário que o professor tenha tempo e oportunidades especiais para seu desenvolvimento profissional, sendo este um dos desafios críticos a todos os envolvidos com políticas públicas educacionais (REALI e MIZUKAMI, 2009, p. 141)

As práticas de formação continuada realizadas na escola, consideradas como *lócus* privilegiado para tal, necessitam ser planejadas e organizadas a partir de condições reais. No caso desta pesquisa, defendemos que a formação continuada seja organizada pelo coordenador pedagógico, especialmente no momento do HTPC, sem desconsiderar os aspectos legais e teóricos que regem sua função e as condições necessárias para que as escolas sejam efetivamente espaços de aprendizagem, atuando como o principal articulador entre os saberes do professor e os saberes teóricos e conceituais.

O planejamento da formação continuada de professores ajuda a promover seu desenvolvimento moral, político, intelectual, cultural, via de acesso à valorização de seu trabalho, de seu prestígio social, ao controle sobre seu processo de trabalho, compreendendo a formação. É importante ainda que a formação continuada de professores em serviço, realizada sob a responsabilidade do CP nos momentos de HTPC, tenha como premissa medular a melhoria da qualidade do ensino e da própria formação docente. Com efeito, defendemos uma educação pública de qualidade, em que a escola seja o instrumento que possa conduzir a classe trabalhadora em direção à própria emancipação, livrando-se, assim, da condição de classe explorada e de alijada do patrimônio cultural construído historicamente.

Quando o professor é o pilar da formação, a condução realizada pelo formador deve ser assumida como um processo contínuo e dinâmico. A concepção de educação posta pela EI de Araraquara busca superar perspectivas formativas que não contemplem a integralidade humana, o pensamento crítico-reflexivo, o desenvolvimento ético, político e intelectual dos sujeitos envolvidos nesse processo. Essa perspectiva relaciona-se tanto à formação docente quanto à formação dos estudantes.

Neste sentido, a formação continuada é parte do processo de valorização docente no qual os espaços coletivos de trabalho são terrenos férteis para se efetivar a aprendizagem comum e a colaboração profissional, potencializando sua efetividade quando há flexibilidade para mudar a rota e/ou traçar novos caminhos. Quando nos propomos a pensar e criar espaços de formação continuada no espaço escolar não podemos desconsiderar a colegialidade. Assim, é necessário que se caminhe de modo que possamos, efetivamente, promover os momentos de

formação continuada em recintos de aprendizagem entre os docentes, de troca, de partilha, de apropriação teórica, base de discussão da prática pedagógica. Para Nóvoa (2002), não se trata, apenas, de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios de coletivo e de colegialidade da cultura profissional dos professores.

Nesse mesmo caminho, Franco (2008) retrata que:

Anos e anos de magistério podem produzir apenas a experiência de reproduzir fazeres, no mais das vezes, caducos e estéreis. Quando essa prática for mecanicamente estruturada sob a forma de reprodução acrítica de fazeres, ela não se transformará em saberes da experiência, pois a prática não vivida como práxis, não foi renovada e nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa, da história. Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula teoria e prática, não haverá espaço para a construção de conhecimento. Neste caso, tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é a-histórico e não cede espaço para a articulação do novo e do necessário (FRANCO, 2008, p. 133).

Nesse sentido, o papel do coordenador pedagógico durante os momentos de formação também é o de criar estratégias que podem ser desde “a análise coletiva das práticas até aos dispositivos de supervisão dialógica” (FRANCO, 2008). Entendemos que o movimento da formação fica a cargo do coordenador pedagógico, cuja responsabilidade nos momentos de formação continuada, vai muito além da “transferência” de conhecimentos teóricos ou da discussão das experiências em sala de aula, passando pela via do reconhecimento da necessidade de se estabelecer uma relação dialógica entre teoria e prática.

Nesta dinâmica de formação de professores, o professor é ao mesmo tempo, objeto e sujeito de formação. Tardif (2002), apoiado no pensamento de Dubar²⁵ (1992;1994) afirma que como Marx já havia enunciado, toda práxis social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou uma situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo, consigo mesmo.

Assim, os meios de desenvolvimento do trabalho profissional dá-se na esfera individual e coletiva. Não obstante, a formação de professores ocorre por meio da apropriação do conhecimento produzido historicamente, de seus processos, das condições de sua produção, e pela transposição na prática educativa.

²⁵ É importante lembrar que, para Dubar, o aspecto determinante da socialização profissional, principalmente durante o período determinante da socialização profissional, principalmente durante o período particularmente marcante da inserção no ambiente de trabalho, consiste na negociação de formas identitárias que possibilitem a coordenação da identidade para si e da identidade para o outro.

Na EI procura-se possibilitar aos professores avanços em seu processo formativo. Para isso, é importante que o coordenador conceba o professor e o aluno como indissociáveis no movimento dialético entre teoria e prática; conteúdo e forma; que siga uma orientação metodológica que conserve a unidade da atividade educativa no interior da prática social, articulando seus aspectos teóricos e práticos e, ao mesmo tempo, no exercício docente, no ato de ensinar, como teoria e prática da educação (SAVIANI, 2011). Não é tarefa simples e nem mesmo cabe apenas à coordenação, mas é condição importante para que a perspectiva de Educação Integral seja efetivada.

No próximo capítulo abordaremos a Educação Integral em Araraquara e a forma como se organiza pedagógico nas instituições do programa.

SEÇÃO 2 - A Educação Integral no município de Araraquara: trajetória e configuração atual

A Educação Integral nos abre um “mundo” de possibilidades. É uma concepção de educação através da qual se protagoniza sonhos de meninas e meninos, professores, educadores, coordenadores e equipe diretiva da Secretaria Municipal da Educação (SME). Ainda que seja assim, muitos são os desafios, próprios da realidade educacional brasileira, o que não é diferente no município referência desta pesquisa. A perspectiva adotada no município tem relação também com um movimento mais amplo que ocorreu no país nas décadas iniciais do século XXI. Neste sentido, este capítulo tem o objetivo de apresentar brevemente o conceito e as proposições de EI no Brasil e problematizar suas condições de existência no município de Araraquara, destacando-se a organização pedagógica das escolas. A escrita tomou como ponto de partida os documentos organizados durante o período exploratório da pesquisa: Plano da Educação Integral; Diretrizes referentes ao processo seletivo e atribuições para a função atividade de CP, Diretrizes referentes ao HTPC, HTPI e HTPL

2.1 - Educação Integral no Brasil: percurso e concepção

A sociedade brasileira é marcada historicamente por profundas desigualdades econômicas, políticas e sociais, cujo acesso à ciência, à cultura e à tecnologia está vinculada ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual. Desse modo, a construção de uma política de educação básica de tempo integral é necessária como parte das políticas afirmativas de enfrentamento de desigualdades (MOLL e LECLERC, 2013).

O debate sobre o tema da Educação Integral no Brasil reafirma o direito a outros tempos e espaços educativos, o qual só pode ser assegurado mediante um projeto de educação que considere a integralidade do ser humano e a responsabilidade social, portanto, coletiva, o que demanda, certamente, novos pactos entre educadores, sociedade e governo. Desse modo, a Educação Integral é entendida como direito à proteção social e vista como instrumento balizador da defesa da educação como uma questão de Direitos Humanos.

Falar em EI significa pensar numa sociedade composta por uma amplitude de conhecimentos, na qual os saberes tornam-se cada vez mais complexos. A escola representa o espaço onde esses saberes podem ser acessados e apropriados pelos sujeitos, sob pena de ficarem fora desse circuito, não somente na perspectiva tecnológica (cultural, artística,

estética, etc.), mas, também, moral, ao que diz respeito à ética, à convivência coletiva, ao respeito às diferenças, ao senso de justiça, à equidade e a tolerância.

À vista disso, ficar mais tempo na escola, numa pauta formativa que de fato busca trabalhar essa multidimensionalidade do desenvolvimento, pode nos permitir construir uma sociedade que se humaniza, na qual as crianças são acolhidas e, assim, possam ter efetivamente mais condições de aprender (MOLL, 2012).

Segundo Moll (2012), a ampliação do tempo escolar representa:

Uma Educação Integral em uma escola de tempo integral pode efetivamente apontar as condições diferenciadas para que acessem, permaneçam e aprendam no interior das escolas, aquelas crianças e jovens cujos pais foram excluídos e esquecidos, em função da obrigação de produzir sua vida material, reproduzindo eles mesmos a condição de seus pais e avós nas regiões mais pobres do país (MOLL, 2012 p.108)

A escola precisa garantir o direito à educação, despertar o gosto das meninas e dos meninos pelo conhecimento. Tais conhecimentos não se resumem apenas aos componentes curriculares do ensino regular, embora fundamental e extremamente importante, o acesso às manifestações artísticas, culturais, corporais, estéticas, sociais, políticas como caminho para que meninas e meninos possam galgar outros patamares do conhecimento e melhor compreender as relações presentes na sociedade.

A pauta da EI no Brasil é recente e marcada por descontinuidade e de acordo com Moll e Leclerc (2013), foi retomada com:

[...] A Lei Nº. 10.172, de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2001-2010, retoma e valoriza a educação integral como possibilidade de formação integral da pessoa, avançando para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e, também, da educação infantil. (MOLL e LECLERC, 2013, p. 298).

O debate sobre a EI iniciou-se na década de 1930 com a atuação de alguns intelectuais, com destaque para Anísio Teixeira e, posteriormente, Darcy Ribeiro. Anísio Teixeira, além de idealizador da escola pública, laica e gratuita, também foi o fundador da Escola Parque, em 1950, escola integral localizada em Salvador. A criação da Escola Parque inspirou Darcy Ribeiro a planejar e fundar os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no Rio de Janeiro e outras propostas de escolas de tempo integral (NOVA ESCOLA, 2015).

Nestas escolas de EI, o trabalho era voltado para a "preparação para vida", desde os cuidados de higiene e saúde das crianças, atividades físicas, artísticas, jardinagem etc, até sua preparação para a cidadania. Esse período coincide com o movimento da Escola Nova, em

1930, e ganhou força quando, em 1932, foi divulgado o “Manifesto da Escola Nova”, assinado por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles, intelectuais que influenciaram Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. Apesar da inegável importância e contribuições desses intelectuais, a discussão sobre a EI foi, efetivamente, pauta de políticas públicas educacionais na década de (1990) mil novecentos e noventa.

Após anos de silêncio sobre a EI, em 1996, a LDB 9.394/1996 retoma o tema e traz, em seus artigos 34 e 87, a conjugação de esforços dos entes da Federação para o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral, ao mesmo tempo ressalta a autonomia das escolas e uma concepção de educação escolar vinculada à perspectiva de construção da cidadania.

O debate sobre a educação integral retorna pela Lei N° 11.494 que, em 2007, instituiu o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), determinando o financiamento específico para educação básica em tempo integral, diferenciando os acréscimos de acordo com os níveis de ensino: creche-10%; pré-escola-15%; educação fundamental – 25% e ensino médio – 30%, indicando que a legislação decorrente deveria normatizar essa modalidade de educação (MOLL E LECLERC, 2013). A partir de 2007, sob a coordenação do Ministério da Educação, acontece amplo debate no território nacional sobre Educação Integral, alavancado pelo documento Educação Integral: texto-referência para o debate nacional (BRASIL, Ministério da Educação, 2009).

Os dois Planos Nacionais de Educação (PNE), estabelecidos para o períodos 2001-2011 (BRASIL, 2001) e 2014-2024 (BRASIL, 2014) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE/2007) - (BRASIL, 2007a), trouxeram diretrizes relacionadas a Escola de Tempo Integral (ETI) (Moll e Leclerc, 2013). Segundo Cavaliere (2014, p. 1209), “o sentido compensatório atribuído à escola de tempo integral é acentuado no PNE-2001 e, no texto do PNE–2014, a questão se tornou mais importante no debate educacional”.

O atual PNE, aprovado pela A Lei N.º 13.005 de 25 de junho de 2014, cuja vigência tem duração de dez anos, define metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, as quais dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Em sua Meta 6 (seis) relacionada à EI, define que antes do término de sua vigência, seja possível “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”.

A mesma Meta reflete o objetivo de ampliar o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas, com diversificação de tempos, espaços, atividades educativas e oportunidades educacionais, em benefício da melhoria da qualidade da educação dos alunos da educação básica (BRASIL, 2015). A partir do objetivo posto pelo PNE, postula-se que:

A educação em tempo integral se concretiza por meio do desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras. Mais do que a ampliação da jornada escolar diária, no entanto, a educação em tempo integral exige dos sistemas de ensino e das escolas um projeto pedagógico específico, que abarque a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para a sua implantação (BRASIL, 2015, p.100)

A fim de alcançar as metas previstas, o PNE apresenta em seu escopo nove estratégias. Destas, destacamos as quatro que são voltadas para o objetivo de alcançar as condições necessárias à ampliação da oferta de educação em tempo integral, destacando-se nas estratégias relativas ao tempo, atividades e regime de colaboração.

Quadro 2 - Estratégias relacionadas à Meta 6 - PNE

ESTRATÉGIAS - PNE
6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
6.2) 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;
6.3) 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;
[...] 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014).

Fonte: Dados extraídos do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2015, pp. 100-101)

Tais estratégias demonstram a necessidade de políticas articuladas e de programas específicos, desenvolvidos por diversas unidades federativas e municípios brasileiros, de modo que a expansão da educação em tempo integral também seja objeto de políticas e programas educacionais.

O Programa Mais Educação (PME), resultado dos debates da sociedade brasileira, orienta a ampliação da jornada escolar nas escolas de todo país. Esse programa, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), possibilita recursos “para que adquiram materiais didáticos, realizem adaptações e manutenção prediais e remunerem, pela Lei do Voluntariado (Brasil, 1998), os agentes educacionais que desenvolvem as atividades” (CAVALIERE, 2014, p. 1212).

Com efeito, um projeto de uma EI conjuga as políticas estruturantes nos campos social, econômico de promoção social, a exemplo do PME que contou com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – para as escolas prioritárias incluídas no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC.

Em relação ao campo econômico, o gerenciamento dos recursos financeiros às escolas está normatizado no Decreto Nº 7.083/10, parágrafo único, artigo 7º:

Parágrafo único: Na hipótese do § 2º do art. 4º, as despesas do Programa Mais Educação correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas a cada um dos Ministérios, órgãos ou entidades parceiros na medida dos encargos assumidos, ou conforme pactuado no ato que formalizar a parceria.

art. 7º O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE prestará a assistência financeira para implantação de programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE (BRASIL, 2009).

O PNAE, em seus artigos 4º e 5º, traz respectivamente os objetivos do programa e as condições de repasse de recursos financeiros:

Art. 4º O Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

art. 5º Os recursos financeiros consignados da União para execução do PNAE serão repassados em parcelas aos Estados, ao Distrito Federal, aos Municípios e às escolas federais pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, em conformidade com o disposto no art. 208 da Constituição Federal e observadas as disposições desta lei (BRASIL, 2009).

Essas medidas contribuíram de maneira expressiva para a implantação de escolas integrais e para o repasse de recursos para as unidades escolares que possibilita que se auto organizem, ampliem as atividades ofertadas para as crianças no campo da cultura, das artes, dos esportes e das novas tecnologias (NBR Entrevistas, 2013).

O Programa Mais Educação induziu e fortaleceu experiências, bem como auxiliou a construção de uma agenda pública de educação integral em escala nacional. Seus signatários foram os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura, do Esporte e da Educação (Brasil. Portaria, 2007). O programa foi normatizado por meio do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. De acordo com os dados do censo escolar de 2009, no campo das “atividades complementares²⁶”, o Programa Mais Educação ocupava a 11ª posição em número de matrículas e, em 2010, passou para a segunda posição, com um crescimento de 70% (BRASIL. INEP, 2010).

A expansão da EI em tempo integral também é objeto de políticas e programas específicos desenvolvidos por municípios brasileiros. No entanto, há de se cuidar, segundo Albuquerque e Leite (2016) para que:

A educação integral, entendida como educação de tempo integral ou política de educação de tempo integral, ou os programas que induzem a sua implementação, apresentam-se na realidade brasileira com o objetivo de ampliar a jornada escolar, seguindo a lógica de que quantidade gera qualidade (ALBUQUERQUE e LEITE, 2016, p.11).

Nesse sentido, a EI é uma concepção de educação que abrange múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilita a garantia de direitos e o desenvolvimento humano, portanto, não é só uma escolha metodológica, mas principalmente uma ação política e filosófica. É a partir dessa concepção de EI que a Rede Municipal da Educação de Araraquara organiza o Plano Municipal de Educação Integral.

Em 2016, num cenário de conflitos políticos marcado por retrocessos, o PME sofreu mudanças significativas com o chamado Programa Novo Mais Educação (PNME). Em seu escopo retira a essência do PME, não dialoga com o que já havia sido construído e centra-se nas chamadas “competências acadêmicas” e no desempenho dos alunos. Com efeito, o Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria no 1.144, de 10 de outubro de 2016, apresenta as alterações em maior destaque:

²⁶ As atividades complementares correspondem às atividades realizadas no campo da Cultura, das Artes, da Educação Física, dos Esportes e do acesso aos espaços culturais e sociais (teatro, cinema, museus, centros de artes etc.)

[...] A 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; realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer”. Estão de acordo com o Documento Orientador do Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016, p. 03).

O IDEB das escolas foi o principal motivador que balizou as alterações envolvidas na Portaria. Tal padronização avaliativa não considera as diferenças regionais, econômicas e estruturais, além de reforçar um modelo tradicional e curricular de organização escolar e, conseqüentemente, de formação continuada de professores. Reconhecemos que é de suma importância que se aprendam os conteúdos de Português, Matemática, a leitura e escrita etc. Porém, as competências de ler, escrever, calcular somente fazem sentido num conjunto de saberes que sejam significativos para os estudantes, permitindo-lhes a expressão de todas as suas singularidades e potencialidades. Esse movimento só se torna possível de acontecer, quando múltiplas experiências são asseguradas, tais como: o acesso aos diferentes espaços culturais, à fruição das artes, à estética, às diferentes manifestações culturais, ao conhecimento de diferentes gêneros musicais e a tudo aquilo que os ajude a compreender o mundo que os cerca. Num cenário de retrocessos, entendemos que a EI também precisa se constituir como espaço de resistência.

2.2 - A EI no Sistema Municipal de Ensino de Araraquara - SP

A história da EI em Araraquara iniciou-se em 1982, ocasião em que o Programa de Recreação destinado às crianças de zero a seis anos, originado em 1942, foi reestruturado. Quanto ao atendimento, era destinado às crianças de zero a seis anos e às crianças da Educação Especial, de zero a doze anos.

Em 1984, o atendimento das crianças de zero a três anos de idade, anteriormente subordinado a órgãos da Promoção Social, passou a ser de competência dos órgãos educacionais, juntamente com as crianças de três a seis anos de idade.

O programa de Educação Complementar - PEC, hoje denominado Educação Integral, alvo de nossa pesquisa, foi criado em 1993 e implantado a partir de 1994.

Em 1993, o Município implantou o Programa de Educação Complementar – PEC, idealizado por Orlene de Lourdes Capaldo e Sílvia Paula Vendramin Brunetti de Paula, reformulando o atendimento no contraturno do ensino regular, oferecido a crianças de 7 a 12

anos, que visavam à prevenção e/ou a retirada das crianças da rua ou de situações de vulnerabilidade social. Tal reformulação se deu a partir de princípios e diretrizes estruturados de acordo com a Constituição Federal de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990) e todo o arcabouço jurídico em vigor, os quais definiram uma prática pedagógica para assegurar: o acesso e a permanência da criança e do adolescente à escola pública e gratuita, como direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social e o acesso às fontes de cultura; o direito à informação, à cultura, ao lazer, aos esportes, às diversões, aos espetáculos e aos produtos que respeitem a condição peculiar da criança e do adolescente de pessoa em desenvolvimento (CAPALDO; PAULA, 2009). Em 1995, o atendimento passou a contemplar a faixa etária de sete a quatorze anos de idade.

A iniciativa da criação desse Programa originou-se a partir da combinação de interesses comuns entre prefeito, secretários municipais, empresários, diretores de fundações ou de entidades governamentais e não-governamentais e munícipes. Assim, o PEC é visto como um caminho possível de melhoria da qualidade de vida das crianças e adolescentes atendidas pelo programa.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Araraquara implantou em 1994 o primeiro CEC “PIAQUARA²⁷”, com capacidade para atender 180 crianças, por meio de um convênio estabelecido entre a Prefeitura do Município de Araraquara e a Fundação VITAE. Nos termos do convênio, coube à Fundação a realização de obras (quadra poliesportiva e campo de futebol), equipamentos e material permanente. À Prefeitura coube a manutenção, o quadro de pessoal, material pedagógico e de consumo, além da merenda escolar. Devido à avaliação positiva dos resultados apresentados pelo trabalho desenvolvido no CEC “Piaquara”, o Programa foi implantado em outros (CAPALDO; PAULA 2009).

Em 1996, foi criada a segunda unidade CEC CAIC²⁸ Rubens Cruz, a partir de uma parceria celebrada entre Prefeitura Municipal de Araraquara e Ministério da Educação e Desporto. Esse convênio ficou fixado nos mesmos termos adotados na ocasião da implantação do CEC “PIAQUARA” (CAPALDO; PAULA, 2009).

²⁷ Encontramos em documentos a palavra também escrita com letra de imprensa minúscula.

²⁸ Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

Nesse mesmo ano, na cerimônia de encerramento do Seminário realizado em Araraquara “Lugar de Criança é na Escola”, o Presidente da Associação Brasileira de Exportadores de Cítricos (ABECITRUS) e do Fundo Paulista de Defesa Da Citricultura (FUNDECITRUS²⁹) assumiu publicamente o compromisso de cessão do prédio de propriedade do Fundo para implantação do terceiro CEC. Esse convênio introduziu a criação do Conselho Gestor da Unidade, composto por representantes do FUNDECITRUS, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, de pais e alunos. Inicialmente, com capacidade para atender 216 crianças e adolescentes, obrigatoriamente matriculados no ensino fundamental, com funcionamento ininterrupto, durante o ano todo, sem intervalos de férias, com programação diferenciada para esse período (CAPALDO; PAULA 2009).

Em 1997, o município organizou seu Sistema Municipal de Ensino de Araraquara (Lei 4938, de 13/11/1997) que dispõe sobre as áreas que o compõem. Em seu artigo 3º, na alínea d, trata da “Educação Complementar - CEC (Centro de Educação Complementar) - compreende o atendimento educacional complementar oferecido às crianças que frequentam o ensino fundamental”. Em suas diretrizes educacionais são consideradas a filosofia de proteção integral, prescrita pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei 8069, de 13/07/1990.

Para Capaldo (2009), os CECs/EI são espaços que promovem às crianças e aos adolescentes a alegria, a responsabilidade, a vivência artística, o exercício da cidadania, o acesso à cultura e, em especial, o conhecimento da pluralidade cultural brasileira.

Atualmente, o atendimento é oferecido a partir dos (06) seis anos de idade. O atendimento atingiu inicialmente três Centros de Educação Complementar (CECs). No momento presente, são treze unidades que compõem a EI da Rede Municipal da Educação, das quais duas são unidades de Educação Integral em Tempo Integral, nos termos da palavra, a extensão da jornada numa escola única, integral para todos os estudantes.

A existência do PEC não substitui o ensino formal, mas é um instrumento legítimo que fortalece a permanência das crianças e dos adolescentes na escola. Desde de sua origem, o programa é desenvolvido em unidades denominadas Centros de Educação Complementar (CECs), no contraturno escolar. Alguns CECs funcionam dentro da própria escola, denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), num espaço estendido e destinado para o funcionamento do programa. Algumas são unidades isoladas e nem sempre os prédios são localizados no próprio território da população atendida. Existem, ainda, (03)

²⁹ Encontramos em documentos da rede municipal, a palavra também escrita com letra de imprensa minúscula.

três unidades nas escolas do campo e (02) duas escolas de Ensino Integral em Tempo Integral em turno único, ou seja, todos os alunos da escola são alunos da EI. Já nas demais unidades, as que funcionam dentro das EMEFs ou as unidades isoladas, só participam aqueles estudantes que os familiares têm interesse pelo programa e a participação está condicionada à capacidade de oferta de vagas.

As unidades escolares de EI são assim organizadas de acordo com os quadros a seguir:

Quadro 3 - Escolas de Turno Único

Ensino Integral em Tempo Integral Turno Único	Unidades Escolares de Educação Integral
	EMEF “José Roberto Pádua de Camargo”
	EMEF Vereador Edmilson de Nola Sá
Total	02

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021.

Quadro 4 - Escolas de espaço estendido - contraturno

Ensino Integral no espaço estendido das EMEFs Contraturno	Unidades Escolares de Educação Integral
	EMEF/EI “Henrique Scabello”
	EMEF/EI do Campo “Hermínio Pagotto”
	EMEF/EI do Campo “Eugênio Trovatti”
	EMEF/EI “Eng. Ricardo Caramuru de Castro Monteiro”
	EMEF/EI do Campo “Maria de Lourdes da Silva Prado”
	EMEF/EI “Olga Ferreira Campos”
Total	06

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021

Quadro 5 - Escolas no contraturno

	Unidades Escolares de Educação Integral
	CE “Aléscio G. dos Santos”

Ensino Integral em unidades isoladas Contraturno	Centro de Educação “Fundecitrus”
	Centro de Educação “Piaquara” – Prof. Lectícia Vitta Filpi”
	Centro de Educação “Ranchinho”
	Escola Municipal de Dança “Iracema Nogueira”
	Programa Integração AABB Comunidade
Total	06

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021.

Embora ainda se preserve na oralidade a terminologia CEC, desde a reestruturação do Plano da Educação Integral da rede municipal, em 2013, devido às reformas ocorridas na esfera federal com a implementação do Programa Mais Educação (PME), a nomenclatura passa a ser EI.

O debate na agenda nacional sobre a extensão da jornada escolar em tempo integral e os marcos regulatórios decorrentes dessa agenda levaram o governo municipal, em consonância com a legislação federal, a alterar a Lei nº 4938/97, modificando o sistema de ensino. De acordo com a nova lei municipal nº 7863 de janeiro de 2013, altera-se a nomenclatura de Educação Complementar para Educação Integral.

A EI é concebida de acordo com o preconizado na legislação municipal e a partir de uma concepção de educação totalizadora que pressupõe um diálogo entre os direitos humanos e a educação, considerando as várias dimensões que compõem o ser humano. Sua base curricular é organizada de modo a possibilitar aos estudantes o acesso às diferentes expressões artísticas e culturais.

A Educação Integral do município de Araraquara não somente amplia o tempo de permanência dos estudantes nas unidades escolares, como também considera o pleno desenvolvimento dos estudantes atendidos, em seus aspectos físico, psíquico, intelectual, social, afetivo, ético, estético, artístico e cultural.

Nessa perspectiva, a proposta da EI visa à formação integral do ser humano, pois sua tarefa é propiciar um processo de ensino e aprendizagem, por meio do qual as meninas e meninos atendidos pelo programa desenvolvam-se do ponto de vista cognitivo, mas também seja garantido o desenvolvimento social, cultural e afetivo. O trinômio: “educação,

diversidade e tempo integral pressupõe como objetivo o reconhecimento das diferentes e dos diferentes” (MOLL; LECLERC, 2013, p. 292).

A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação (MEC/SASE, 2014). Com efeito, o caminho da EI precisa, necessariamente, percorrer as trilhas dos direitos, anunciada pela “afiliação teórica a uma concepção de educação popular caracterizada pela valorização da pluralidade de saberes” (MOLL e LECLERC, 2013, p. 292). Essa trilha iniciou-se com a criação do PEC e segue com a EI desde quando foi realizada a adesão do PME pelo governo municipal. Sua implementação se deu, definitivamente, em 2013.

A concepção de EI de Araraquara foi construída com base nos objetivos e na organização do trabalho realizado no PEC, cuja essencialidade é o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, visando a levar crianças e adolescentes a vivenciarem a pluralidade cultural local, regional, nacional e mundial construída historicamente. O trabalho pedagógico é organizado por meio de oficinas pedagógicas³⁰, e de acordo com o Plano de Educação Integral de Araraquara (2013):

Oficina pedagógica deve-se entender o ambiente formado pelo espaço físico, metodologia e materiais organizados para o desenvolvimento de conhecimentos, procedimentos e atitudes. As oficinas requerem uma preparação especial, com um conjunto específico de materiais dispostos de maneira a permitir uma grande aproximação entre os alunos como também dos alunos com o professor, favorecer o diálogo, a troca de ideias, novas experiências, o exercício da autonomia e protagonismo infanto-juvenil (ARARAQUARA/SME, 2013, p.14).

A temática a ser desenvolvida pelas unidades de EI nasce de um tema geral, escolhido a cada biênio, pela equipe diretiva da SME, equipe gestora e pedagógica - CP e professores da EI da rede municipal da educação. A partir desse tema gerador, cada escola tem autonomia para definir o tema geral de seu projeto anual, em consonância com seu PPP e seu Plano de Metas. Tal plano é desenvolvido através de quatro módulos, cuja perspectiva teórico-metodológica se dá por meio da interdisciplinaridade. Embora possa ser observado

³⁰ Ocorreram algumas mudanças relacionadas à nomenclatura de algumas oficinas. A Oficina de Artes Cênicas, originalmente, era “Oficina de Relações”; A oficina de Leitura corresponde às oficinas de “Texto I e II”; A oficina de Expressão representa à oficina de “Artes Visuais” e, finalmente, Oficina de “Práticas de Organização do Cotidiano” (POC) que atualmente é Educação Ambiental.

que o processo educacional ocorra a partir dessas bases, os documentos existentes na rede não explicitam os autores que fundamentam a concepção teórica adotada.

Com base nessa perspectiva, as atividades são organizadas a partir de dois eixos norteadores, quais são: Cultura e Sociedade. Essa dinâmica favorece o debate das atividades sob diferentes aspectos, sejam eles: étnicos-raciais, culturais, históricos, políticos, artísticos e sociais. Com efeito, a escola integral tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate de toda forma de preconceito (CANDAUI, 2011, p. 253).

Nas duas unidades de turno único, o programa de EI é composto por componentes curriculares que integram a BNCC e uma parte diversificada, realizada por meio da disciplina de Língua Estrangeira e das oficinas pedagógicas articuladas às áreas de conhecimento da BNCC e ao tema do projeto da EI. Já em relação ao trabalho desenvolvido nas EIs isoladas ou nas escolas de EF com espaço estendido, cujo funcionamento ocorre no contraturno escolar, a organização das oficinas segue o Plano da EI de Araraquara (ARARAQUARA/SME, 2013):

Quadro 6 - Organização das Oficinas de unidades de EI de Turno Único e de Contraturno

COMPOSIÇÃO DAS ESCOLAS	TURNO ÚNICO* E CONTRATURNO**	OFICINAS PEDAGÓGICAS
		Leitura Arte* Artes Cênicas (Relações) Teatro Música Orientação de Estudos e Pesquisas (OEP) e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) Práticas Desportivas* Recreação e Jogos Educação Ambiental
		* Turno Único ** Contraturno

Fonte: Plano Municipal da Educação Integral de Araraquara (SME, 2013).

A oferta, tanto nas escolas de turno único, como nas de contraturno, são estruturalmente iguais, somente diferem em algumas situações. Enquanto nas escolas de EI de

turno único é oferecido Arte, componente curricular do Ensino Fundamental, nas unidades de contraturno é ofertada a oficina de Artes Visuais e a Prática Desportiva somente é ofertada nas escolas de turno único.

A dimensão da concepção de EI concebida pela Rede Municipal de Educação de Araraquara desde sua implementação é de grande importância e amplitude. Descrever suas minúcias demandaria uma proposta cuja centralidade da pesquisa fosse a Educação Integral, o que não é o caso desta pesquisa. De maneira sucinta, apresentamos a seguir o objetivo central de cada oficina, ressaltando que o trabalho se dá de forma mais ampla e interdisciplinar, visto que considera os temas e acontecimentos da dinâmica social.

A Oficina de Leitura visa a ampliar o repertório cultural dos estudantes por meio do acesso a diferentes gêneros textuais, para que assim, possam interpretar as relações sociais, políticas e econômicas do mundo que os cerca. Espera-se também que o estudante desenvolva a fluência verbal, reconheça a importância da leitura, aprenda a apreciar obras da literatura brasileira e textos populares, bem como desenvolva o gosto pela leitura.

A Oficina de OEP é destinada para que os alunos organizem sua vida acadêmica, realizem a tarefa escolar, tenham condições de realizar pesquisas enviadas pela escola de ensino fundamental e possam alcançar melhores resultados em seu desenvolvimento escolar, formar hábitos de estudos, praticar diferentes estratégias de estudo e desenvolver interesse pela leitura.

A Oficina de TIC refere-se ao domínio das ferramentas básicas da informática como recurso da comunicação e informação, cuja finalidade é possibilitar que o estudante seja capaz de: conhecer os recursos básicos da informática como forma de comunicação e desenvolvimento; reconhecer as orientações de segurança no uso da internet; demonstrar atitudes de pesquisa.

A Oficina de Música é compreendida como linguagem e manifestação sociocultural, o que inclui, portanto, audição de músicas, noções de ritmos, canto coletivo cuja vivência, experimentação e domínio básico de instrumentos musicais, de modo que as meninas e meninos atendidos consigam: reconhecer ritmos e sons do próprio corpo e do ambiente; conhecer, nomear e experimentar diferentes diversos instrumentos musicais; apreciar a música como uma forma de compreensão de mundo e de interação humana.

A Oficina de Artes Cênicas é definida como a experimentação de várias formas de expressão corporal e oral, cujas vivências contemplam a representação, a dança

contemporânea, popular e circular, a performance, a improvisação, a roda de conversa, a escuta ativa, as técnicas de teatro³¹, a cultura circense, a dinâmica de grupo e a expressão de sentimentos e emoções, a fim de os alunos possam: vivenciar sentimentos e crenças por meio do relaxamento, da expressão corporal e por meio da expressão oral; conhecer a si mesmo e ao outros, respeitando opiniões divergentes; conhecer e apreciar diferentes representações artísticas

A Oficina de Artes Visuais possibilita o conhecimento de artistas brasileiros e de outras nacionalidades de diferentes manifestações artísticas, além da fruição de obras de artes e a experiência das artes plásticas como forma de representação estética e afetiva, de modo a: desenvolver a representação de sentimentos, emoções e ideias por meio das artes; conhecer a História da Arte; conhecer artísticas plásticas, obras de arte popular e erudita; apreciar expressões e manifestações das Artes Visuais; reconhecer a arquitetura como arte.

A Oficina de Recreação, Jogos e Práticas Desportivas é organizada para favorecer o desenvolvimento de atividades lúdicas e de lazer, habilidades motoras, raciocínio lógico. Além disso, possibilita o resgate da cultura local e a prática de diferentes jogos (tabuleiro, cooperativos), além da compreensão do respeito às regras como princípio de convivência social, cujo objetivo é que o estudante seja capaz de: desenvolver habilidades corporais; conhecer a origem de determinados jogos; valorizar o trabalho em equipe; respeitar as regras estabelecidas para a execução de diferentes jogos; conhecer e praticar diferentes modalidades esportivas.

A Oficina de Educação Ambiental propõe reflexões sobre a vida identidade/individualidade, as histórias vividas, a gestão da própria vida, o respeito aos direitos humanos, as relações estabelecidas com os outros seres e com o ambiente, além de trazer para o diálogo as responsabilidades individuais e coletivas para o consumo consciente e sustentável, projetos de vida e mundo do trabalho, a fim de possibilitar que as meninas e meninos sejam capazes de: aprimorar os hábitos de higiene pessoal e do ambiente; respeitar os direitos humanos e a diversidade; respeitar as regras de circulação na escola e em demais espaços sociais; realizar estudo do meio e implantar ações sustentáveis na escola e em seu entorno; compreender as relações de produção e consumo; elaborar projetos de vida.

Além das oficinas, é oferecido ainda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes da EI identificados com alguma deficiência. Nas unidades de turno único, o

³¹ As técnicas de teatro só são desenvolvidas nas unidades que têm o professor especialista de teatro.

atendimento é realizado na própria escola; já nas unidades de contraturno, acontece na própria unidade de EI. Existe, ainda, o atendimento nas salas de recursos multifuncionais existentes (na própria escola ou em outra escola municipal) e no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

As turmas são constituídas de acordo com o ano escolar das crianças e dos adolescentes e são nomeadas por cores, a depender da faixa etária³².

Quadro 7 - Organização das Turmas

TURMAS	ANOS ESCOLARES
Vermelha	1º, 2º e 3º anos
Laranja	2º e 3º anos
Amarela	2º, 3º e 4ºanos
Verde	3º, 4º e 5º anos
Azul	6º e 7º; 7º e 8º; 8º e 9ºanos
Violeta	6º, 7º, 8º e 9ºanos

Fonte: Adaptação do Plano da Educação Integral (SME, 2013, p. 32).

Ao final de cada ano letivo, as unidades de EI apresentam o resultado do trabalho proposto pelo projeto anual desenvolvido, em um evento denominado “Mostra Cultural da EI”, cujo objetivo é partilhar as produções artístico-cultural construídas pelos professores, estudantes, coordenador pedagógico e direção, em consonância com a temática definida pela equipe diretiva da SME e as equipes escolares. Para esse evento, são convidados os familiares, governo municipal e demais autoridades.

Os Professores II (PII) que atuam na EI são contratados após aprovação em concurso público específico. Podem concorrer ao cargo, os professores com Licenciatura Plena em: Pedagogia, Letras, Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia e Educação Física.

Em relação à jornada de trabalho dos docentes, a partir de 2013, aconteceram alterações em sua composição. Os professores remanescentes do PEC que tinham jornada de

³² Quando a demanda excede o número de alunos por turma, são utilizadas letras (A,B, C, D...) para acompanhar as cores, seguindo a sequência no período vespertino, não podendo se repetir.

vinte horas semanais, puderam, a partir da alteração da legislação, fazer a opção pela jornada de trinta e três horas semanais, como a dos professores ingressados após o ano de 2013. No caso da jornada de vinte horas, treze são destinadas às atividades de trabalho com os alunos e sete para atividades extraclasse (HTPI e HTPL)³³, enquanto para os professores de jornada de trinta e três horas semanais, vinte e duas horas são destinadas às atividades com os alunos, onze horas dedicadas às atividades pedagógicas (HTPC, HTPI, HTPL)³⁴, das quais três são destinadas ao trabalho coletivo (HTPC), duas ao trabalho individual (HTPI), cumpridas na Unidade Escolar, e seis cumpridas em lugar de livre escolha dos docentes (HTPL).

Em consonância com a Lei Federal Nº11738 de 2008, em seu artigo 2º, parágrafo 4º que determina o limite máximo de 2/3 (dois terços) da jornada de trabalho destinada às atividades de interação com os alunos, alteraram-se as condições e o tempo de trabalho do professor designado para atividades de preparação pedagógica, incluindo a formação continuada.

Em relação à formação continuada dos professores, principalmente em razão às especificidades do trabalho realizado na EI, de acordo com o Plano da Educação Integral (2013):

Faz necessário um período de estudo para o entendimento da proposta, bem como a realização de programas de formação continuada, para subsidiar as ações educativas das oficinas pedagógicas, reuniões para a composição das equipes de trabalho e planejamento do projeto político pedagógico de forma multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar (ARARAQUARA/SME, 2013, p.32)

A formação docente deve ser organizada pelo setor competente da SME, visto que o professor tem papel fundamental na garantia da qualidade da educação oferecida pelo município. Nesse sentido, a SME tem um centro destinado às ações voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação. Denominado como Centro de Desenvolvimento Profissional de Educadores “Professor Paulo Freire”, mais conhecido como CEDEPE³⁵, foi criado em junho de 2004 e apresenta como objetivos: planejar, sistematizar e promover a formação continuada dos profissionais do Quadro do Magistério que compõem a Rede Municipal da Educação de Araraquara.

³³ De acordo com o contrato de trabalho, os professores que compõem a jornada de 20h horas não realizam HTPC. Essa questão será tratada em seção específica.

³⁴ Serão tratados em seção própria.

³⁵ As informações sobre o CEDEPE estão no site da Prefeitura Municipal da Educação, na página da SME, já que não há um documento oficial, um Plano de Formação Continuada construído e disponível para acesso.

Após dez anos de existência, o Centro sofreu uma alteração determinada pelo Decreto N.º10659 de 10 de junho de 2014 que institui o Programa de Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional de Magistério e dos profissionais da Educação Básica Pública Municipal de Araraquara e os princípios e objetivos do Programa e sua função, cujas atribuições são planejamento, sistematização e execução de todas as ações formativas da SME. De acordo com a última divulgação emitida pelo CEDEPE e publicado no site oficial da Prefeitura Municipal de Araraquara, entre os anos de 2004 e 2014, cerca de vinte mil pessoas participaram de diversas ações formativas oferecidas pelo centro de formação.

As formações muitas vezes são simultâneas, portanto, há a necessidade de ocupação de diferentes salas do CEDEPE. Tais salas recebem nomes de personalidades que marcaram a história brasileira.

Quadro 8 - Espaços de formação do CEDEPE - SME

SALAS	CAPACIDADE
Milton Santos	92 pessoas
Chico Mendes	30 pessoas
Lourenço Filho	15 pessoas
Marisa Góes	10 pessoas
Olga Benário	10 computadores (formações na área de informática)

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021.

Até o ano de 2016, o CEDEPE era da responsabilidade de uma gerente que atuava na gestão de toda equipe e nas ações de formação. A partir de 2017, a equipe e as atribuições sofreram alterações. Foram acrescentados à equipe, professoras formadoras e professor formador da educação infantil e do ensino fundamental. As formações da educação infantil são atribuídas ao Laboratório Pedagógico da Educação Infantil (Lapei)³⁶. O grupo é formado

³⁶ Oferece capacitação inicial em serviço aos professores e agentes educacionais ingressantes na rede e formação continuada para ambos grupos. Além disso, ministram oficinas noturnas e diurnas a partir de temáticas diversas e atuam na Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). As formações são destinadas para a educação infantil.

por quatro professores, com proposta de trazer mais três professores novos, compondo no total sete integrantes.

A equipe responsável pelas ações formativas voltadas para as séries iniciais do ensino fundamental atua na realização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) dessa modalidade e no Projeto de Acompanhamento, Apoio e Capacitação dos professores iniciantes e é composta por três professoras com previsão para quatro, além de professores especialistas.

Há também uma professora formadora atua no Programa Qualidade de Vida com Amor Exigente (PQVAE), resultante de uma parceria entre a SME, a organização AMEARA³⁷ e a Promotoria de Justiça da Vara da Infância e da Juventude.

O CEDEPE também atende a outras demandas formativas e realiza parcerias com universidades, institutos e organizações com vistas a promover a formação e reflexão contínua da prática.

Em relação às ações formativas destinadas à Educação Integral, não há um projeto específico, nem um grupo de professores formadores que atenda apenas ao público das escolas do programa. As formações são esporádicas e ocorrem quando são solicitadas pela gerência e coordenação técnica da EI. Normalmente, as formações estão relacionadas às propostas da SME. Também não há formação inicial destinada aos professores ingressantes, conforme previsto no Plano Municipal da Educação Integral (2013).

Quanto à formação do CP, não há um projeto específico para os ingressantes, nem formação continuada. São oferecidos, esporadicamente, encontros de coordenadores e gestores para discussão de temas pertencentes à EI ou comuns às modalidades da educação básica. Às vezes, são convidados profissionais especializados em assuntos selecionados pela equipe diretiva da SME.

O processo de formação não pode ser esvaziado de sentido para as escolas, uma vez que a coordenação pedagógica das unidades de EI tem conhecimento das necessidades que emergem na dinâmica de trabalho. Dessa forma, o que se faz necessário é definir uma política de formação continuada permanente, baseada em encontros sistemáticos entre pares, para discussão, planejamento, de modo a subsidiar a escola e acompanhá-la por meio de uma

³⁷ Programa Amor Exigente de Araraquara: é praticado por meio de 12 Princípios Básicos, 12 Princípios Éticos, Espiritualidade Pluralista e Responsabilidade Social, através de reuniões semanais, cursos e palestras. Os profissionais da educação são convidados a realizarem esta formação, cuja meta é transpor a experiência para as relações pessoais/familiares e para as situações/relações profissionais.

política de monitoramento e avaliação. Tal monitoramento não tem o objetivo de fiscalizar o trabalho das CP, tampouco dos professores, mas sim de promover condições de cumprimento da própria concepção de EI posta pela SME de Araraquara.

No período de pandemia, que resultou na suspensão das atividades presenciais, durante o segundo semestre do ano de 2020, a SME ofereceu uma sequência de palestras com temáticas diversas. Tais formações aconteceram de modo virtual, por meio da Plataforma Teams, sendo que algumas vezes não contemplavam todos os professores e educadores da rede, em razão da limitação do número disponível de inscrições. A escolha das propostas foi realizada pela equipe diretiva da SME, sem a participação dos CPs e professores. A oferta de formação continuada por parte da SME ainda é incipiente, visto que a frequência da realização de ações é pontual e sem vínculo com uma política evidente, contínua e robusta voltada à EI.

Embora importante e ainda que a SME oferecesse a formação continuada aos professores em espaços extraescolares, ela não seria suficiente para contemplar as demandas decorrentes dos processos presentes no trabalho proposto pela EI, exigindo a formação também no contexto escolar.

À vista da proposta da EI ser elaborada e desenvolvida a partir de uma temática central e do desenvolvimento de um projeto, os conceitos e objetivos alteram-se anualmente de acordo com a proposta de cada unidade. Isso demanda do professor uma prática de pesquisador e a participação sistemática em ações de formação. As atividades são elaboradas quinzenalmente pelos professores, de acordo com o módulo a ser realizado e os objetivos estabelecidos no projeto anual para cada oficina. O professor realiza a avaliação processual (processo ensino-aprendizagem), analisa seu plano e o resultado do plano didático-metodológico. Neste sentido, a atuação da coordenação pedagógica é fundamental não apenas para a implementação de processos formativos, mas também para o desenvolvimento de ações de articulação e organização do trabalho pedagógico. Sobre esse aspecto do trabalho da EI, abordaremos na próxima seção a atuação da coordenação pedagógica.

SEÇÃO 3 - A coordenação pedagógica o cotidiano escolar

Esta seção apresenta brevemente alguns marcos legais relacionados à introdução da função do coordenador pedagógico nas escolas, especialmente na rede pública do estado de São Paulo. Destacamos ainda a atuação da coordenação pedagógica na formação continuada ocorrida na escola e discutimos especificamente o trabalho da função nas escolas de EI de Araraquara.

3.1 - Breve histórico da coordenação pedagógica

Com o processo de municipalização das escolas, ocorrido na década de 90, os sistemas municipais de ensino foram reorganizados à luz do processo ocorrido na rede estadual de educação, com base no artigo 2º da Resolução nº3 (CNE-CEB), de 8 de outubro de 1997, que fixa diretrizes para os novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e ratifica a Lei nº 9.394/96, ao reafirmar que “integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional” (BRASIL, 2010). A coordenação pedagógica encaixa-se nas atividades de suporte pedagógico.

De acordo com Callegari (1997), anteriormente à Municipalização do Ensino e a promulgação da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a função do CP era bastante proeminente no ensino fundamental. Após essa regulamentação, a abrangência passou a se dar em toda a Educação Básica. Antes mesmo do processo de municipalização, a coordenação pedagógica já se apresentava como importante função nas escolas, conforme discutido por Fernandes (2004).

De acordo com Placco, Souza e Almeida (2012), as atribuições dos CP definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais são vastas e envolvem:

Desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das

avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2012, p. 761).

Fernandes (2004) afirma que as atribuições do CP vão além da responsabilidade do trabalho pedagógico da unidade escolar, passando pelas ações de: parceria entre professores-alunos-comunidade; articulação do projeto pedagógico da escola com o da SME; formação continuada dos professores (HTPC) e orientação durante o HTPI.

De acordo pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), quanto ao campo da legislação, a função do CP contempla:

“[...] Diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores, andamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, do material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento a pais, além da formação continuada de professores (ALMEIDA, PLACCO, 2014).

Na mesma pesquisa, identificou-se que nos diferentes estados e municípios brasileiros as atribuições do CP são muitas, envolvendo desde a liderança na elaboração do PPP (projeto político pedagógico), as funções de assessoramento da direção e, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores. Placco (2014), o PPP não deve ser entendido como:

Um documento oficial da escola a ser encaminhado para os órgãos superiores do sistema ou como intenções de atividades pedagógicas da escola, mas como um guia, um conjunto de diretrizes que traduza o trabalho pedagógico coletivo dos educadores da escola, que seja fruto de um processo de elaboração resultado de um cuidadoso estudo reflexivo da realidade da escola e sua comunidade de entorno, resultado de estudo e posicionamento em relação às teorias pedagógicas, resultado da compreensão coletiva do significado de “educar”, “formar” os alunos, resultado de um compromisso com propósitos e objetivos claros em relação a essa formação (PLACCO, 2014, p. 534).

À vista disso, o CP tem um papel fundamental na articulação dos atores escolares na construção do PPP, além da parceria necessária com a direção da escola, sem perder sua função fundamental, a organização do trabalho pedagógico da escola e oferecer a apoio aos professores.

A análise realizada pela já referida pesquisa organizada pela FCC sobre o que comumente está prescrito nas diferentes produções acadêmicas, na literatura e na legislação aponta certo distanciamento do que de fato se executa nas escolas. Há um consenso nos trabalhos acadêmicos realizados nas últimas décadas do século XX, avolumando-se a partir do início do século XXI, sobre a importância do CP nas escolas e da necessidade de esmiuçar

suas atribuições para melhor compreendê-las. Nas produções bibliográficas muitas são as discussões acerca desse profissional, evidenciando-se elementos e discussões sobre questões referentes ao CP, dentre as quais destacam-se: o seu papel, a sua identidade, aos seus saberes, as suas habilidades de relacionamento interpessoal, as relações de poder dentro da escola, as dificuldades de construir um trabalho coletivo que seja refletido no projeto da escola, a formação centrada na escola, entre outros

Especificamente sobre as perspectivas de formação centradas na escola consideramos, que as propostas devam ser realizadas pelo CP a partir do contexto educacional particular e específico da escola (vislumbrado no PPP), associado aos objetivos propostos pela rede ou sistema de ensino e pela atual sociedade. Sobre esse aspecto, Nóvoa (1992) assevera que a formação:

[...] Deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1992, p. 28, grifos do autor)

Corroborando com o que é posto sobre o papel do CP como principal articulador da prática pedagógica nas escolas, sobretudo, na formação continuada de professores, o professor deveria ser colocado no centro dos debates educativos, das ações e problemáticas de investigação (NÓVOA, 1995, 2000). Para tal, o autor propõe a formação a partir de uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios para desenvolvimento do pensamento autônomo, conduzindo à dinâmicas de autoformação participada que possibilitem a troca de experiências, a partilha e produção dos saberes, transformando o professor no construtor de sua formação.

A prática pedagógica da EI exige do CP não somente um amplo desenvolvimento da cultura escolar, como também exige um desenvolvimento da consciência política dos professores frente às temáticas trabalhadas, o que significa uma atuação pedagógica crítico-reflexiva, apropriação possível pela via da formação continuada. Diante da atribuição do CP como formador, ele precisa também ser formado, cabendo aí o papel da SME como de fundamental importância. Na condição de formador, o CP também exerce o papel de auxiliar o professor em sua prática pedagógica, o que é factível somente pela via do amplo

conhecimento das dimensões que possam qualificá-la, para tal é preciso aprender, cujo sentido de aprender é construir, refletir e mudar (FREIRE, 2011).

Nessa mesma direção, Gadotti (2011) assevera:

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática (GADOTTI, 2011, p. 41).

Fernandes (2004, 2008, 2011, 2012, 2018), Placco e Almeida (2011), Placco, Almeida e Souza (2012), e Rocha (2012) trazem em suas pesquisas aspectos legais voltados à formação continuada, às suas atribuições e incorporação das horas de trabalho coletivo (HTPCs) na jornada de trabalho do professor, destacando a relação entre estes aspectos e o processo de implantação e implementação da coordenação pedagógica na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Estes autores contribuem para a reflexão sobre a importância da coordenação pedagógica nas ações destinadas à gestão democrática e à valorização do desenvolvimento profissional docente.

Na rede municipal de Araraquara, o trabalho do coordenador pedagógico está presente nas escolas de Educação Básica. Como o cerne desta pesquisa é a Educação Integral, nos debruçaremos, no item seguinte, no processo de implementação e nas atribuições do coordenador pedagógico, nas unidades de EI.

3.2 - A atividade do CP no Sistema Municipal de Ensino de Araraquara: da implementação às atribuições na EI

Em Araraquara, a função-atividade³⁸ de Professor Coordenador foi instituída na rede municipal de ensino a partir da publicação da Lei nº 6.251, de 19 de abril de 2005, em seu Artigo 85: O Professor Coordenador atuará nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental, com jornada de trabalho de quarenta horas semanais incluídas as horas de atividade coletiva nas horas de trabalho pedagógico (HTP's)³⁹ (ARARAQUARA, 2005). A função do professor coordenador foi regulamentada pelo Decreto Municipal Nº 8.477, de 23 de outubro de 2006,

³⁸ Até o momento, no município referência desta pesquisa, não há o cargo de coordenador pedagógico. No texto que altera o Plano de Cargos e Carreiras e Valorização de 2019, determina que não será mais função e sim cargo, por meio de concurso público para coordenador pedagógico. O concurso ainda não foi realizado em função da situação de pandemia

³⁹ Termo utilizado antes da introdução do trabalho coletivo.

em decorrência da necessidade de se dispor de um ato normativo abrangente, em razão da importância que o Professor Coordenador representa na gestão pedagógica da escola.

Posteriormente, esta lei foi alterada pela Lei nº 7.238, de 30 de abril de 2010, que faz referência ao Professor Coordenador que atua na Educação Complementar⁴⁰ e prevê uma gratificação de 20% (vinte por cento) incidente sobre o valor dos vencimentos dos Professores Coordenadores, o que foi um ganho considerável para esses profissionais. Em 2018, a Lei nº 9.170, alterou o Art. 85 da Lei nº 7.238, de 2010, incluindo em sua redação “ao Professor Coordenador que atua em todas as etapas e modalidades da Educação Básica Municipal”.

Com base no Decreto Municipal Nº 8.326, de 28 de setembro de 2005, em conformidade com o disposto na Lei Nº 6.251, de 19 de abril de 2005, regulamentada pelo Decreto Municipal Nº 8.477, de 23 de outubro de 2006, são definidas as disposições preliminares para o preenchimento de vagas na função atividade de Professor Coordenador para as unidades de Educação Integral, por meio de processo seletivo.

Para fins do processo seletivo, é designada uma comissão pela Secretaria Municipal de Educação, por meio de uma portaria, cuja função é coordenar, executar, acompanhar e supervisionar o processo seletivo para CP. Essa comissão é composta pela equipe diretiva da SME (gerência e coordenação técnica da EI), ao menos um professor da EI, podendo participar também um diretor da EI e outros profissionais designados pela SME.

O processo seletivo ocorre em (02) duas etapas a saber:

Quadro 9- As condições do processo seletivo de CP

ETAPAS DO PROCESSO SELETIVO	
Primeira Etapa	Eliminatória
	Prova prática-oral a partir da organização, apresentação e desenvolvimento de um <i>plano de atuação</i> , considerando os eixos: Infância e Adolescência; Cidadania; Cultura; Inclusão Social. O Plano de Atuação deverá versar sobre todos os eixos indicados.
Segunda Etapa	Classificatória
	Prova de títulos apresentada de acordo com o presente edital

Fonte: Adaptação do edital de abertura do processo seletivo.

⁴⁰ Nomenclatura usada antes da implementação da Educação Integral.

No Plano de atuação a ser elaborado pelos candidatos devem constar: Apresentação, Objetivos Gerais e Específicos, Metas, Estratégias e Avaliação. Durante a realização da *Prova Oral*, o candidato é avaliado a partir dos seguintes critérios: (i) Apresentação do professor, fluência, clareza e didática, (ii) Coerência entre o Plano de Atuação e Programa de Educação Integral, (iii) Abordagem dos conceitos fundamentais ao conteúdo, (iv) Articulação entre as ideias apresentadas, (v) Domínio teórico e conceitual do tema, (vi) Estrutura da apresentação, evidenciando introdução, desenvolvimento e conclusão.

As definições dos requisitos para a Função Atividade de Professor Coordenador, bem como suas atribuições, podem ser encontradas no Decreto Municipal nº 8.477, de outubro de 2006, que “regulamenta os artigos constantes do Título III, do Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos do Quadro de Magistério da Prefeitura do Município de Araraquara - Lei nº 6.251, de 19 de abril de 2005, e dá outras providências” (ARARAQUARA/SME, 2006). Este decreto estabelece *os requisitos* para o exercício da função-atividade na EI:

§ 1º Para o exercício dessa função-atividade, o docente preencherá aos seguintes requisitos:

II. Vinculação ao Programa de Educação Complementar, no caso de professor coordenador do Programa de Educação Complementar;

III. Experiência de 03 (três) anos, no mínimo, como docente;

IV. Cumprimento do estágio probatório no emprego público de professor da rede municipal;

V. Formação em licenciatura plena;

VI. Aprovação em processo seletivo.

§ 2º O Professor Coordenador será designado por um período de 03 (três) anos, sendo submetido anualmente, a avaliação de desempenho pelo Conselho de Escola e equipe técnica da Secretaria Municipal da Educação, podendo, tendo em vista o resultado do processo avaliativo, ser destituído da função-atividade.

§ 3º Ao término dos 03 (três) anos, após processo de avaliação do desempenho efetuado nos termos do parágrafo segundo, o professor Coordenador poderá permanecer anualmente no desempenho da função, sendo o mesmo avaliado ao final de cada ano.

Os incisos § 2º e o § 3º do Art. 17 do Decreto Municipal nº 8.477, de 23 de outubro de 2006, passam por alterações na ocasião do Decreto nº 10.784, de 07 de novembro de 2014, prevendo-se a avaliação e recondução do Professor Coordenador:

§ 2º O Professor Coordenador será designado por um período de 01 (um) ano, mediante aprovação em processo seletivo e convocação para escolha de vaga.

§ 3º O Professor Coordenador poderá ser reconduzido anualmente na Função Atividade, segundo manifestação do interessado e mediante avaliação de desempenho realizada pela Equipe Técnica da Secretaria Municipal da Educação, juntamente com o Diretor da Unidade Escolar e um representante do Conselho de Escola, sendo que na ausência do Diretor e ou do representante do Conselho de Escola, apenas pela Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação, podendo o professor ser destituído da Função Atividade, tendo em vista o resultado do processo avaliativo (ARARAQUARA/SME, 2014).

Atualmente, o processo de avaliação CP instituído pelo §3º do Art. 1º do Decreto Municipal Nº 11.818, de 08 de outubro de 2018, em seu Art.3 estabelece que a Avaliação de Desempenho do Professor Coordenador constituir-se-á de quatro instrumentos avaliativos que se complementam:

- I - Auto Avaliação do Professor Coordenador
- II - Avaliação da Equipe Escolar - Professores
- III - Avaliação da Equipe Escolar - Direção da Escola
- IV - Avaliação da Equipe Técnica da Secretaria Municipal da Educação (ARARAQUARA/SME, 2018)

Em face dessa proposição, compreendemos que o processo avaliativo do CP organizado pela SME de Araraquara é extremamente positivo, contempla os princípios de um estado democrático de direitos e a preservação da dignidade da pessoa humana. Além disso, respeita-se o pensamento coletivo, pressuposto presente no projeto político do município. Na Instrução Normativa SME N.º 002/2019 e nos termos do Decreto Municipal Nº 11.818, são dispostos alguns critérios para os quais são atribuídas notas e conceitos usados pelos avaliadores, em seus diferentes momentos: (i) autoavaliação realizada pelo CP, (ii) avaliação realizada pela equipe de professores juntamente com o diretor da escola, (iii) avaliação realizada pela direção da escola individualmente (iii), (iv) avaliação realizada pela equipe da SME. Os procedimentos aplicados devem ser uniformes, transparentes e objetivos.

Quanto ao objeto de análise que compõe a avaliação, são consideradas as seguintes dimensões: (i) dimensão social, ética, atitudes e relações interpessoais; (ii) atendimento às normas disciplinares da instituição escolar; (iii) criatividade e capacidade de iniciativa; (iv) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (v) aperfeiçoamento profissional e formação continuada dos educadores. A cada dimensão, são desdobrados aspectos, sobre os quais aplica-se a avaliação a partir de conceitos estabelecidos pela SME sobre o desempenho do CP. Em relação aos conceitos, são utilizados os termos: totalmente satisfatório, satisfatório, insatisfatório e totalmente insatisfatório e as notas assim atribuídas:

Quadro 10 - *Conceitos aplicados na avaliação do CP*

PONTUAÇÃO DOS CONCEITOS			
TOTALMENTE SATISFATÓRIO	SATISFATÓRIO	INSATISFATÓRIO	TOTALMENTE INSATISFATÓRIO

7,51 a 10	5,1 a 7,5	2,5 a 5,0	0,0 a 2,5
Somatória de pontos obtidos	Resultado final: total dos pontos obtidos divididos por 39 itens	Conceito	Indicação
TOTAL:	TOTAL:		

Fonte: Instrução Normativa de 29 de outubro de 2019 (ARAQUARARA/SME, 2019).

O resultado final da avaliação do CP é informado pela equipe diretiva da SME. À Coordenadora Técnica da EI, cabe convocar os professores para fins de apresentação do desempenho obtido em cada modalidade avaliativa: (i) equipe escolar: realizada pela equipe escolar (professores e diretor), (direção individualmente) e pela (ii) própria equipe diretiva da SME.

Todas as dimensões presentes na avaliação do CP exigem desse profissional uma multiplicidade de competências, além das atribuições definidas em decreto próprio. De acordo com esse documento, a função do CP compreende múltiplas tarefas, desde atribuições relacionadas ao desenvolvimento pedagógico dos estudantes, como também as relativas ao fortalecimento do trabalho pedagógico realizado pelos professores. Além da participação do CP na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da escola e do Plano de Metas da escola, faz-se necessário elaborar, em parceria com os professores, projetos previstos no calendário escolar (SME) e outros propostos pela escola, acompanhando e apoiando os docentes na execução dos mesmos e zelando para que estejam em consonância com as diretrizes legais e institucionais da Rede Municipal de Ensino. Placco (2003) destaca a importância do CP ter clareza de suas atribuições para assim poder organizar a rotina de modo mais compatível com sua função original, que compete o trabalho pedagógico da escola.

Nesse sentido, o CP tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, já que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para o desenvolvimento das escolas. Placco, Souza, Almeida (2013) destacam que no Brasil as legislações voltadas para a formação continuada de professores preveem: atribuições explicitamente formativas; atribuições potencialmente formativas (que constituem a maioria), dependendo do sentido que o coordenador confere à sua ação formativa; e atribuições administrativas.

A própria natureza dessas tarefas exige desse profissional a organização e gestão de seu próprio tempo. Todavia, a dinâmica da escola, sobretudo da EI, não é estática e nem sempre previsível. No cotidiano escolar acontecem episódios que exigem tomadas de decisões e respostas imediatas e apropriadas do CP. Por essa razão, frequentemente, questões emergentes desse mesmo cotidiano assumem o lugar das ações previamente planejadas. Para Placco (2012), o CP precisa cuidar para que não se mude a ordem das prioridades, para assim garantir que as urgências não se sobreponham às prioridades e relevância definidas pelo projeto político pedagógico da escola.

A tarefa do CP não se restringe apenas à formação de professores, abarca uma série de atribuições destinadas à organização do trabalho pedagógico da escola. Desse modo, conforme consta no artigo da resolução que regulamenta suas ações, cabe ao CP em cada período letivo:

- I- Orientar os professores no processo de elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD), analisando e dando devolutiva, por escrito, com orientações e sugestões que possam complementar o trabalho docente;
- II- Organizar e realizar as reuniões de Planejamento, juntamente com a Direção Escolar;
- III- Realizar as intervenções pedagógicas necessárias a partir das discussões e apontamentos realizados nas reuniões com professores e pais, buscando proporcionar um ambiente escolar de qualidade.

Na caminhada que regulamenta o processo formativo do professor, a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, em seu artigo nº1, parágrafo 4º, dispõe sobre a composição da jornada de trabalho docente, considerando o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os alunos (BRASIL, 2008). Com isso, a formação continuada é incorporada à jornada de trabalho dos professores na rede municipal. Nessa distribuição, as horas reservadas ao HTPC são compreendidas como um momento de formação continuada, quando são realizados estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente, o que configura um trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno (SÃO PAULO, 2009). Indubitavelmente, essa mudança na composição da jornada do professor configura-se como um avanço, inclusive, um atendimento a uma reivindicação histórica, um direito conquistado por meio de movimentos de lutas do coletivo e da luta sindical.

Na rede municipal de Araraquara não há uma única composição da jornada do professor da EI. O coletivo das escolas é composto por professores com jornada de (20) vinte

horas semanais e de (33) trinta e três horas semanais, a depender do contrato de trabalho, conforme já mencionado anteriormente. Dessas horas, 2/3 (dois terços) são destinadas às atividades desenvolvidas com os alunos e, as demais horas são distribuídas entre os momentos de HTPC, HTPI e HTPL, somente para os professores de 33 horas.

Essa disparidade entre a composição da jornada de 20 e 33 horas se reflete na dinâmica estabelecida entre o CP e os professores, tendo desdobramentos na organização das atividades propostas. A unidade fica dividida entre os que fazem HTPC e os que não fazem. Os professores com carga horária de (20) vinte horas não participam do processo formativo proposto, nem contribuem compartilhando os avanços alcançados na prática pedagógica, suas dificuldades e angústias, aspectos inerentes do processo ensino-aprendizagem. Conforme determina a Resolução N.º 003/2018 - compete ao Professor Coordenador a coordenação do planejamento, o desenvolvimento e avaliação do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC e do Horário de Trabalho Pedagógico Individual - HTPI. Diante desse cenário, é possível afirmar que a escola é um *locus* privilegiado para a formação continuada de professores durante o HTPC, uma vez que ele não é plenamente coletivo? A respeito do HTPC há orientações da SME destinadas ao CP, visando sua organização, conforme disposto no quadro a seguir:

Quadro 11- Atribuições do CP em relação ao HTPC

Antes e depois do HTPC: o que o CP deve fazer?
I- Garantir, planejar, organizar e coordenar a formação continuada dos professores, obedecendo as diretrizes e normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.
II- Elaborar previamente as pautas das reuniões, a partir de discussões com a equipe gestora da escola. Registrar na pauta, as discussões, avanços, dificuldades, ações e decisões propostas, garantindo a assinatura de todos na lista de presença.
III- Elaborar o registro reflexivo das reuniões e outros registros que a equipe gestora considerar necessários.
IV- Assegurar a participação ativa dos professores nas reuniões, fortalecendo o espaço de reunião pedagógica e de formação continuada da escola.

V- Desenvolver o Projeto Formativo, elaborado com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação em parceria com os Professores Coordenadores da Educação Integral, voltado às metas das escolas, à melhoria do desempenho dos estudantes, ao aprimoramento da prática docente e à concepção metodológica adotada pela SME.

VI- Elaborar e apresentar à Direção Escolar e à Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação, relatórios bimestrais do desenvolvimento do Projeto Formativo.

Fonte: Adaptação da Resolução N.º 003/2018 (ARARAQUARA/SME, 2018).

Na EI de Araraquara, os momentos de HTPC devem acontecer em (02) dois dias da semana, totalizando (03) três horas semanais. Em um dos dias, definido pela SME, o HTPC tem duração de duas horas contínuas. O dia em que o HTPC é de uma hora, é definido pela própria escola.

Nesses momentos, além da formação continuada dos professores, são discutidas pautas de Atividades Culturais de Lazer (ACL)⁴¹, organização de campanhas para arrecadação de verbas para a escola, apresentação de pauta e leitura de documentos enviados pela SME, como também ocorrem discussões de pautas trazidas pelos professores: situações diversas envolvendo os alunos, além de questões relacionadas à dinâmica durante a realização das oficinas, no horário das refeições, período intermediário⁴², entre outras necessidades.

Os dias e a hora em que o professor realiza o HTPI são definidos pelo CP ao elaborar o horário de cada professor. Nesse momento individual, o CP pode realizar as orientações pedagógicas, indicar leituras sobre a temática referente ao Plano Anual e ao módulo que está sendo desenvolvido, dar feedback sobre o trabalho e esclarecer dúvidas sobre o plano de aula. Além disso, com a participação do professor, é realizado o atendimento com o responsável pela criança ou pelo adolescente, para que possa orientá-lo ou até mesmo extrair dele informações importantes sobre o estudante. Especificamente sobre os HTPIs, há as seguintes atribuições destinadas ao CP:

⁴¹ Atividades obrigatórias, previstas no calendário escolar e devem acontecer em dia que não é dia letivo: Festa Junina, “Sábado Cultural”, Mostra dos trabalhos realizados aos pais: exposição de Artes Visuais, Festival de Teatro, Apresentação de dança, Festa da Família, entre outros.

⁴² Horário de repouso de todos os estudantes. Os que frequentam o período matutino na EI descansam após o almoço, depois são transportados para a EMEF em que estudam. Os que chegam da EMEF, no horário do almoço na EI, descansam e, (10) dez minutos antes do início das oficinas se preparam para o início das atividades na EI.

Quadro 12 - Atribuições do CP em relação ao HTPI

Antes e depois do HTPI: o que o CP deve fazer?
I- Pesquisar, estudar e fornecer base teórica para nortear as reflexões sobre a prática docente.
II- Orientar individualmente os professores na execução da proposta curricular e do Plano de Trabalho Docente (PTD), acompanhando a prática pedagógica e o processo de aprendizagem dos alunos.
III- Realizar as intervenções necessárias para garantir a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
IV- Auxiliar os professores na organização e seleção de recursos pedagógicos adequados às diferentes situações de ensino e aprendizagem.

Fonte: Adaptação da Resolução N.º 003/2018 (ARARAQUARA/SME, 2018).

Além dos momentos de organização e realização do HTPC e HTPI, o CP precisa acompanhar os professores durante as oficinas, realizar as observações de acordo com as diretrizes da SME e dar as devolutivas por escrito para os professores, individualmente, durante o HTPI. Esse protocolo é organizado em três campos: (i) aspectos organizacionais, (ii) indicadores e (iii) observação/evidências (“captadas” pelo CP).

Quadro 13: Protocolo de Acompanhamento da Oficina

Aspectos Organizacionais	Indicadores
Otimização do Tempo	- Pontualidade, ritmo, tonalidade de voz, organização do tempo, tempo destinado à fala dos estudantes, liberação dos alunos para irem ao banheiro.
Otimização do espaço	- Organização e limpeza do espaço, organização dos estudantes no espaço das oficinas, movimentação do professor no espaço, utilização de outros espaços da unidade pelo professor, orientação aos alunos quanto à organização do espaço e dos materiais
Processos e estratégias de ensino -aprendizagem	- Orientação segundo a Proposta Pedagógica da EI, utilização de materiais próprios da Oficina, utilização de recurso que

	favoreçam o desenvolvimento da Oficina, promoção da contextualização, da valorização dos conhecimentos dos alunos, clareza durante as explicações, sugestão aos alunos a aplicarem os conhecimentos adquiridos no contexto social, adequação dos conteúdos, etc.
Relação Professor/criança/adolescentes	- Valorização das intervenções das crianças e adolescentes, atuação como mediadora nos conflitos assertivamente, participação nas atividades de oralidade, manutenção de relação é respeitosa entre professor/estudante e estudante/estudante, etc.
Avaliação	- Observação do desenvolvimento e progresso das crianças e adolescentes.

Fonte: Baseado no Protocolo de Acompanhamento (ARARAQUARA/SME, 2019).

Com efeito, espera-se que nesse acompanhamento o CP possa observar se o professor contempla os indicadores e se, em sua atuação, eles ficam evidenciados. Além disso, cabe ao CP realizar anotações na ficha de acompanhamento para depois compartilhar com o professor durante o HTPI. Nesse protocolo, devem constar as observações do CP por escrito e, no ato da entrega, o professor assina, sendo que uma via fica com ele e a outra com o CP.

3.3 - A Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC

A tarefa de coordenação pedagógica é múltipla, seja qual for o segmento educacional em que esteja localizada. No caso da EI, torna-se mais acentuada, dada sua especificidade. Nas etapas do ensino regular, a dinâmica de trabalho dos professores é baseada em um currículo comum, pré-estabelecido por ano escolar, sem alteração dos conteúdos e temas a cada ano. Já a EI do município de Araraquara conserva em sua perspectiva outra configuração: a dinâmica do trabalho é organizada por meio de diferentes oficinas, por eixo temático, cuja proposta consiste no desenvolvimento das potencialidades humanas em seus vários aspectos: cultural, artístico, estético, corporal, ambiental e emocional, como já destacado anteriormente. As características de cada território onde as unidades de EI estão inseridas, o perfil da população atendida, o próprio plano anual que define a temática central a ser trabalhada, sugerem as necessidades específicas por parte dos professores, assim como dos

estudantes, portanto, definem ou deveriam definir a proposta de formação continuada realizada na escola pelo CP. Cada escola tem características pedagógico-sociais irreduzíveis quando se trata de buscar soluções para os problemas que vive [...] A realidade de cada escola [...] é o único ponto de partida para um real e adequado esforço de melhoria (AZANHA, 1983).

Ainda que a tarefa do CP da EI preserve suas peculiaridades, ela não se resume às suas especificidades e contempla também outras dimensões do trabalho pedagógico. Sobre esse aspecto, Placco (2014) diz que o coordenador pedagógico:

É um profissional que integra a gestão, tendo participação nas decisões da escola: é responsável pelo pedagógico e também participa das questões organizacionais e administrativas da escola. Cabe a ele, na visão de diretores e professores – e na sua própria –, cuidar de professores e alunos, acompanhar a rotina dos professores, responder às urgências do cotidiano e, frequentemente, é-lhe solicitado organizar o horário escolar e auxiliar em tarefas da secretaria. Isto envolve também, com frequência, fiscalização e controle do comportamento de professores e alunos, do planejamento do professor e implementação do mesmo, assim como das rotinas do cotidiano escolar. (entradas e saídas de alunos, controle e supervisão da movimentação de corredores, uso das quadras etc.) (PLACCO, 2014, pp. 532,533).

Algumas pesquisas realizadas no âmbito nacional por CHRISTOV (2007), PLACCO e ALMEIDA (2003, 2006) revelam que a função principal do coordenador pedagógico na escola é coordenar o trabalho coletivo (HTPC) e mediar a formação continuada da equipe, conforme as necessidades e demandas do contexto escolar. Além dessas atribuições, as autoras apontam que o CP deve mobilizar a equipe escolar a participar e contribuir na elaboração/reelaboração do PPP da escola, subsidiar os professores nas atividades pedagógicas, desde o processo ensino-aprendizagem, avaliativo, e didático-metodológico, até o que diz respeito aos aspectos de caráter disciplinar e ético.

As atribuições citadas se coadunam com o trabalho do CP da EI, acrescentado-se também a intermediação que a função realiza entre a família e os aparelhos públicos da rede municipal de Araraquara, preferencialmente os localizados no próprio território do estudante. É o CP quem faz os relatórios sobre o histórico da criança e adolescente e as necessidades percebidas pelos professores, educadores e pela gestão escolar. Os casos relacionados à saúde física e emocional são encaminhados para o Pronto Socorro da Família (PSF), em caso de situação social (carência alimentar, dificuldade de contato com a família, acidente doméstico, acompanhamento familiar, Bolsa Família, etc) o encaminhamento é direcionado ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) ou Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) e as situações que indicam violência contra a criança e/ou ao

adolescente, faltas reiteradas dos estudantes e evasão, têm o encaminhamento ao Conselho Tutelar (CT).

O trabalho do CP da EI, para além dos aspectos supracitados, apresenta-se fortemente voltado para temáticas sociais que atualmente ganharam bastante visibilidade no debate público: relações étnico-raciais (racismo, xenofobia, preconceito, discriminação), violência doméstica, diversidade de gênero, misoginia, sexismo, entre outros. Essas temáticas exigem do CP e dos professores, a necessidade de muito estudo e pesquisa. Num sentido próximo defendido por Formosinho (1991):

O aperfeiçoamento dos professores, por meio de ações de formação continuada, “(...) tem finalidades individuais óbvias, mas também utilidade social”. (...) tem um efeito positivo no sistema escolar ao se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É esse efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores” (FORMOSINHO, 1991, p. 238)

Na escola o CP é quem lidera o pensar sobre o fazer pedagógico a partir da indissociabilidade entre teoria e prática quando planeja os momentos de HTPC, sem perder a referência de que a práxis do professor consiste no ensino-aprendizagem, ou seja, no domínio teórico-metodológico que garanta a aprendizagem como consequência do ensino. Os momentos do HTPC podem e devem transformar as práxis individuais em coletivas, por meio da troca de experiências cotidianas, da reflexão sobre os obstáculos apresentados, para que se alcancem os objetivos e também para a elaboração de metas para o bom desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (FRANÇA e MARQUES, 2012).

A formação continuada realizada nos HTPCs demanda do CP a consideração dos aspectos teóricos e práticos que envolvem a prática docente e as condições de trabalho existentes. Em face disso, segundo França e Marques (2012) pode-se definir os HTPCs como:

um espaço concreto que ocorre dentro de uma realidade também concreta, onde circulam ideias, conflitos, manifestações de interesses e inquietações demonstradas pelos professores, ora demonstradas pela necessidade da própria formação, ora contemplando assuntos que se distanciam dos interesses intelectuais e das relações de ensino-aprendizagem e professor-aluno. Nesse sentido, a relação teoria e prática encontra uma atribuição para o trabalho e formação da docência (FRANÇA E MARQUES, 2012, p. 278)

Na defesa de que a concepção de educação integral possibilita uma formação plural às meninas e aos meninos atendidos, é verdade também que o mesmo pode acontecer com os professores e coordenadores nos momentos de formação.

À vista da particularidade do trabalho docente na EI que se estrutura, por meio de oficinas pedagógicas desenvolvidas por uma equipe multidisciplinar, a perspectiva teórico-metodológica pressupõe o princípio da interdisciplinaridade, de modo a possibilitar a integração entre os saberes dos diferentes profissionais e áreas. Dessa forma, conforme Japiassu (1976), visa-se a formação do sujeito em sua totalidade, aspecto que possibilita sua interação crítica com a sociedade, pressuposto da concepção de educação preconizada pela EI. Assim, a preocupação do CP vai além das questões voltadas ao conhecimento dos professores relacionado à produção científica e às metodologias de ensino. É necessário voltar-se também às discussões acerca do modo de lidar com os conflitos interpessoais e intrapessoais revelados pelos estudantes da EI. A vulnerabilidade social pela qual as meninas e os meninos são acometidos evidencia-se durante a realização das oficinas, portanto, não se pode ignorar as demandas associadas nas pautas formativas realizadas nos HTPCs. A associação do conhecimento teórico e prático é fundamental para que possam trabalhar a multiplicidade de temáticas, as quais, comumente, não fizeram parte de sua formação docente.

De acordo com a afirmação de Placco e Almeida (2003):

Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática (PLACCO e ALMEIDA, 2003, pp. 57-58)

É necessário que o coordenador da EI busque ampliar seus saberes plurais para trabalhar durante os HTPCs, e mantenha um exercício constante de estudos que levem à autoformação. Mas, é importante que a SME invista na formação do CP, de modo que esta não fique somente a cargo e interesse do próprio profissional. Para Placco (2014):

Essa autoformação envolve o domínio do conhecimento produzido na área de educação, mas também na área da cultura, da arte, da filosofia e da política, de modo que, em suas interações com os professores, possa ampliar as experiências e atitudes dos professores, não somente em relação à educação e as demais áreas em discussão, mas também em relação à sua própria prática pedagógica e maneira de ver o mundo e apresentá-lo a seus alunos (PLACCO, 2014, p. 532).

Todo esse movimento não é simples de se efetivar. A dinâmica presente na escola acaba por desviar, muitas vezes, o CP de sua função essencial, o trabalho pedagógico da escola, tornando-o um “fazedor” de coisas, as quais subtraem grande parte de seu tempo: resolver conflitos entre os alunos que, à priori, deveriam ser administrados pelos próprios

professores, realizar um excessivo trabalho burocrático, acompanhar entrada e saída de alunos, organizar as festividades da escola, cumprir as solicitações da direção da escola, entre outras demandas. Para Oliveira (2018), o CP acaba secundarizando o momento do HTPC e as reuniões pedagógicas, em razão das outras demandas.

Se partimos da ideia de que a escola é um centro de formação permanente de professores, expande-se a ideia de que cabe ao CP transformar os momentos de HTPCs em locus propícios para estudos e reflexão sobre a prática. Esse ambiente pode promover o desenvolvimento contínuo do profissional da Educação, já que nesse cenário há possibilidade de discutir com a equipe suas demandas.

Não obstante, se a reflexão sobre os problemas da escola, a troca de experiências e a promoção de momentos de trabalho coletivo são aspectos que contribuem para a formação dos professores, promovê-los é tarefa complexa, cujo encargo recai no CP, que nem sempre tem à sua disposição subsídios necessários para realizá-la (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011).

Na EI, ainda que o CP compartilhe suas angústias e necessidades com a direção da escola, o trabalho administrativo e burocrático apresenta-se como prioridade em relação à realização de suas tarefas. Assim, a formação de professores nos HTPCs fica sob a competência do CP e nem sempre o diretor da escola participa. É mais comum que ocorra o inverso, o CP contribui com as tarefas que, teoricamente, são da competência da direção da escola.

A concretização do que se espera do CP acerca da formação continuada depende também de ações da SME. É preciso que esta disponibilize recursos e ofereça suporte teórico e acompanhamento sistemático para o trabalho que esse profissional realiza nas escolas. Esse campo de tensão, com “ausência de uma política de suporte e de auxílio, implica desgaste profissional, além de não promover a escola como locus de formação permanente” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011).

Em face dessa proposição, de acordo com Gouveia e Placco, um plano de formação continuada pressupõe-se que a rede de educação articule:

Um conjunto de ações interligadas, envolvendo os diversos atores que compõem o cenário educativo. Os coordenadores são responsáveis pela formação, porém não podem assumir esta tarefa, sozinhos. Todos os sujeitos envolvidos nessa cadeia de formação se corresponsabilizam e oferecem o apoio técnico e formativo ao sujeito da formação a ele interligado. (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 72)

Outro ponto que merece destaque diz respeito ao interesse dos professores pela formação. Os professores mais interessados são justamente aqueles que têm um capital cultural mais significativo e uma boa formação. Segundo dados de uma pesquisa realizada por Fleuri (2015) sobre o perfil dos docentes, o trabalho pedagógico dos professores na escola encontra-se profundamente relacionado à sua vivência cultural:

Sem uma vivência cultural e estética variada, sendo fortemente influenciados pelas mensagens e pela lógica dos meios hegemônicos de comunicação de massa, os docentes tendem a enfrentar de modo estereotípico as questões vividas pelos estudantes e por suas comunidades, mesmo quando se dispõem a discutir temas como violência, droga e sexualidade, ou a trabalhar com diferentes linguagens e gêneros textuais ou artísticos. A estreita vivência cultural e estética dos professores, em grande parte, pode estar ligada às limitações socioeconômicas que agravam a vida da maioria dos docentes brasileiros (FLEURI, 2015, p.65)

À vista desse cenário, o CP tem, dentre outras tarefas, promover um ambiente e uma relação com a equipe de professores que a leve a perceber a dimensão potencializadora de seu trabalho pedagógico. É importante ressaltar que para atingir esse objetivo, o CP também necessita de um capital cultural expressivo, dado ser o foco do trabalho da EI o desenvolvimento cultural, social, artístico, político, estético e crítico de todos os envolvidos nesse processo.

É importante compreender também que as condições de trabalho são determinantes para a organização e desenvolvimento de um plano de formação continuada nas escolas. Essas condições estão relacionadas à precarização da carreira docente, o baixo salário, ao vínculo de trabalho, ao plano de carreira, à carga horária, ao suporte material e estrutural existente na escola, às políticas educacionais existentes, questões apresentadas nas pesquisas de Carvalho (2018), Huberman (1992), Imbernóm (2010), Gatti (2010), Fundação Carlos Chagas (2011) entre outros.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de diálogo que o CP tem com a SME e, finalmente, a pactuação entre SME e as unidades escolares quanto à concepção de educação defendida na EI. Os HTPCs fazem parte da jornada do professor, portanto, ainda que não se compreenda plenamente sua importância, a “participação” é obrigatória. Em relação às formações pontuais oferecidas pela SME, nem sempre é do interesse do docente participar, sob alegação de que a temática não contempla as necessidades presentes no cotidiano da escola. Quanto a busca de formação continuada em outras instituições (Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*), há pouco incentivo financeiro oferecido na carreira e muitos profissionais (coordenadores e professores) acabam desistindo de prosseguir em seus estudos,

principalmente quando se trata do Mestrado e Doutorado. Esta realidade é comum de ser encontrada nas redes públicas de ensino, de acordo com a pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2011), em função de três motivos:

(i) Parte-se do princípio de que a frequência aos cursos de Formação Continuada faz parte do contrato de trabalho dos docentes, tratando-se, pois, de uma obrigação a ser cumprida; (ii) faltam recursos financeiros para subsidiar a participação dos professores nas ações de Formação Continuada; (iii) não se considera a participação dos docentes nos cursos de Formação Continuada na progressão na carreira do magistério (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p. 65)

É importante considerar o processo de precarização da carreira do qual o professor tem sido alvo ao longo da história. Em posse disso, a depender da concepção ideológica da administração pública, será possível desenhar outra realidade acerca da formação de professores durante o HTPC.

Indubitavelmente, o CP da EI está imerso na rotina da escola, o que lhe exige planejamento e organização dos tempos escolares (distribuição das oficinas, horário de intervalo, atendimento dos professores nos momentos de HTPI etc.), num espaço que é marcado por condições nem sempre favoráveis.

Ainda que se faça um planejamento, o CP deve presumir que imprevistos fazem parte da dinâmica escolar é importante que se cuide para que as eventualidades não ocupem lugar central em seu trabalho. Se esse aspecto for considerado pelo CP, ainda que aconteçam as urgências, é possível evitar a ruptura das rotinas. Para Placco, Souza e Almeida (2013, p. 769), “indefinição, falta de organização e planejamento, falta de conteúdo específico que permita o desenvolvimento das habilidades necessárias à função e à apropriação de conhecimentos relativos a ela”, interferem, sobremaneira, na formação do coordenador pedagógico e, por consequência, na formação continuada dos professores.

Embora se considere o HTPC e a presença de um CP na escola uma conquista na história recente da educação brasileira, a estrutura escolar impõe condições adversas e contraditórias para sua efetivação. Em meio a esse cenário, é importante que se defina qual perspectiva de formação continuada que o CP da EI vai legitimar como base para realização de seu trabalho. Em vista da concepção de educação defendida pela EI, a perspectiva do professor reflexivo, também conhecida como professor pesquisador e reflexivo, pode ser uma possibilidade promissora para a formação continuada realizada nos momentos de HTPC e HTPI. A partir desse paradigma, acredita-se que por meio de um processo reflexivo é possível contribuir para a formação do outro e de si mesmo.

A utilização do termo professor crítico reflexivo, porém, requer cautela. Ser reflexivo não pode se reduzir a episódios avulsos, isolados da concepção de educação que sugere a EI de Araraquara. Em face dessa proposição, a tarefa do CP passa pela articulação dos conhecimentos teóricos-históricos com a prática pedagógica presente nas oficinas realizadas pelo professor da EI:

[...] O que distingue a prática da teoria é “o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva de modo natural ou social e satisfazer determinada atividade humana (VEIGA, 2007, p. 17).

Desse modo, a formação continuada realizada pelo CP nos HTPC e HTPI pode se configurar como um meio de promover a preparação de professores críticos reflexivos, o que implica responsabilidade e envolvimento desses profissionais com seu próprio desenvolvimento profissional, transformando-os em sujeitos atuantes na luta ativa por implementação de políticas educacionais da rede municipal. De acordo com Pimenta e Ribeiro (2013, p. 10414), “os problemas enfrentados pelos professores na prática profissional não são meramente instrumentais, todos eles ocorrem em situações problemáticas que obrigam a tomada de decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade, conflitos e valores”.

A formação de professores numa perspectiva crítico-reflexiva visa a que se “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, com vista à construção de uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p.25). Destarte, o HTPC configura-se como um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, sendo que o CP pode contribuir para que os professores se apropriem dos conteúdos trabalhados durante as formações e, assim, possam transpor esses conhecimentos para suas práticas pedagógicas realizadas no desenvolvimento das oficinas.

Essa não é uma tarefa simples para o CP desempenhar, visto que, muitas vezes, o professor está mergulhado em práticas enraizadas e nem sempre deseja modificá-las. A própria inserção desse profissional na EI já exige que se conceba a educação e suas práticas pedagógicas a partir de outra perspectiva. O próprio coordenador precisa ter se apropriado da concepção de educação da educação integral, o que pode ser a justificativa de somente poder assumir essa função, obrigatoriamente, aqueles que tenham no mínimo três anos de efetivo trabalho na EI.

Como já dito anteriormente, os professores da EI, necessariamente, precisam ser pesquisadores incansáveis. A cada módulo desenvolvido nas oficinas apresenta-se uma temática diferente, o que suscita aprofundar os estudos em tais assuntos e isso exige que o professor seja indagador, que assuma sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise.

Em vista de encontrarmos pistas para desvelar o trabalho de formação continuada em serviço realizado pelos coordenadores pedagógicos, realizamos entrevistas com ocupantes da função e com duas integrantes da equipe diretiva da SME. A trajetória metodológica e alguns resultados iniciais encontram-se na próxima seção.

SEÇÃO 4 - A trajetória de coleta dos dados empíricos

Esta seção é caracterizada pela apresentação da trajetória teórico-metodológica adotada em função dos objetivos desta pesquisa. Nesta seção destaca-se a apresentação dos instrumentos de coleta de dados utilizados, dos sujeitos participantes e do local da pesquisa. Vale ressaltar que o caminho metodológico planejado inicialmente sofreu alterações em razão da situação da pandemia da COVID - 19. Inicialmente, além da entrevista, seria adotada outras técnicas de coleta de dados, momento em que se faria uma sondagem apenas pela observação, escuta informal e gravação dos HTPCs. Em razão da situação causada pela pandemia da COVID-19, foram realizadas alterações no plano inicial, não sendo possível realizar as etapas preliminares.

Dada a complexidade que nos impõe esta etapa de análise dos dados, nos propomos a iniciar a interpretação já na fase exploratória inicial, a qual nos acompanhou em todas as etapas. Sem dúvida, é uma tarefa que nos exigiu uma capacidade interpretativa dos diferentes momentos quanto aos temas, relações e objetivos postos por essa pesquisa.

4.1 . Caminhos metodológicos

Em busca de caminhos à consolidação de uma atuação profissional que se amparasse no arcabouço teórico produzido sobre a temática investigada e, que também, dialogasse com as indagações apresentadas durante minha trajetória docente e os questionamentos e discussões políticas sobre o nosso modo de ser e compreender a educação brasileira, e como esta se configura no contexto da EI do município de Araraquara, traçamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada por três momentos. Gerhardt e Silveira (2009) defendem que a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Em vista dos objetivos desta pesquisa, entendemos que esse é o caminho mais adequado para respondermos nossas questões de pesquisa.

Na primeira etapa, realizamos o procedimento metodológico com o levantamento bibliográfico, conforme apresentado na introdução. A pesquisa bibliográfica preliminar teve por finalidade verificar as produções já realizadas no campo da formação continuada que pudessem articular com nosso objeto de pesquisa. O resultado nos confirmou a importância e a necessidade de adentrarmos mais intensamente nesse campo, visto que as produções

analisadas não se relacionam especificamente com formação continuada nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico em unidades escolares de Educação Integral, contexto de nossa pesquisa.

Dada a complexidade do tema, definiu-se como procedimento metodológico na segunda etapa do estudo a entrevista. Esse recurso, por ser de natureza interativa, possibilita o tratamento de assuntos mais complexos que dificilmente seria possível coletar através de um questionário (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p.168).

O que difere as diferentes entrevistas é o quanto o entrevistador a controla. Em vista do objetivo desta pesquisa optou-se pela entrevista semiestruturada, também conhecida como focalizada, cuja dinâmica sugere perguntas específicas que contemplem os aspectos investigados, mas ao mesmo tempo confere certa liberdade na maneira do entrevistado responder. A partir de um roteiro com tópicos gerais selecionados e elaborados de modo a serem abordados com todos os entrevistados, os eixos são definidos de acordo com os interesses da pesquisadora e estão relacionados aos seus pressupostos teóricos e contatos prévios com a realidade estudada (CANNEL E KAHN,1974).

Para Gil (2008), o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando desvia do tema original, é necessário promover a retomada, o que exige bastante habilidade do entrevistador. Isso denota a importância da pesquisadora ter clareza do que se pretende nesse momento da coleta de dados, sem perder de vista quais os aspectos importantes que corroboram com os objetivos postos à sua pesquisa. Em vista disso, organizamos os passos a serem efetivados nessa etapa da entrevista semiestruturada com base em pesquisas anteriores, teorias e conversas informais com os participantes. Também decidimos o número aproximado de entrevistas e o tipo de respondentes: Unidade Escolar - CPs da Educação Integral e Equipe Diretiva da SME. Pretendia-se entrevistar também os professores, no entanto, este foi outro impedimento posto pela situação da pandemia - COVID-19.

É importante ressaltar que pelo fato da pesquisadora principal fazer parte do universo investigado, por ser CP em uma unidade de EI, optamos por não contemplar a unidade escolar de EI na qual ela atua nessa função. A recomendação se justifica pelo suposto de que tanto a formação intelectual do pesquisador, quanto suas experiências pessoais e profissionais relacionadas ao contexto e aos sujeitos introduzem vieses na interpretação dos fenômenos observados (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p.160).

O roteiro de entrevista foi organizado distintamente, de acordo com cada um dos dois grupos a serem entrevistados. A elaboração do roteiro de entrevista foi definido com base nas questões de nossa pesquisa, e também, após a leitura de documentos e pesquisas já realizadas, em especial, do relatório final do estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas com a finalidade de fazer uma análise das práticas de formação continuada de professores realizadas em estados e municípios brasileiros. O primeiro roteiro (Apêndice 1) foi organizado e estruturado com objetivo de entrevistar a equipe diretiva, enquanto o segundo (Apêndice 2), destinado aos coordenadores pedagógicos. Ambos foram organizados a partir de três eixos norteadores, os quais serão apresentados no quadro relacionado aos referenciais de análise da entrevista.

Algumas entrevistas foram realizadas nas unidades escolares, no período em que a equipe gestora das unidades de EI trabalhou de forma presencial, em escala de revezamento. Outras entrevistas foram realizadas na residência da pesquisadora e/ou do entrevistado, por solicitação dos próprios participantes. De acordo com Alves-Mazzotti (2002):

A pesquisadora, já de antemão, deve prever que alguns participantes podem sentir-se incomodado com sua presença, “espionado”, “avaliado”, portanto, antes de começar os procedimentos e uso de coleta de dados, é interessante dizer qual o propósito de sua pesquisa, esclarecer todas as dúvidas dos participantes, de modo a evitar qualquer desconforto às partes envolvidas (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 161)

Anteriormente à coleta de dados foi necessário cumprir os protocolos de acesso ao campo a ser investigado. Em face dessa necessidade, foi enviado à Plataforma Brasil o Plano Orientador desta pesquisa constando a realização das entrevistas que se pretendia. Após a aprovação do projeto pela Comissão de Ética da universidade sob número do Certificado de Apresentação para a apreciação Ética (CAAE): 39295020.3.0000.5400, foi enviada a solicitação de autorização à SME e às escolas participantes, visto que apenas após o cumprimento dos protocolos existentes é possível adentrar no campo de investigação.

Em posse dos documentos organizados durante o período exploratório, as anotações referentes aos documentos dos quais se obteve acesso: Plano da Educação Integral; Diretrizes referentes ao processo seletivo para a função atividade de CP, às atribuições do CP, ao processo avaliativo do CP; Diretrizes referentes ao HTPC, HTPI e HTPL; das conversas informais e das entrevistas, definimos o roteiro de entrevista conforme encontra-se no apêndice deste trabalho.

4.2 - Sobre a Educação Integral na rede pesquisada

A escolha pela Secretaria Municipal da Educação de Araraquara deu-se em virtude da pesquisadora principal ser integrante dessa rede de educação, atuando na função de CP na EI e pela demonstração de interesse dessa rede por processos formativos que tragam contribuições para a melhoria da qualidade da educação. Soma-se a isso, as inquietudes e a busca por respostas ou caminhos que instrumentalize sua atuação como a principal articuladora do processo de formação continuada dos professores nos momentos de HTPC e, também, adquira um aporte teórico que dê conta das atribuições postas por essa SME.

Das (14)⁴³ quatorze unidades escolares de E.I, (9) nove CPs fizeram parte da amostragem e (2) duas integrantes da equipe diretiva da SME.

Quadro 14- Local de atuação dos participantes da entrevista

LOCAL DE ATUAÇÃO DOS CPs ⁴⁴	NÚMERO DE ALUNOS
CE “Aléscio G. dos Santos”	450
Centro de Educação “Piaquara” – Prof. Leticia Vitta Filpi”	380
Centro de Educação “Ranchinho”	197
EMEF/EI do Campo “Maria de Lourdes da Silva Prado”	69
EMEF/EI “Eng. Ricardo Caramuru de Castro Monteiro”	250
EMEF/EI “Henrique Scabello”	170
EMEF/EI “José Roberto Pádua de Camargo”	200
EMEF/EI Olga Ferreira Campus	75
Escola Municipal de Dança “Iracema Nogueira”	300

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

A unidade EMEF/EI José Roberto de Pádua e CE Ranchinho localizam-se na região norte, bairros predominantemente residenciais; A EMEF/EI Ricardo C. C. Monteiro e a

⁴³ Para efeitos de contagem do número de escolas de EI participantes nesta entrevista são 13 unidades, pois 14 representa o total das escolas de EI, sendo que (01) uma ficou fora da amostragem, pois a pesquisadora principal atua como CP.

⁴⁴ Nos Centros de Educação de EI, a equipe gestora é composta por (1) um diretor e (1) CP. Nas EMEFs/EI, a equipe gestora é composta por (1) diretor, (1) um vice-diretor, (1) CP do Ensino Fundamental, (1) um Assistente Educacional Pedagógico (AEP), (1) um CP da EI.

EMEF/EI Olga Ferreira Campos localizam-se na região Oeste da cidade, bairros residencial, com fluxo comercial; O CE Alécio G. dos Santos e EMEF/EI Henrique Scabello estão localizados na região leste, ambos bairros afastados do centro da cidade, enquanto os CE Piaquara e a Escola Municipal de Dança, embora na mesma região, são bairros mais próximos da região central.

Em relação à quantidade de alunos matriculados nas unidades de EI, vale ressaltar que o número de alunos apresentados nas EMEFs/EI representa apenas os estudantes da EI. Durante as entrevistas ficou constatado que em razão da composição da equipe gestora das EMEFs, a atuação do CP da EI das EMEFs dialoga com a atuação dos demais atores da equipe gestora, como por exemplo, em alguns HTPCs participa toda equipe gestora, pedagógica e o grupo de professores do ensino fundamental e da EI.

A EI concebe uma educação transformadora, portanto, localiza a prática pedagógica num constante processo crítico-reflexivo. Com efeito, analisaremos os dados da entrevista numa perspectiva de práxis mais humanizadora para oferecermos às meninas e aos meninos, também protagonistas nesse processo de educação que se pressupõe desenvolver na EI. Entendemos por educação humanizadora a reflexão trazida por SOUZA (2002), a qual está relacionada ao trabalho não puramente científico, mas ao trabalho com humanos, de conhecê-los e também entender, como pensam, como agem e por que fazem determinadas coisas, numa relação em que o educador é um eterno aprendiz, não só dos métodos e ensinamentos, mas de si mesmo, o que significa conhecer-se a si mesmo para assim poder conhecer o outro. Esse processo revela um movimento social e de construção da sociedade, o que por sua vez é marcado por conflitos, os quais nem sempre são discutidos ou são totalmente desconsiderados nas relações educativas. Contrariamente a essa dinâmica, a concepção de educação da EI pressupõe uma prática educativa crítico-reflexiva e humanizadora, que considera cada estudante, cada educador como um ser histórico, social, portador de uma cultura subjetiva, a qual tem de ser ampliada pelos saberes objetivos, numa relação dialética, cujo resultado é a construção de novos saberes que se somam e se ampliam. Esse processo ocorre pela interação entre os docentes, e entre docente e estudante, conforme afirmam (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 235), “ensinar é um trabalho interativo”. De acordo com Gouveia e Placco (2013) pressupõe-se que:

Um conjunto de ações interligadas, envolvendo os diversos atores que compõem o cenário educativo. Os coordenadores são responsáveis pela formação, porém não podem assumir esta tarefa, sozinhos. Todos os sujeitos envolvidos nessa cadeia de

formação se corresponsabilizam e oferecem o apoio técnico e formativo ao sujeito da formação a ele interligado. (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 72)

A EI defende que o processo educativo realizado através das oficinas pedagógicas, tem o papel de transformar o ser humano, as relações sociais, dinâmica que somente é possível acontecer, se houver empenho ativo do ser humano, conforme nos ensina Freire (2000, p. 31): “se a educação não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”. O trabalho em comunhão proposto por Freire concebe uma relação dialógica entre docente e aluno, por meio do diálogo sobre os acontecimentos que permeiam a sociedade e que não devem ser desconsiderados no contexto educacional. Conforme preconizado nos diversos temas trabalhos na EI, a prática pedagógica crítico-reflexiva deve alcançar a educação na sua forma mais plena, cujo caminho pode levar à libertação das amarras do preconceito, racismo, da alienação, e outras mazelas sociais

Assim, é necessário compreender o conceito de prática pedagógica crítica-reflexiva do professor. Para Monteiro (2015), a prática crítica-reflexiva do professor caracteriza-se pela inclusão de discussões sociais, políticas e culturais em suas aulas, e afirma que “a escola é um lugar de instrução, de formação intelectual e de transmissão de valores, tanto como de preparação para a vida social e profissional” (MONTEIRO, 2015, p.267). Esta escola não é estabelecida apenas com conteúdos escolares, mas também por diferentes experiências, de modo a oferecer condições às meninas e aos meninos que por ela passam, conhecer o mundo em que vivem em todos os seus sentidos e compreender suas relações de forma crítica e reflexiva. Conseqüentemente, é necessário superar a “oposição estéril entre instrução e educação”, que são as “duas pernas” do sistema educativo, que deve também “transmitir uma ampla cultura, humanista, científica e artística” (MONTEIRO, 2015, p.267).

Uma prática transformadora, pertinente ao contexto social das meninas e meninos atendidos na EI, contraria uma prática mecânica, entendida essa prática como sinônimo de exercício a ser realizado. Uma prática pedagógica deve ser entendida como uma atividade que pode acontecer constantemente, desde que se tenha um fim e um objetivo para atingir.

À guisa dessa reflexão, pensar a dinâmica da EI, sobretudo, os processos que subjazem a prática pedagógica do CP em sua tarefa de efetivar a formação continuada de professores e o papel da SME nessa dinâmica, é de suma importância termos clareza de qual concepção de educação estamos falando e sob qual perspectiva os diferentes atores estabelecem essa conexão.

Com a intenção de problematizarmos “de que modo a atuação do coordenador pode favorecer a formação continuada em serviço nos momentos de HTPC e HTPI em escolas de Ensino Integral” e de caminharmos para o objetivo central desta pesquisa, trabalhamos com unidades de análise, seguidas por eixos, temas tópicos. Num primeiro momento, trataremos dos temas relacionados ao eixo “Atribuições do CP”; num segundo momento, ao eixo “O que a voz dos CP da EI nos revela sobre a Formação Continuada; e, por fim, para finalizarmos o último eixo de análise, abordaremos os temas relacionados ao eixo “ A Formação Continuada oferecida pelo CP aos professores: em quais condições? Todos os temas elencados e apresentados em quadro específico, serão analisados com base nos referenciais teóricos utilizados durante esta pesquisa.

4.3 -Sujeitos da Pesquisa

Esta pesquisa tinha como proposta inicial contemplar uma amostragem de (13) treze CPs, todavia, somente (9) nove CPs das unidades escolares de EI participaram e (2) duas integrantes da equipe diretiva da SME: a gerente de formação e a coordenadora técnica da EI. A identificação de cada respondente é representada com nome de flores, cuja intenção é conferir um traço sensível no trato desta pesquisa. Ao mesmo tempo, as flores podem representar uma metáfora do CP, sujeito que se supera e se alterna num cenário frágil e ao mesmo tempo resistente. As flores transpõem a aridez do cenário de contradições.

Com alguns participantes foi necessário manejo da pesquisadora para trazer o entrevistado ao tema original da entrevista, conforme tratado por (Gil, 2008). Pelo fato dos participantes terem uma relação profissional com a pesquisadora, foi desafiador manter o distanciamento necessário e, ao mesmo tempo, conferir ao entrevistado um clima descontraído que lhe permitisse falar livremente sobre as questões abordadas. Inicialmente, alguns demonstraram certa insegurança em falar abertamente o que pensavam, isso porque, talvez sentiram receio de que seu pensamento poderia se tornar público ou por acharem que estavam transgredindo sua ética. Nessas situações foi necessário que a entrevistadora retomasse, novamente, o código de ética presente no “Termo de Consentimento” e resgatasse a garantia de sigilo ali presente.

Durante a entrevista, os sujeitos da pesquisa revelaram alguns dados a respeito de sua formação inicial e continuada, ou seja, da trajetória profissional. Sobre a faixa etária e gênero dos participantes, temos a seguinte composição:

Tabela 1 - Idade e sexo dos respondentes

IDADE			SEXO	
30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	Feminino	Masculino
1	9	1	10	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Quanto ao perfil dos sujeitos da pesquisa, confirma-se a questão da feminização do magistério e do trabalho do professor enquanto coletivo que não pode desconsiderar o elemento gênero. Dos (11) onze CPs entrevistados, apenas (1) um é do sexo masculino e (10) dez são do sexo feminino. Esses números nos revelam que a feminização, além de raízes históricas, ainda permanece presente no contexto educacional brasileiro. De acordo com o Censo da Educação Básica (2020), em todas as modalidades da Educação Básica, o maior número de docentes é do sexo feminino.

Na educação infantil brasileira, atuam 593 mil docentes. São 96,4% do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino. No ensino fundamental, atuam 1.378.812 docentes. Nos anos iniciais, 88,1% são do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino. Nos anos finais do ensino fundamental, atuam 753 mil docentes. São 66,8% do sexo feminino e 33,2% do sexo masculino. O total de 505.782 professores atuaram no ensino médio em 2020. São 57,8% do sexo feminino e 42,2% do sexo masculino. (BRASIL, Inep, 2021, pp. 38, 39, 41, 44).

Nesse último censo foi realizado o levantamento de dados dos gestores das escolas do Brasil em relação a algumas informações, entre elas referente ao quesito gênero. Do total de 188.361 gestores declarados nas 179.533 escolas em 2020, 85,6% são diretores e 14,4% possuem outros cargos. Dos diretores, 80,6% são do sexo feminino, mas esse percentual varia nas redes federal (22,4%), estadual (67,4%), municipal (83,4%) e privada (84,9%) (BRASIL, Inep, 2021, p. 60). Apesar do CP não aparecer como uma função entre os “outros cargos”, a feminização continua presente na gestão escolar, ainda que em menor escala. Esses números nos revelam que a luta pela profissionalização docente não passa somente pela luta de classes, mas também de gênero (ENGUIITA, 1991).

Quanto à faixa etária, o Censo também revela que a distribuição das idades dos docentes em todas as modalidades de ensino da Educação Básica concentra-se nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos. Na EI participante desta pesquisa, a concentração das idades está localizada na faixa de 40 a 49 anos, dado que por sua vez está relacionado ao tempo de exercício profissional. A média de tempo na carreira docente é de 15 anos, somados ao período no exercício da profissão como professor e coordenador pedagógico. Todos os respondentes são professores e assumiram a função-atividade após aprovação no processo seletivo para CP, cumprindo a condição legal de ser docente efetivo há no mínimo três anos. O tempo e a experiência dos docentes apresenta-se como aspecto muito relevante e positivo quando assumiram a função de CP.

Tabela 2 - Tempo de trabalho no exercício no Magistério

Participantes	TEMPO DE MAGISTÉRIO anos		
	Professor	Coordenador Pedagógico Coordenadora Técnica Gerente de Formação	Tempo Total
Violeta	10 *	4	19
Margarida	18	2	20
Jasmim	15 **	4	19
Mandacaru	5	16	21
Ipê	19	10	29
Girassol	15	5	20
Azaleia	14	5	19
Begônia	21	2	23
Samambaia	3	7	10
Hortênci	15	4	19
Orquídea	8	9	17

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados das entrevistas, 2021.

O tempo e a experiência dos docentes apresenta-se como um aspecto muito relevante e positivo quando assumiram a função de CP.

De acordo com Vigotski (1988), na medida em que o homem está inserido na sociedade, as mudanças sociais estão relacionadas às mudanças pelas quais o homem passa, devido às suas relações com outros sujeitos, ou seja, com o homem. Com efeito, o desenvolvimento do professor ocorre na medida em que ocorre sua inserção no meio social, cultural e histórico. Vale lembrar que embora esse conjunto de profissionais apresente semelhanças numa determinada fase da carreira profissional, o caminhar de cada sujeito conserva suas características singulares.

Quanto à formação inicial, a graduação que mais aparece é o curso de Pedagogia como primeira ou segunda graduação. De um modo geral, quando realizada como segunda opção, justifica-se pela ampliação das possibilidades de atuação profissional que esse curso oferece. Entre os outros cursos realizados, destacam-se: Artes, Artes Cênicas, Biologia, Geografia e Ciências Sociais. Em relação à formação continuada, pós-graduação, predomina a especialização *Lato Sensu*.

Tabela 3 - Formação Acadêmica dos respondentes - Graduação

GRADUAÇÃO		
Possui (1)uma	Possui (2)duas	Possui 02 (duas) ou mais
5	4	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Tabela 4 - Formação Acadêmica dos respondentes - Pós-Graduação

PÓS-GRADUAÇÃO		
Lato Sensu	Stricto Sensu	
Especialização	Mestrado	Doutorado
9	2	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Dos onze participantes entrevistados, apenas um não prosseguiu na formação continuada, dos nove que realizaram a especialização, dois participantes fizeram Mestrado, outros dois concluíram Mestrado e Doutorado.

4.4. – Organização dos dados

De posse aos dados coletados nas diferentes etapas da pesquisa: levantamento bibliográfico, levantamento documental e entrevistas, foi sendo realizada a análise de dados que de com Alves-Mazzotti (2002):

É um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha a investigação. À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoamento as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares e/ou específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final.

A análise dos dados foi precedida de um trabalho de organização, por meio do qual foram definidas as unidades de análise. Estas foram criadas para os dois grupos participantes desta pesquisa: Equipe Diretiva da SME - gerente de formação continuada e Unidades Escolares de Educação Integral - coordenadores pedagógicos.

As unidades de análise dos dois grupos são inter-relacionadas e estão, por sua vez, organizadas em eixos que se desdobram em tópicos e temas. Esta forma de organização é uma estratégia metodológica sugerida por André (1983) e denominada “Análise de Prosa” que visa a:

Investigação do significado dos dados qualitativos onde tópicos e temas vão sendo gerado a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo, sendo preciso que estes tópicos e temas sejam frequentemente vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação (ANDRÉ, 1983, p. 57)

André (1983), com base em (MILLE,1959) apresenta a distinção entre os sentidos de tema e tópico. Enquanto o tema representa uma ideia, exige maior abstração, o tópico é um assunto. Os tópicos e temas são analisados e não são definidos previamente, vão surgindo no momento em que se examina os dados, com isso, são revisados, questionados e reformulados na medida em que a análise se desenvolve a luz dos referenciais teóricos e pressupostos da investigação (ANDRÉ, 1983).

Quadro 15: Referenciais de análise da Entrevista

UNIDADES DE ANÁLISE	EIXOS	TEMAS	TÓPICOS
Coordenação Pedagógica e Equipe Diretiva	1. Atribuições do CP	- Condições e trabalho - O trabalho do CP - Contribuições da equipe diretiva da SME - Especificidades da EI e o trabalho do CP	- Especificidades da EI
	2. A formação continuada do CP	- Formação continuada do CP oferecida pela SME - Formação do CP realizada em outros espaços	- Proposta - Acompanhamento - Avaliação
	3. A formação continuada no HTPC	- Diretrizes e Normativas. - Planejamento - Execução	- O que é esperado? - O que é realizado?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

De posse do vasto material coletado, e após a leitura criteriosa, compreendemos a necessidade de analisarmos a “voz dos entrevistados” com o mesmo rigor adotado em cada etapa desta pesquisa.

Em face destas proposições, organizamos as questões realizadas no momento da entrevista e transcritas para esse fim. As respostas são apresentadas omitindo os vícios de linguagem, no entanto, preservando a autenticidade das ideias dos respondentes, bem como a manutenção do anonimato, conforme consta no “Termo de Consentimento” e acordado entre as partes.

De modo a confrontar os dados da realidade à luz das bases teóricas que deram suporte e correspondem aos objetos e objetivos desta pesquisa, elencamos as principais atribuições postas pela SME e estabelecidas em legislação específica, as quais apresentam direta relação com o que se espera do CP no que diz respeito à formação continuada nos momentos do HTPC e HTPI. Em vista de realizar a análise e buscar as possíveis correlações entre o que a SME espera do CP e o trabalho realizado por esse profissional nas unidades de EI, partimos das questões norteadoras desta pesquisa e dos objetivos pretendidos e fundamentados no referencial teórico utilizado, definimos os eixos.

O *primeiro* eixo definido foi “Atribuições do CP” a partir dos tópicos: (i) Condições de trabalho; (ii) Relação com a equipe diretiva da SME e apoio recebido frente às dificuldades; (iii) As especificidades da EI e o trabalho do CP.

O *segundo* eixo “Formação Continuada do CP” apresenta como tópicos norteadores para análise: (i) Formação Continuada oferecida pela SME e (II) Formação Continuada realizada pelo CP em outros espaços de formação.

O *terceiro* e último eixo, cerne de nossa pesquisa "A Formação Continuada em Serviço - nos momentos de HTPC e HTPI oferecida pelo CP" foi assim organizado: (i) Plano de Formação Continuada e execução do plano de formação continuada em serviço (iii) O HTPC e HTPI como locus efetivo de formação continuada em serviço.

Tais eixos foram definidos com base no tema central desta pesquisa “*de que modo a atuação do coordenador pode favorecer a formação continuada em serviço nos momentos de HTPC e HTPI em escolas de Ensino Integral*”?

A fim de apresentarmos o resultado da entrevista, tendo organizados os eixos, os temas e tópicos que respondessem às questões relacionadas às unidades de análise, seguimos para a próxima seção.

SEÇÃO 5 - A experiência dos Coordenadores Pedagógicos da Educação Integral de Araraquara: atribuições e trabalho no cotidiano escolar

Nesta seção será apresentada a análise dos dados empíricos obtidos por meio das entrevistas realizadas com a equipe diretiva da SME e os coordenadores pedagógicos da EI do município de Araraquara. As unidades de análise, os eixos, os temas e tópicos foram pensados e organizados com base nas questões e objetivos desta pesquisa.

5.1 - Atribuições e atuação do Coordenador Pedagógico (CP)

Ao longo desta dissertação, em alguma medida, foram apontadas as atribuições e os desafios enfrentados pelo CP, principalmente aqueles que se referem à multiplicidade de tarefas que lhes são postas no cotidiano escolar. A busca por algumas respostas relacionadas à desafiadora e ampla tarefa do CP tem sido alvo de muitas pesquisas, bem como os próprios desafios e dilemas enfrentados pela pesquisadora em sua tarefa de coordenadora pedagógica em uma unidade de EI e isso nos levou a olhar mais detidamente aspectos teórico-metodológicos presentes nesse processo.

Em busca de compreendermos as proposições relativas ao trabalho do CP, buscamos analisar as suas atribuições nas unidades de EI, relacionando-as à realidade de profissionais que ocupam a mesma função em outros contextos. De acordo com a voz dos participantes, a rotina de trabalho é bastante complexa e composta por uma variedade de atribuições, muitas das quais, nem sempre estão claras e conflitam com as atribuições constantes em documento normativo. A própria Resolução SME Nº.003/2018 de 12 de março de 2018, dispõe sobre as atribuições do coordenador pedagógico e expressa a necessidade de se dispor de um ato normativo abrangente, em razão da importância que sua função representa. Nesse sentido, trazer a voz dos participantes, coordenadores e equipe diretiva, representa uma possibilidade de reflexão sobre a organização, o planejamento e a construção de documentos normativos idealizados pela SME e relacionados à luz da experiência vivenciada pelos CPs nas unidades de EI. A dinâmica de trabalho é marcada por uma rotina bem intensa que envolve diversos atores e situações:

Trabalhamos com o **acompanhamento dos planos de aula dos professores, organização do ano, horário, turmas, formação**. Estabelecer esse vínculo, contato com as famílias, na medida do possível, a partir do momento que vão surgindo as demandas, e elaboração de atas de reuniões, enfim, o que a mais que a gente faz?

(risos), desculpa..., basicamente é isso, acompanhamento do projeto dos professores e, é claro, no nosso caso também a gente procura fazer ... procura atuar na ... com a EMEF, a gente procura fazer também um trabalho ... **uma parceria com a EMEF... de desenvolver algumas atividades, principalmente, pensando nessa questão da arte, da cultura, pensando nessa questão do promover mesmo esse desenvolvimento, contribuir com o desenvolvimento integral da criança, do adolescente**, então é mais nessa linha. (Hortênsia)

As vozes das respondentes nos revelam as contradições presentes no exercício de suas funções, algumas delas, com efeito, descaracterizam a finalidade pedagógica de sua função, conforme já apresentado na seção que tratamos das atribuições do CP. Com efeito, é importante que o CP tenha clareza de suas atribuições e do lugar prioritário que o trabalho pedagógico deve ocupar, como revelam as vozes das respondentes Margarida e da Azaleia:

Eu vou falar pra você um misto do que eu percebo sobre **o que são minhas atribuições legais e aquilo que executo de fato**, que a gente percebe que é necessário fazer. A primeira a levantada é o **acompanhamento do trabalho dos professores**, essa **mediação** com a equipe dando **condições de trabalho** de fato, **acompanhar o desenvolvimento deste trabalho** a partir dos planos de aulas, dos planejamentos, da relação disso com as nossas temáticas, com a ideia do que tem que ser trabalhado dentro da escola também, base curricular, fazer esse acompanhamento, propiciar condições para que o professor desenvolva esse trabalho de fato, e para dar subsídio a esse professor manter um **processo de formação continuada a partir dos HTPCs**. Olha, não recebi nenhum documento específico sobre a função coordenador pedagógico da educação integral, a gente tem acesso às atribuições de coordenador pedagógico de maneira geral, pensado tanto para ensino regular quanto para educação integral (Margarida).

As (atribuições) de verdade ou que a gente faz?

_ o que você faz.

_ olha. Então tudo o que eu faço: Orientação de professores, pais, estudantes, planejamento, colaboração no planejamento, reflexão sobre diversas temáticas, a **questão também de organização de todo espaço físico e cultural. A gente também lida com bastante burocracia, com várias documentações, todas as ferramentas que a gente tem pra enviar à secretaria municipal de educação**, trabalha...eu trabalho também na questão dessa forma de organização disciplinar... a gente está ali envolvida no dia a dia da escola como um todo, e **realiza todas essas funções, tanto organizacional, de formação, burocrática, administrativa... poderia ser mais traduzida assim..** acho que é isso (Azaleia)

Durante esta análise, ancoradas no referencial teórico, na legislação e nas pesquisas produzidas, procuramos problematizar o trabalho que efetivamente é executado pelo CP na escola. Neste caso, é recorrente, nos documentos oficiais e na literatura, a menção ao trabalho do CP na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico, na formação continuada em serviço, no planejamento e realização do HTPC e HTPI, no apoio e orientação ao professor, à

organização e articulação do trabalho pedagógico, destoando-se da atuação no cotidiano escolar que é frequentemente desviada para atendimento às “urgências”. As respondentes Margarida e Ypê trazem elementos importantes para pensarmos sobre a atuação na função:

Eu acho que **a gente faz muito na educação integral**, é criar uma logística de trabalho, para que tudo aconteça. Então, você faz o acompanhamento da rotina do seu professor? Sim. Só que **a gente tem muitos, muitos contratempos**, uma falta de um professor, um evento que precisa ser feito, uma saída pedagógica, **tudo isso é da nossa atribuição**, então assim, pensar logística dessa saída pedagógica, o intuito disso, como se encaixa na nossa rotina, pensar também na ausência de um professor, como que a gente vai modificar essa rotina, **fazer a escola andar**, somos nós que fazemos. Não sei se está claro a maneira como descrevi, mas basicamente é esse nosso trabalho (Margarida).

Diversas atribuições... eu faço o trabalho sempre pensando nisso, **levar a aprendizagem e também afetividade pra essa criança**. Além disso, além de trabalhar com os professores no estudo pedagógico, **na escola no dia a dia da escola, eu faço um pouco de tudo... converso com os pais, orientações aos pais, orientações aos funcionários, ajudar a resolver problemas do dia a dia, crianças doentes, com febre fica comigo, eu ligo para os pais virem buscar, as crianças que às vezes tem dificuldade de usar o banheiro, eu ajudo, e também passei muito tempo sendo porteira da escola, porque nós ficamos sem funcionário, não tinha nenhum, e eu precisava abrir o portão para os funcionários saírem, porque cada uma saia em um horário**. Infelizmente eu não posso pedir para uma professora que está com turma ou outra pessoa, por exemplo, então tinha que ser eu mesma. Sempre ajudei nessa parte, **quando falta alguém, substituo, e ajudo quando precisa servir os alunos na merenda**, então é um pouco de tudo... (Ipê).

Os CPs demonstram preocupação em subsidiar o trabalho pedagógico e oferecer condições adequadas de trabalho aos professores que resultem em um atendimento de qualidade aos estudantes, no entanto, muitas são suas atribuições e, mesmo de posse de um planejamento, a rotina é modificada constantemente, seja por situações inesperadas, por necessidade de suprir ausências de professores, por outras funções que não apresentam relação direta com suas atribuições, além de eventos e saídas pedagógicas, entre outros contratempos que acabam “desorganizando” o trabalho do CP. Entendemos que é uma espécie de “faz tudo” e nem sempre sabem ao certo o que lhes compete.

Observa-se que a multiplicidade de tarefas atribuídas ao CP, parte delas previstas em documento próprio, outras que surgem no trabalho e se fundem com atribuições da gestão escolar (que envolve também atividades administrativas e burocráticas), são assumidas no cotidiano de forma a garantir que a escola não pare. Assim, buscam encontrar formas de realização de tarefas, mesmo quando se admite que não são destinadas à coordenação, caso,

por exemplo, dos cuidados com a abertura e fechamento de portões. Há por parte dos coordenadores a compreensão de que o campo de atuação prioritário é a organização do trabalho pedagógico, mas reconhece-se que a ele não é possível dedicação integral. O excerto da fala de Girassol é bem característico:

De modo geral eu acompanho o trabalho que é desenvolvido dentro da sala de aula, tem os horários que a gente marca, um cronograma. Outra coisa também que eu faço, **sempre que o professor tem alguma dúvida, procuro auxiliar, ajudar, favorecer o máximo que eu posso para que seja possível ele desenvolver aquele trabalho**, acompanhamento é isso, questões de orientação também... **A gente faz tanta coisa.** Eu atendo também aluno. **Não sei bem se essa é a função da coordenação, em alguns momentos eu me pergunto isso**, mas a gente atende bastante, entendeu? Atende muito mesmo e mesmo quando o teu diretor está aqui, o aluno acaba sempre vindo para você, de uma forma ou de outra eu estou fazendo a ponte ali, tentando ver, **gerenciando os conflitos**, acho **que isso cabe ao diretor**, mas você acaba fazendo. A “ponte” entre a escola e a família, de ligar, agendar, conversar... (Girassol).

Fernandes (2008) assevera que de um modo geral, os CP das escolas estaduais do interior paulista encontram um cenário de trabalho similar, composto por dificuldades e entraves para o desempenho de suas múltiplas funções, dentre as quais, as ações de articulação, acompanhamento, formação e apoio docente. A autora alega que são tantas as demandas diárias nas escolas, que o trabalho acaba convergindo às atividades difusas e de urgência. A rotina de trabalho dos CPs, à priori, parece ser conduzida pela imposição das condições de trabalho, quadro incompleto de funcionários, falta de professor e de profissional de apoio, aspectos que acabam “desorganizando” a dinâmica de trabalho do CP. Acresce-se a isso, a inexistência destas tarefas constarem nas próprias diretrizes que determinam suas atribuições.

A atribuição do CP relacionada à organização do HTPC e HTPI, expressa em normativa, objeto central desta pesquisa, é pouco destacada nas vozes dos CPs, uma vez que a formação continuada de professores em serviço não é destacada como uma atribuição prioritária. Esse aspecto é desvelado somente quando a pesquisadora faz questões relacionadas especificamente à formação continuada oferecida pelo CPAo longo desta pesquisa, em alguma medida, buscamos compreender qual o lugar que a formação continuada ocupa na dinâmica de trabalho do CP e as fragilidades presentes nesse processo.

Como já mencionado em seção própria, de acordo com a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2010, 2011) sobre a coordenação pedagógica e formação

continuada de professores, muitos são os dilemas enfrentados pelos CPs em diversas SEs e SMEs, os quais dificultam a efetivação do trabalho essencial do coordenador, a formação continuada de professores. A pesquisa supracitada apresenta uma amplitude territorial comparada ao contexto desta pesquisa. No entanto, observamos que as questões contempladas nos diferentes campos apresentados, estão presentes também na realidade da rede analisada. Esse dado é muito relevante, pois pode ser um parâmetro qualitativo e quantitativo para a avaliação e (re) construção de outra possível caracterização da função e definição das reais atribuições do CP no interior das unidades escolares de EI.

Outra pesquisa realizada na cidade de Rio Claro, interior de São Paulo, sobre as condições de trabalho do CP no cotidiano escolar (Ferri, 2013), traz dados que se assemelham às realidades apresentadas nas pesquisas de PLACCO (2003 e 2014) e do município alvo desta pesquisa. Ferri (2013) afirma que a existência da multiplicidade de atribuições do CP interfere na condução do trabalho pedagógico, isso porque muitas vezes o CP acaba realizando tarefas que ocupam muito de seu tempo e que nem sempre fazem parte de suas atribuições, ou poderiam ser realizadas pelo próprio professor ou outro funcionário: servir merenda, substituir um professor, acolher o aluno, questões administrativas diversas. Dentre essa variedade de atribuições, o planejamento, a execução do HTPC e o processo de formação continuada devem ser garantidos aos professores. Há o desafio de manter o que está previsto na legislação, já que com a multiplicidade de atribuições, há risco da formação continuada de professores, o acompanhamento do trabalho pedagógico do professor e do processo de ensino e aprendizagem acabam sendo secundarizados, conforme indicado na pesquisa realizada por (Ferri, 2013).

Outras pesquisas realizadas por Oliveira (2006), Mendes (2008), Rocha (2012) e Oliveira (2018) também revelam contradições presentes na função do CP, visto que as atribuições postas na literatura e na legislação não coadunam com a realidade encontrada no contexto de trabalho. Indubitavelmente, as pesquisas aqui mencionadas, dialogam com o contexto analisado por esta pesquisa. Revela-se com isso, aspectos ainda não superados sobre o papel do CP no processo de formação continuada dos professores nos momentos de HTPC. Como já apresentado e defendido ao longo desta pesquisa, se a escola é o lócus privilegiado para que o CP efetive a formação continuada, as condições de trabalho também devem ocupar lugar privilegiado na organização dos sistemas de ensino e nas políticas públicas educacionais da federação, estados e municípios.

Não obstante, observa-se que o papel do CP como articulador pedagógico, a despeito das condições reais existentes, representa um grande avanço no contexto da Educação Básica de suma importância. É o CP que ajuda a transformar ações individuais em coletivas, algumas delas já expressas em documentos normativos da rede “- no fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico do professor em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino”, por exemplo. Isso posto, é de expressiva importância que a equipe diretiva da SME direcione seu olhar para os dados concretos apontados pela “voz do CP” e elabore políticas efetivas de execução, monitoramento e avaliação do trabalho e das condições pré-existentes no contexto escolar. Claramente, esta ação não deve presumir a mera fiscalização de suas ações/atribuições e, sim, ser meio para transpor as dificuldades, as fragilidades e lacunas presentes nesse processo.

Outros meios que podem ajudar a organizar e a melhorar as condições e atuação do CP são o apoio e parceria estabelecidos com a gestão da escola e com a própria SME. Sobre esse aspecto, todos os respondentes afirmam que a relação com a direção é baseada no diálogo respeitoso, meio pelo qual estabelecem uma parceria de trabalho efetiva, conforme expressos pelos respondentes Hortênsia, Margarida e Violeta:

Olha, vou ser sincero com você. Eu vejo que eu sou privilegiado por estar em uma unidade que a gestão, a direção tem uma visão ampla da educação integral, no sentido de nos dar autonomia pra fazer as nossas atividades... existe sim um **reconhecimento por parte da direção do nosso trabalho**, falo da unidade em que atuo, até porque a diretora também já atuou na educação integral, tem outro olhar sobre o que é a educação integral, então **nossa relação é muito boa** (Hortensia).

Eu tenho um excelente relacionamento com minha diretora. Uma pessoa muito sensível, é uma pessoa que entende que a criança é o protagonista da escola e **a gente faz um trabalho integrado de equipe mesmo** (Margarida).

Minha relação com a equipe gestora da escola é boa. **Eu tenho bastante liberdade com a diretora da escola, eu converso muito com ela. Ela é bem parceira na forma de pensar a educação integral na unidade.** Então com a equipe gestora tudo bem, tranquilo (Violeta).

Ainda que haja um consenso entre os respondentes sobre a importância de uma gestão construída em bases democráticas, o que permite ao CP vivenciar o sentimento de pertença e de partilha, inclusive, construir sua relação com os professores sob a mesma base (dado positivo), amenizando as agruras do labor, isso não altera as condições de trabalho que se relacionam com as estruturas organizacionais sob as quais se fundam o trabalho nas unidades

escolares de EI na rede. Desta forma, pensar na melhoria das condições de trabalho passa, necessariamente, pela discussão de plano de carreira, com mecanismos de progressão que resultem na melhoria da remuneração, incentivos de formação continuada e reconhecimento do trabalho educativo.

Quando a direção da escola não consegue resolver juntamente com o CP as intercorrências que emergem, o CP solicita a mediação da equipe diretiva da SME. Todos afirmam ter uma relação tranquila e abertura para expor a situação para a coordenação técnica ou gerência da EI, portanto, não há queixas quanto às relações interpessoais. Em relação ao apoio e atendimento às necessidades diante das dificuldades enfrentadas na dinâmica do trabalho, apesar da receptividade para ouvi-los, sentem falta de um acompanhamento do trabalho, destacam que o retorno às solicitações é moroso, que nem sempre encontram respostas e apoio imediato. Há, nas falas, menção ao afastamento da SME das unidades de EI, do desejo de serem mais próximos e de terem uma escuta ativa, de forma que a SME se aproxime de fato do que está acontecendo nas escolas. Os excertos indicam que o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação, ocorre de forma mais genérica e pontual, com pouca presença da equipe diretiva na escola. Essas percepções podem ser confirmadas em algumas vozes:

Existe um afastamento muito grande da SME das unidades de ensino, uma coisa bastante contraditória, porque ao mesmo tempo que houve esse **afastamento no sentido de não escuta do que fato está acontecendo nas escolas, não participação efetiva**, as pessoas da secretaria vem no momento de eventos, de finalizações e **pouco acompanha os processos, e quando a gente leva algumas demandas demora muito pra gente receber retorno**. Então ao mesmo tempo que você tem isso, você **tem um engessamento de práticas, porque a gente não tem autonomia para tomar decisões, quase nenhuma**, e então assim, **é extremamente burocrático** porque **qualquer coisa que você queira implementar, efetivar, você tem que mandar um memorando, tem que fazer por via de documentos, bastante engessado nesse sentido, com pouca autonomia e um certo distanciamento**, então isso é meio complicado. Eu acho que tem que equacionar. Agora, **quando fala de relação interpessoal, não tem problema nenhum** (Margarida)

Ah... não sei como vou dizer isso, **mas não é muito não. É mais um telefonema, só isso**, uma conversa com a gente, às vezes nós temos alguns problemas que nós resolvemos sem procurar a secretaria, a gente evita até de levar os problemas pra secretaria, a gente tenta, procura resolver, aí em último caso... às vezes o problema chega lá primeiro, então eles ligam pra gente... **então é uma conversa “esparramada” assim por telefone. Não tem muito apoio deles assim...** (Ypê)

Quando eu preciso de alguma coisa eu recorro, lógico, pra SME... **embora nesses últimos tempos a nossa EI ficou bem assim, sabe assim... cada um seguindo seu barco**, e às vezes sem saber, você tem que recorrer, ir atrás, então, pra mim **faltou**

muito essa questão dessas reuniões quinzenais ou mensais que seja, porque eu acredito que a gente tenha que ter um norte. Em partes no apoio às dificuldades, na dinâmica do trabalho, em partes... porque eu acho que já teve mais (Orquídea)

Os respondentes trazem também em suas vozes as representações sobre como organizam suas trajetórias de trabalho na função de CP. No geral, todos os respondentes têm uma longa experiência na docência, e revelam que se utilizam desta para nortear sua atuação na coordenação, visto a pequena incidência de formação específica oferecida pela secretaria para esta função. Entendemos que os “saberes da experiência do docente”⁴⁵ não devem ser ignorados, no entanto, é necessário que não se julgue esses saberes como suficientes para o exercício docente. A sua articulação com os saberes construídos historicamente possibilita a transposição da experiência cultural vivida pelo docente com o contexto atual. É um movimento dialético possível de acontecer pelo exercício crítico-reflexivo da práxis, condição *sine qua non* para a construção de saberes.

A reprodução de fazeres na prática cotidiana sem a devida reflexão sobre a práxis, pode tornar o ato educativo num ato mecânico, desvinculado da articulação entre teoria e prática, por isso, momento do HTPC destinado à formação continuada de professores torna-se, assim, de suma importância. A exemplo da experiência da pesquisadora principal, conforme narrado na apresentação desta dissertação, a sua longa experiência como professora não foi condição suficiente para formá-la criticamente como coordenadora pedagógica, já que é na dinâmica entre teoria e prática que o processo formativo se efetiva.

Os dados apresentados pelos CPs acerca de suas atribuições e dos elementos presentes entre a estruturação do trabalho previsto e o que realmente é realizado por esses profissionais, envolvem uma complexidade de questões e atores que extrapolam os muros da escola. Ainda que haja uma regulamentação que traga elementos propositivos da ação do CP na escola, por vezes, há um distanciamento daquilo que de fato ocorre no contexto de trabalho do que está expresso em normativa. Dada a importância do CP como principal articulador na formação continuada de professores, e para que se alcance avanços significativos na aprendizagem dos alunos, entendemos a importância da organização e efetivação da formação do CP. Na EI da rede municipal de Araraquara, dessarte, este é um processo que ocorre, necessariamente, por duas vias: formação continuada oferecidas pela SME e busca pela autoformação.

⁴⁵ Ver TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

Apresentar esse panorama a todas as instâncias e profissionais envolvidos nesse processo, pode ser um passo importante para traçarmos novas perspectivas educativas e institucionais. Esse movimento, ao nosso ver, é condição *sine qua non* para construirmos uma escola pública que garanta um ensino de qualidade e respeite a diversidade, a pluralidade de pensamentos, ideias, cultural, étnica, entre outros. A SME pesquisada apresenta em seu Plano da Educação Integral estes ideais de educação. Voltar-se para os dados apresentados e analisados nesta pesquisa pode ser um dos objetos orientadores para a execução, monitoramento e avaliação desta secretaria. Pode ser um norteador para a elaboração, a revisão de planos e de instrumentos legais já existentes acerca da função do CP. Além disso, é possível explicitar caminhos para a implantação e implementação de políticas públicas educacionais mais efetivas.

5.2 - O que a voz dos Coordenadores Pedagógicos da EI nos revela sobre a formação continuada

A partir das entrevistas, ampliamos nossa compreensão sobre os motivos pelos quais a atuação na formação de professores tem sido um grande desafio para o CP, não somente pelo excesso de atribuições assumidas extra e oficialmente, mas também pelas lacunas de sua própria formação.

No que se refere à formação continuada, durante o processo de coleta e análise dos dados identificamos proximidades e distanciamentos entre as vozes daqueles que atuam na SME, portanto, nos espaços decisórios, e aqueles que estão nas escolas. Esses dados nos ajudaram a entender como o CP da EI compreende a sua formação continuada e o lugar que a SME ocupa nesse processo formativo.

Compreendemos que a rede municipal de educação deve atuar como um organismo estruturante na elaboração de estratégias políticas e institucionais, que tenham por objetivo subsidiar o CP em sua atuação como articulador da formação continuada de professores em serviço no momento do HTPC. Com vistas a obtermos dados sobre o plano de ação referente à formação continuada dos CPs oferecido pela SME, buscamos conhecer como se dá a oferta, a execução, o monitoramento e a avaliação dessa ação. Embora importante, nem mesmo ao assumir a função de CP na EI recebe-se uma formação específica ou não identifica essa ação, como podemos verificar nas vozes de Samambaia e Orquídea:

“Não, da secretaria municipal da educação **eu não recebi nenhum treinamento que indicasse, orientasse como seria a prática de um professor coordenador** na unidade”. (Samambaia)

“Nada, nada...então era pra ter feito na verdade com toda a equipe, lógico, mas nós coordenadores não tivemos nada”. (Orquídea)

Tanto as vozes dos dirigentes quanto dos CPs nos revelam que não há um plano de formação continuada específico para essa função. As formações oferecidas, de acordo com os respondentes, contemplam temáticas diversas que dialogam com o trabalho desenvolvido nas oficinas, no entanto, são as mesmas propostas ofertadas para todos os profissionais da educação, conforme expressos nos excertos abaixo:

Olha, **não existe um processo**, um projeto formativo para educação integral, no geral a gente tem trabalhado com questões, demandas das escolas, de forma geral, e ela contempla todos os profissionais da educação da rede, e tem sido de acordo com a demanda também [...] ele é gerido pela gerência de formação, mas ele recebe, dialoga com as gerência de educação fundamental, educação integral, infantil [...] ocorre, tem bastante oferta até de formação, no entanto, **não posso falar sobre uma regularidade**, dizer que todo mês, então não tem uma frequência (Mandacaru).

“Eu **não vejo muitas ações para coordenador**. Há **algumas ações esporádicas, mas formação continuada pra professor coordenador, eu não vejo**. Não existe um **processo, um projeto formativo** para educação integral” (Jasmim).

Quanto ao que se espera do CP, a legislação municipal sugere ações vinculadas a um plano de formação, execução, monitoramento e avaliação que articule ações da SME e da escola. Primeiramente, destacamos algumas atribuições de rotina do CP dispostas na Resolução SME Nº 003/2018, em razão da importância do CP, conforme posto nesse documento:

- (i) No fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico do professor em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino;
- (ii) na gestão pedagógica dos objetivos, metas e ações estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e da Unidade Escolar” (ARARAQUARA, SME, 2018).

No Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), o CP deverá:

- (i) Desenvolver o Projeto Formativo, elaborado com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação em parceria com os Professores Coordenadores da Educação Integral, voltado às metas das escolas, à melhoria do desempenho dos estudantes, ao aprimoramento da prática docente e à concepção metodológica adotada pela SME;

(ii) Elaborar e apresentar à Direção Escolar e à Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação, relatórios bimestrais do desenvolvimento do Projeto Formativo (ARARAQUARA, SME, 2018).

Porém, o plano de formação continuada voltado aos CPs da EI com etapas de monitoramento, execução e avaliação, ainda não ocorre, embora os respondentes atestem que há um projeto idealizado para esse fim, o qual deve ser estruturado com formador responsável, contemplando as etapas previstas e as necessidades pertencentes à Educação Integral:

Nós temos até um edital pronto pra divulgar, aí veio a pandemia, parou com tudo, com cursos, com formação, agora estamos fazendo online algumas coisas, **mas a intenção é que a gente tenha uma equipe de formação para a EI** e por área do Fundamental II para nos auxiliar, porque não há domínio nosso, como tem para o Infantil e Fundamental I, eu acredito que são passos (Jasmim).

Eu acho que nem tem frequência [...] **de formação em si não temos nada, vamos dizer sistematizado, estruturado para esse atendimento regular de formação**, isso não tem mesmo [...] A gente depende de alguém vir desses lugares pra poder se organizar. A gente não tem domínio sobre que tipo de formação, que tipo de demanda seria mais viável (Jasmim).

A elaboração do **processo formativo** é gerido pela gerência de formação, mas dialoga com as gerências do fundamental, educação integral e infantil... **ele ocorre**, tem **bastante oferta até de formação**, no entanto, **não posso falar sobre uma regularidade, dizer que todo mês, então não tem, não tem uma frequência** (Mandacaru).

O momento do HTPC/HTPI é institucionalmente o espaço e tempo para realização da formação continuada nas escolas. Portanto, é um momento que, necessariamente, deve ser planejado, acompanhado e avaliado pela equipe diretiva da SME e pela equipe escolar, mais precisamente pelos atores que participam do momento coletivo e do momento individual. Segundo as vozes dos respondentes, este aspecto ainda não foi efetivado ou não como deveria:

A gente **não avalia os HTPCs**, a gente avalia as nossas formações aqui que não são HTPCs, são coisas que a gente oferece aqui. Há um instrumento de avaliação que é o formulário mesmo que a gente entrega, agora com essas online a gente acabou não fazendo, mas a gente tem os comentários do chat que colocam lá ..sobre as dinâmica Agora as dos HTPCs eu não sei te dizer porque seriam essas equipes de supervisores, gerentes de cada nível, de cada área que teriam que fazer esse tipo avaliação"...mas agora sobre **os HTPC e HTPI não é muito da nossa alçada**, vamos dizer assim.. geralmente são as gerências ou coordenação técnica do fundamental, infantil, da EJA, da integral e junto com supervisores [...] a questão do HTPC são essas equipes que ficam mais diretamente ligadas com a formação dos HTPCs (Jasmim).

Observamos que a inexistência da avaliação se justifica pelo fato de não haver um plano de formação com diretrizes claras e relacionadas aos pressupostos pedagógicos presentes na EI. Não há como avaliar um processo ainda não efetivado. As respondentes trouxeram dados que se contradizem e revelam que, embora façam parte da equipe diretiva da SME, há indícios que o diálogo acerca da temática não ocorre, ou é incipiente:

Não existe uma política de... uma proposta de execução, e monitoramento. A gente depende de alguém vir desses lugares pra poder organizar... A gente não tem domínio sobre que tipo de formação que tipo de demanda seria mais viável, então, por exemplo, o fundamental as meninas sentam comigo “oh a gente a vai fazer isso pros iniciantes, vai fazer isso pros que são dos primeiros anos de alfabetização, o lado que é do infantil, a gente vai programar com os agentes educacionais tal formação com os professores”, então não tem como eu já fazer se não tem alguém específico desses lugares pra poder ajudar organizar (Jasmim).

A voz desse respondente diz respeito à inexistência de um instrumento de acompanhamento e avaliação dos HTPCs realizado nas unidades de EI. A avaliação da qual se referem, diz respeito a um formulário, tipo questionário, entregue ao público participante quando é ofertada alguma formação organizada pelo CEDEPE e que é realizada na SME. Ao analisarmos outras experiências envolvendo outros contextos educacionais observamos que a busca por avanços no campo da temática desenvolvida durante esta pesquisa é uma realidade.

Enquanto não tem um projeto em prática, o Centro de Formação (CEDEPE), atua na medida em que a gerência ou a coordenação técnica apresenta alguma demanda, oferecendo ações formativas que não são destinadas exclusivamente ao público da EI; a formação é destinada a toda a rede, incluindo todos os profissionais da educação: professores, agentes educacionais, coordenadores, equipe gestora e supervisores. Na percepção dos respondentes percebemos um consenso ao afirmarem que há investimento em ações que se caracterizam como parte de um processo formativo, mas, não que são específicos, nem no que se refere à forma de organização – não envolve demandas específicas da Educação Integral e nem a participação dos CPs na definição dos temas - e à regularidade da oferta. Entretanto, é preciso reforçar que os respondentes ressaltam que a SME oferta um número significativo de formações, ainda que não específicas para a EI:

Olha, eu sempre procuro fazer todas as formações que a secretaria passa. Agora **voltada a função**, que eu me lembro, de gestão, de **coordenação, não me lembro de nenhuma formação nessa área.** Tem ano que a gente tem mais possibilidade, por exemplo esse ano, diante da pandemia, nós tivemos oferta de várias formações, de forma virtual, então foi bem interessante, porque a gente teve acesso a vários

assuntos... uma diversidade de assuntos, mas tem ano que as formações são bem escassas (Azaleia).

Sobre essa questão, observa-se que a organização institucional da rede municipal da educação pesquisada encontra-se num nível estrutural incompatível com o que está posto em documento próprio. Esse aspecto revela uma dinâmica inconsistente relacionada à formação continuada oferecida pela SME, o que se configura como um desafio a ser superado. Neste sentido, alguns excertos são significativos:

A gente **tem algumas demandas específicas**, e tem **algumas que são para o integral**, mas não impede que a gente abra para rede também, e **vem tudo da gerência, coordenação técnica** [...] geralmente isso parte das gerências dos níveis e das modalidades de ensino. Então, educação especial, **eles vão me falar ‘tem necessidade falar sobre o autismo, precisamos do HTPC’**, a gente vai **tentar atender e organizar**. Tem propostas nossas, mas a maioria está de acordo, por exemplo, **integral, seria a coordenação técnica que teria que trazer** para nós organizarmos **as estruturas, as normas não saem daqui, saem da gerência** (Jasmim).

Como eu disse, existem demandas particulares, embora eu pense que tudo que é da escola, do ensino fundamental é uma demanda também da educação integral, no entanto, existem especificidades sim, então **a gente pensa alguma coisa na perspectiva de algumas linguagens, oficinas** que às vezes no fundamental não é uma demanda... a gente propõe sim (Mandacaru)

As vozes dos respondentes Margarida, Girassol, Hortênsia, Orquídea, Violeta e Samambaia corroboram os dados de Azaleia e destacam que durante a pandemia da COVID-19, momento em que a jornada de trabalho remoto tornou-se uma realidade, a oferta de formação continuada organizada pelo CEDEPE foi consideravelmente ampliada.

Nessa perspectiva, voltamos ao que está posto em documento normativo quanto à formação continuada do CP e destacamos que as diretrizes que regulamentam as atribuições do CP, apresentam algumas incumbências relacionados à formação continuada do CP, assim descritas:

- (i) **Participar das formações** e eventos **promovidos pela Secretaria Municipal de Educação**, respeitando o horário de início e término;
- (ii) **Investir na autoformação** com base enriquecedora do desenvolvimento profissional (ARARAQUARA, SME, 2018).

Quanto à participação dos CPs na escolha dos temas, acredita-se também, que há uma relação aberta entre as escolas e a equipe diretiva, pautada no diálogo, o que resulta na

participação do CPs na escolha dos temas. No entanto, não é uma ação coletiva, organizada com a participação e discussão da equipe. Ao fim e ao cabo, em relação à escolha dos temas, embora tenha um centro de formação na SME, esta tarefa acaba sendo de competência da gerência e/ou coordenação técnica da EI.

Vale ressaltar que a oferta de formação continuada pela SME não é condição exclusiva para garantir plenamente a formação dos CPs. É necessário ainda que esse profissional busque seus meios próprios de formação continuada, conforme expresso “investir na autoformação com base enriquecedora do desenvolvimento profissional” (ARARAQUARA, SME, 2018). Em contrapartida, sabemos que a realidade posta pela precarização da carreira docente: carga horária extensiva, acúmulo de jornada, baixa remuneração, entre outros aspectos, acaba distanciando os profissionais da condição ideal de progressão em seus estudos.

Com as dificuldades para realizar ações de formação fora do espaço institucional, a formação em *lócus* configura-se como uma possibilidade real e essencial de formação do CP. Como vimos ao longo desta pesquisa, há um consenso sobre a importância do CP como mediador no processo formativo dos professores em serviço e do momento do HTPC como o contexto para sua realização, uma vez que esse tempo compõe a jornada do professor. É necessário, portanto, um investimento público relacionado às condições de trabalho favoráveis do CP para que tanto a sua formação, como a dos professores, seja garantida em serviço, na própria escola, no contexto do HTPC, ainda que não seja exclusivamente este o espaço e lugar da formação. Ao mesmo tempo em que o CP oferece formação continuada, é possível também que ele se forme. Uma alternativa apontada por Gouveia e Placco (2013) já apresentada nesta dissertação, diz respeito à formação numa perspectiva de rede de colaboração, por meio da qual as equipes técnicas assumem a formação dos CPs, tornando-os responsáveis pela formação dos professores, num movimento em que todos são corresponsáveis pela qualidade do ensino ofertado às e nas escolas, articulando e integrando os diversos atores educativos.

Nesse sentido, há um consenso entre os CPs sobre a importância de investimento em sua própria formação, primeiramente, ofertada pela SME, como também, por meio de formações continuadas realizadas por iniciativa própria:

Eu acredito que **precisa de muita socialização**, muita vivência no espaço para você poder entender como que funciona a educação integral [...] você precisaria pelo menos, entendeu, **ter uma base de como atuar**, porque não é a mesma coisa do que

youê prestar pra um professor temático que vai dar de matemática, português, que ele já sabe o conteúdo que ele vai aplicar, a educação integral ao mesmo tempo é aberta e ao mesmo tempo **tem que ter um norte, um direcionamento, então eu penso que deveria ter sim um instrumento norteador** (Samambaia).

É necessário para todos que têm essa oportunidade de ter essa função, teria **de ter uma formação sim. Eu acho que fica a cargo muito do indivíduo que assume a função**. Nesse cargo exige que você tenha um olhar diferenciado. Então, isso requer sim formações com certeza (Azaleia)

As condições objetivas de acesso e continuidade da formação por iniciativa individual dos CPs são desiguais e por isso é importante a atuação da SME de modo a garantir a oferta e qualidade da formação continuada aos professores e aos coordenadores durante o HTPC/HTPI, proposição constante em documento próprio elaborado pela SME. Quanto à formação continuada realizada pelos respondentes em outros espaços educativos, metade dos CPs não a realiza, o que nos parece preocupante. Não obstante, os CPs que não conseguem realizar formação continuada em outros espaços formais com regularidade, também demonstram comprometimento e preocupação com a oferta de uma educação integral de qualidade e buscam alguma forma de compensação, ainda que isso não seja suficiente:

“Não. **não realizo fora da secretaria**, só faço por minha conta algumas pesquisas assim, mas só” (Ypê).

Então, **como eu acabo de sair do mestrado não** ... e como meu mestrado teve como foco gestão mesmo, defendi final de fevereiro de 2020... então esse ano não procurei, não procurei mais nada ... eu queria respirar (Begônia).

Aqueles que realizam ações de formação continuada fora dos espaços institucionais, nem sempre a fazem de forma relacionada à sua função, já que, segundo os respondentes, poucas são as possibilidades voltadas para a função de coordenador pedagógico – “olha... para te falar a verdade, não. Eu até fiz alguns cursos, mas assim não relacionado à minha função .. acho tão difícil achar” (Orquídea). Dessa forma, a busca se dá afinidade e interesse de cada CP ou que tenha alguma relação com a temática desenvolvida na escola, como observamos nesse momento da entrevista:

Eu participo. Faço parte de grupo estudo da Unesp, já estou sempre participando de eventos, faço parte do grupo ECEA, que é Educação de Ciência Educação Ambiental, na formação de professores e **sempre procurando buscar essa formação continuada** em outros espaços também (Azaleia).

Eu penso que toda formação que a gente participa, ou que eu participo, tem uma finalidade, **pode ser que não seja especificamente para a função do coordenador**, mas pedagogicamente ela tem finalidade. Todo esse material que aprendo, **seleciono aquilo que é mais adequado ao perfil da escola que eu atuo, dos profissionais, e vou filtrando essas informações**. É montando um “currículo”, eu não sei que palavra eu vou usar, mas montando algum documento que depois eu **utilize para as formações com os professores** (Violeta).

Sim. Eu procuro sempre que tem algum curso voltado para a nossa atuação [...] que aborda a questão da temática étnico racial, então **eu busco, na medida do possível** (Hortênsia).

À vista dos dados apresentados nos excertos acima, evidencia-se a importância da formação continuada relativa à sua função ser organizada e oferecida pela SME, já que as condições de oferta de formação para a função de CP, especialmente, CP da EI, são incipientes. Além disso, como já posto nesta pesquisa, a própria concepção da EI, sua pluralidade de saberes, a qual não se resume aos conhecimentos técnico-didáticos, e a diversidade cultural que transitam na dinâmica das oficinas pedagógicas são aspectos que exigem do CP uma gama de conhecimentos, os quais podem ser revisitados, ampliados e modificados através das formações oferecidas pela SME, posto que ela tem posse da referida proposta pedagógica. Tais formações, quando ocorrem em outros espaços, tendem a não corresponder às necessidades da EI e do CP, além de individualizar o processo formativo. Não obstante, destaca-se que as formações planejadas e oferecidas pela rede, quando associadas às práticas institucionalizadas, também podem permitir resultados mais favoráveis do ponto de vista da organização escolar.

Nesse sentido, o papel do CP como formador pode ser a via legítima para o professor alcançar patamares mais elevados de conhecimento, condição fundamental posta pela pluralidade de temas trabalhados na EI. À vista da concepção de educação da EI, o professor precisa ampliar seu repertório cultural e desenvolver sua consciência política e articular criticamente o debate que se apresenta durante o trabalho com os diferentes as oficinas pedagógicas, conquistas possíveis de concretização pela via da formação continuada. Assim, a formação continuada dos CPs é muito relevante, pois esse profissional é quem está presente na escola com os professores e tem a tarefa de oferecer a formação continuada no momento do HTPC, atribuições presentes em normativa, inclusive.

Em face das vozes dos respondentes, reiteramos a necessidade de uma (re)organização de uma política de formação consistente, subsidiada pela SME. É importante que se construa

um projeto contínuo, que dialogue com as necessidades presentes no cotidiano das unidades escolares de EI, ou seja, com a demanda trazida pelas vozes dos CPs, com as expectativas educacionais que a secretaria preconiza em seu projeto pedagógico de educação e em documentos legais. Essa é a via mais prospectiva para garantir aos CPs da EI uma base de conhecimentos plurais, contínuos e alicerçados na concepção de educação idealizada pela SME.

Corroborando com o pensamento de Nóvoa, o projeto de Formação Continuada da SME não pode representar apenas palavras, mas também contemplar práticas e políticas condizentes com o discurso voltado à educação. Isso não significa que esse movimento já não ocorra em alguma medida pelos CPs da EI, conforme captamos em alguns momentos da entrevista. Não obstante, esse exercício depende mais do repertório cultural de cada CP, o que contraria uma ação em rede, organizada, planejada, e que tenha por objetivo a formação continuada dos professores, já que se pressupõe uma desigualdade no ponto de partida, mas uma igualdade no ponto de chegada.

Durante a entrevista, os respondentes, por meio de diferentes vozes, evidenciam a busca por avanços que qualifiquem o trabalho pedagógico, a começar pela preocupação com a oferta de formação continuada durante os HTPCs. Embora de fundamental importância, essa realidade da formação continuada, marcada por dificuldades e descontinuidades, é recorrente no país, não sendo, infelizmente, exclusividade da rede municipal de Araraquara. A pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2001) sobre as políticas de formação continuada envolvendo diferentes SEs de diferentes regiões brasileiras, concluiu que é preciso as SEs elaborem políticas formativas que apresentem coerência interna (entre objetivos, métodos e resultados buscados) e coerência entre as demais políticas voltadas para o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação, articulando-se com a carreira, o desenvolvimento profissional dos professores, articulando-se com carreira docente, salário, entre outros.

Esse reconhecimento é um passo importante a ser considerado, mas não nos exime de fazer uma análise crítica da situação real. As vozes dos respondentes trazem elementos importantes sobre a estrutura institucional da SME, os quais poderão servir de indicadores para a reestruturação da proposta de formação continuada e da própria organização do CEDEPE, assim como, a própria formação continuada realizada pelos CPs nas unidades escolares de EI.

5.3 - Formação continuada oferecida pelos CP aos professores: em quais condições?

Os CPs revelaram que muitas são as suas atribuições, como já discutido no item 5.1, estando relacionadas ao acompanhamento do trabalho do professor, à organização do espaço escolar, à elaboração do horário dos professores no rodízio das oficinas, ao atendimento aos alunos, aos pais, ao planejamento dos HTPCs (aspecto que por sinal não foi muito destacado nesse momento da entrevista), à elaboração do PPP e do Plano Anual, auxílio em atividades que não dizem respeito às suas funções, como por exemplo, dar assistência à criança quanto ao uso do banheiro, administrar conflitos que acontecem durante as oficinas, uma vez que alguns professores acabam atribuindo a eles essa tarefa, atribuições burocráticas, entre outras. Essas atribuições dialogam com as ideias apresentadas na seção 2 a partir dos estudos de Placco (2014).

A diversidade de atribuições do CP acaba, muitas vezes, por desviá-lo de sua tarefa principal, o trabalho pedagógico, em particular, conforme apontado em diferentes pesquisas como sua tarefa principal - a formação continuada de professores durante o HTPC - cerne de nossa pesquisa.

Quanto à atuação do CP no momento de HTPC, procuramos compreendê-lo a partir dos referenciais teóricos e legais utilizados durante esta pesquisa, como também, de acordo com a concepção apresentada em outras pesquisas realizadas em diferentes municípios e períodos, e através das vozes dos respondentes participantes deste estudo. Ao final da pesquisa realizada por Rocha (2015), a autora observa que o HTPC expresso em documentos legais das SEs é considerado como um espaço legítimo e privilegiado de formação e reflexão, momento durante o qual a discussão sobre a questão pedagógica ocupa espaço prioritário. Entretanto, a autora observa que há uma cisão entre o que está posto e o que de fato ocorre na realidade em que pesquisou, já que no HTPC: “ (i) o foco do trabalho está em preparar o aluno para a prova do SARESP e não nas questões de ensino e aprendizagem; (ii) é um espaço de transmissão e imposição, sendo a formação relegada para um segundo plano; (iii) prevalecem a isenção e a transmissão de responsabilidade no trabalho pedagógico; (iv) transitam questões de aspectos variados e não há espaço para a formação docente (ROCHA, 2015, p.9).

Em estudo realizado por Mendes (2008) envolvendo CPs⁴⁶ de outro município do interior paulista acerca do HTPC e seu significado, os grupos entrevistados dividem-se entre aqueles que aprovam e os que desaprovam o HTPC. Para os primeiros, este é um momento apropriado para estudos, troca de experiências, ideias e materiais, reflexões e planejamento; momento importante para aprofundamento teórico, reflexões que resultem na melhoria da prática dos professores; momento de valorização profissional do professor e da necessidade de ampliação da visão desse momento de formação como um espaço de avaliação do que se faz na escola, avaliar seu desempenho para melhorar; resolução de problemas, dúvidas e dificuldades; momento de desabafo, terapia, no sentido de ser um espaço onde os professores têm voz, podem falar sobre os problemas do cotidiano na busca de soluções; momento de compromisso, participação e trabalho coletivo. Já para o segundo grupo, os que desaprovam, entendem que o HTPC é organizado de maneira inadequada e não desperta interesse nos professores; é cansativo e desgastante devido à falta de flexibilidade da carga horária e pelo excesso de recados e de teoria em detrimento das atividades práticas; ausência de momentos para a avaliação do desenvolvimento dos alunos; garantia de um momento coletivo para a discussão com o grupo de quais os avanços e dificuldades tendo em vista a aprendizagem dos alunos; pouco tempo para destinar ao planejamento do HTPCs; oferta de atividades que não são relacionadas à prática.

Para Ferri (2013), a concepção dos CP participantes de sua pesquisa sobre o significado do HTPC contempla várias definições, quais sejam: o momento em que se realiza o trabalho com os professores por meio de leitura e reflexão de textos; o repasse de avisos da direção e da SME; o compartilhamento dos projetos que estão sendo desenvolvidos pelos professores; realizam trocas entre os pares; a escuta dos desabafos e compartilhamento de angústias; a discussão sobre as dificuldades de aprendizagem e das possíveis soluções; o esclarecimento de dúvidas dos professores relacionadas à escola, aos alunos, à SME ou à parte pedagógica e administrativa/burocrática/organizacional.

Estas pesquisas, entre outras, nos revelam que embora o HTPC seja visto como momento privilegiado para o CP realizar a formação continuada de professores, muitas são as demandas e entraves deste momento, o que acaba por não validá-lo como favorável ao definido pela legislação e literatura. No caso de nossa pesquisa, as vozes dos respondentes revelam que há uma tentativa intensa para que o HTPC seja um espaço efetivo de formação

⁴⁶ Neste município a denominação utilizada é Orientador Pedagógico (OP).

continuada coletiva, mas que nem sempre é possível, seja pelas demandas urgentes que aparecem na dinâmica escolar, como as situações que envolvem problemas comuns ao grupo de professores, discussão de casos que envolvem os alunos e familiares, organização da escola, problemas que necessitam da presença do CP em outros espaços, entre outras situações; seja por solicitações vindas da SME: leitura de documentos de resoluções e normativas para ciência, discussões de textos enviados, solicitação de preenchimento de documentação e demais demandas que surgem. Os CPs, de um modo geral, tentam garantir que a formação continuada aconteça no dia em que o HTPC tem a duração de duas horas, e procuram direcionar as outras demandas para o dia em que o HTPC é de uma hora, conforme expresso a seguir:

Alguns, a gente se esforça para que seja, inclusive até divide. Como são dois HTPCs, um exclusivamente fica para formação no sentido de ampliação de leitura, de apresentação temática, enfim, a gente mantém um exclusivo para formação, e um outro fica um pouco mais flexível, porque caso exista alguma situação relacionada ao aluno, à escola, à rotina que precisa conversar coletivamente, deixamos para esse segundo HTPC da semana, por isso que eu falo, a gente se esforça muito, mas as vezes é preciso desviar o foco (Margarida).

Efetivamente, totalmente, não! É claro que a gente tem, aparecem algumas demandas... apesar que eu acredito que as decisões coletivas, os recados, a formação de projetos também faça parte de uma formação continuada, **mas assim, a formação continuada que eu almejo, que eu acredito mesmo, não acontece sempre em todos os HTPCs e HTPIs** (Azaleia).

Em relação ao HTPI, não há um acompanhamento desse momento de forma organizada, com o foco destinado à formação continuada. Normalmente, o professor realiza esse momento individualmente, com pouca interação e intervenção do CP. Ao fim, acreditam que ainda não se pode classificá-los como efetivamente lócus de formação continuada. Para os respondentes Azaleia, Samambaia e Hortênsias o HTPI é assim entendido:

Inclusive eu quero reforçar **o meu HTPI que eu acredito ainda fica a desejar, acredito que eu tenha que melhorar e tal, tentar suprir essa, essa demanda de outra forma, mas de forma efetiva, sempre, não acontece, não é possível ainda devido às demandas que surgem pra que a gente possa resolver** (Azaleia).

Efetivamente, 100% não, porque assim, nós temos exatamente esse momento pra discutir sobre as abordagens da escola, os projetos, as coisas que vão desenvolver. Tem uma organização, a gente começa por uma formação continuada, às vezes a gente dá conta naquele momento, **tem dias de duas horas, tem dia de uma hora, quando têm duas horas a gente consegue dar conta, se não dá, continua no**

outro dia, se sobrar um tempo, a gente volta pra alguma coisa da escola... e têm dias que não dá ... as demandas são tantas, por exemplo: você tem que fazer uma avaliação que a que secretária pediu, que é para uma entrega de um material, então você vai reunir todo mundo para desenvolver aquele documento, porque é exigido a participação de todos.. **então ele não é só um locus para formação, fora as demandas da unidade e todas as exigências**, vamos dizer assim, que a própria instituição precisa. Por exemplo, a gente tem que desenvolver um PPP, a gente vai levar uns três dias desenvolvendo um projeto político pedagógico, entendeu..que leva em consideração todas as instâncias que têm que compor o documento... então já começa por aí .. a gente já começa o ano não atuando, e depois conforme a gente já vai entregando, e já vai ficando mais tranquilo, a gente já efetivamente começa a pensar em quais são as temáticas, **mas ele não é locus só pra isso, acredito e, que nenhuma unidade consiga ser um locus só para formação** (Samambaia).

Então, como eu posso te dizer...**não totalmente como deveria** ser, porque, até porque **surgem demandas no processo...demandas da própria secretaria... da comunidade** que a gente atua, então **às vezes a gente tem que apagar fogo** em algumas situações ... então, **de fato não posso dizer que existe de uma forma efetiva como deveria ocorrer** (Hortensia)

Em face dessas afirmações, é relevante nos debruçarmos sobre a dinâmica que envolve o HTPC e o HTPI. “Ouvir” as vozes daqueles que estão imbricados nesse contexto, além de nos trazer algumas provocações no sentido de revisitarmos a definição do HTPC e HTPI postos por essa rede, permite também compreender outros caminhos possíveis para a concretização do processo de formação continuada de professores e equipe pedagógica das equipes escolares. As vozes dos respondentes trazem marcas do sentimento de frustração e de auto responsabilização por não conseguirem realizar as tarefas essenciais relacionadas ao trabalho pedagógico, revelando um sentimento de culpa, de incapacidade, especialmente, por não conseguirem realizar a formação continuada conforme é esperado. As condições de trabalho adequadas para realização de um plano de trabalho satisfatório não são garantidas aos profissionais da CP nas EI, conforme expresso nas vozes dos respondentes Orquídea e Azaleia:

Infelizmente não, às vezes eu volto pra casa com aquela coisa, ah meu Deus **não cumpri o meu dever**, porque são tantas demandas que aparecem, **o que é pra gente fazer, a gente não consegue** (Orquídea).

É assim, a **educação integral requer uma gama, diversidade de materiais, de espaço muito diferenciado, e muitas vezes é o movimento do grupo que faz acontecer**, nós temos um espaço quente, nós temos um espaço que o ruído fica preso, prédio muito ruim, e que precisaria de uma mudança, de algumas reformas, o **número de alunos está aumentando**. Quando inaugurou era uma quantia, agora a gente tem o dobro de alunos de quando inaugurou (Azaleia)

Os relatos apresentados acima trazem aspectos importantes a serem considerados quando pensamos na organização do trabalho pedagógico e na dinâmica escolar. As condições de trabalho afetam a qualidade da educação e da formação continuada realizada pelo CP e voltada aos professores, conjuntura que nos revela as contradições existentes entre o que se espera (condições ideais) do que é realizado (condições reais). Esse trecho aproxima-se das ideias apresentadas por Jaén (1991) na seção 1 desta pesquisa sobre uma sociedade de base capitalista e movida por interesses neoliberais, na qual a educação é estruturada numa lógica produtivista e de mercado, sendo assim, as condições de trabalho são assentadas precariamente.

Desse modo, o CP da EI precisa colocar na pauta para o debate realizado nas formações com os professores, as condições de trabalho que se inserem na prática social, numa sociedade estratificada em classes sociais e permeada por contradições, e assim, possam posicionar-se. A realização de diversas e muitas vezes dispersas atividades dificulta a implantação de um plano de formação continuada elaborado pelo CP a ser desenvolvido junto aos professores, além de despertar sentimento de frustração e incapacidade no CP.

Para que se efetive a formação continuada nos momentos de HTPC e HTPI, o coordenador pedagógico necessita realizar um planejamento. A escolha dos temas das formações pelos CPs deve estar relacionada ao tema gerador e ao projeto definido com a equipe de professores durante a reunião pedagógica realizada no início do ano letivo. A EI defende que a oferta das práticas pedagógicas deve considerar as pautas sociais e o contexto das meninas e meninos, devendo esses pressupostos estar presentes no PPP de cada unidade. Às vezes a escolha do tema das formações está associada também ao tema central definido durante a reunião realizada pela equipe diretiva da SME com a equipe escolar, CP, diretor e professores e ao projeto anual de cada unidade escolar. Por vezes a escolha relaciona-se a algum tema enviado pela SME ou a partir das necessidades do professor, da escola, assim expresso nas vozes dos entrevistados Violeta, Ypê e Samambaia:

Eu organizo o ano, vamos dizer o ano escolar da EI, eu uso o **tema anual da EI** como sendo o ponto de partida para aquilo que eu vou buscar enquanto formação. Então a partir desse **norteador**, eu busco o **recorte que a unidade vai trabalhar** e dentro desse recorte, eu **busco dentro das oficinas que a gente trabalha** e oferece referências em áudios, vídeos, escritos, textos, artigos pra gente ta compilando vários assuntos e dá essa formação para os professores, oferecer oportunidades de conhecer outros ponto de vista da educação (Violeta).

Eu procuro ver assim, **o que está precisando naquele momento na escola**, por

exemplo... esse ano eu senti **que as professoras estavam com dificuldade** para o atendimento de crianças com espectro de autismo; eu vejo que tá difícil lá na escola, às vezes **a secretaria manda também tema**, e também nós fazemos no início do ano o **projeto político pedagógico**... então isso já são coisas que vamos dizer fixas, e depois no decorrer do ano, nos meses que não tem algo que a secretaria manda, a gente trabalha aquilo que a professora tem dificuldade, mais dificuldade (Ypê).

De acordo com os **temas geradores daquele ano, dos projetos especiais**, inclusive dentro do **plano anual** que a gente trabalha, também têm os projetos especiais permanentes e os que são itinerantes vamos dizer assim, então eu procuro seguir esses temas, até pra fundamentar a também prática. Nós trabalhamos a partir de temas geradores e conforme as **temáticas que vão surgindo** no desenrolar das atividades. Eu procuro trabalhar em cima desses temas de estudos, com textos, com vídeos, com dinâmicas, com atividades (Samambaia).

Entendemos que a participação nesse processo de definição da temática é essencial, uma vez que o PPP revela a identidade da escola e da comunidade, bem como a perspectiva de educação concebida para prática pedagógica. Nessa perspectiva, o PPP pode ser entendido como um “guia” para consolidar o trabalho pedagógico idealizado por todos os membros da unidade escolar a partir de estudos teóricos e da realidade educacional vivenciada no contexto escolar da EI.

É de fundamental importância que a escolha do tema esteja vinculada à realidade e às necessidades reais do contexto vivido. O tema central e o projeto de cada unidade escolar definidos imprimem à concepção de educação da EI, a “alma” do que ela representa como perspectiva transformadora. Tais escolhas não se dão ao acaso, estão relacionadas à concepção política, social, cultural e histórica que são impressas na EI. Indubitavelmente, a escolha dos temas, a ação pedagógica e a intenção de cada ator que compõe a EI, não apresenta a marca da neutralidade. É entender que não há teoria sem prática, não há trabalho consciente sem pensamento consciente da realidade, prática respeitosa sem considerar a expressividade de cada menina e menino a sua vida, em seu contexto, não há mudança sem que se desvele a realidade, não há escolha de ações, métodos e temas sem ter consciente para quem e para quem servem (FREIRE, 1981).

O exercício da práxis é de suma importância para que a formação em lócus seja efetivamente um espaço de conexão entre teoria e prática, de discussão dos problemas reais enfrentados pelos professores e de lançar diretrizes para solucioná-los. Com efeito, conforme os pressupostos defendidos por Alarcão (2003), a reflexão sobre as ações realizadas na EI devem ser entendidas como uma possibilidade de compreender a escola existente e a escola

que se quer construir, e propor novas ações que possibilite a construção de uma “nova” unidade de EI, mudança que não se realiza com uma receita, de forma imediata, mas com passos organizados e integrados. O CP não é capaz de propor uma medida certa para resolver todos os imbrólios existentes no contexto escolar, no entanto, pode, sem dúvida, atuar como um guia para que os professores trilhem caminhos mais potentes.

Numa situação ideal, o exercício da práxis seria constante e contínuo, com a participação de todos, porém, nem sempre isso ocorre. Um aspecto relevante apresentado pelos respondentes diz respeito à diferença na jornada de trabalho de alguns professores. Nas unidades escolares de EI têm os professores que fazem HTPC e outros não. Essa dicotomia configura-se como um ponto nodal para o CP, já que a parcela dos docentes que não realiza o HTPC acaba não participando de estudos e debates importantes, os quais visam a melhoria da prática pedagógica e da re-construção da própria identidade do professor e da escola, assim expresso pelo respondente Margarida:

Aqui nós estamos com um problema bastante sério. Qual é? A carga horária dos nossos professores. Eu tenho quatro professores, dois professores que têm uma carga horária completa participam de HTPCs e dois professores têm carga horária de 20 horas, **não participam das formações, ou seja, eu tenho 50% da minha equipe que não participa.** E isso gera um problema muito grande, tanto nas formações de fundamentação teórica mesmo, quanto na questão de a gente pensar a nossa prática cotidiana (Margarida).

Outro problema reside na não participação de todas as decisões do coletivo da escola, ainda que o CP procure colocar os professores a par das informações e decisões e compartilhe os textos e vídeos usados durante as formações. O professor pode até se apropriar dessas fontes, mas não participa do momento mais relevante: o trabalho coletivo no qual há a troca de ideias e reflexões sobre a teoria transposta para a realidade prática vivenciada durante o trabalho desenvolvido na EI. Sobre a participação docente nos casos daqueles que fazem o HTPC na escola, parece haver participação efetiva das equipes. Os professores trazem sugestões de experiências vividas, seja um livro, um texto lido, alguma obra de arte, um espetáculo de teatro ou música ou um filme, algum episódio envolvendo uma situação pedagógica que se relaciona com o “tema gerador” e/ou com o PPP da unidade escolar, como podemos observar nas vozes dos respondentes Ypê e Samambaia:

Eu **sempre peço sugestões e as professoras sempre trazem** textos, livros interessantes que tenham temas, até trazem filmes e vídeos que eu uso muito, uso pra

tornar também a reunião mais dinâmica, então não fica só em leitura, em debate, há também vídeos, outras formas de aprender aquele assunto (Ypê)

Eles participam bastante, quando eu termino uma formação eu até **peço sugestões**...você acham assim que tem alguma temática que a gente poderia tratar numa próxima reunião de formação? Algum caso de um aluno? Uma situação específica? A gente trabalha algum autor? E eu tenho essa devolutiva (Samambaia).

Contar com a participação efetiva dos professores na escolha dos temas pode trazer efeitos positivos, tanto para o CP como para o professor. Quando os temas são definidos pela SME ou pela CP, sem considerar as necessidades reais vividas pelo professor, pode haver desmotivação sobre a importância da formação, como também, trazer efeitos negativos à sua prática docente. Pensar a EI nos evoca a pensar na criança e no adolescente que ali estão como sujeitos que têm voz, portanto, que têm “direito de fala”, sobretudo, “direito de escuta”. Nessa relação, o principal articulador é o professor. Assim, ele precisa ser também um aprendente dessa vivência, já que em sua maioria, viveu seu processo de escolarização num contexto de silenciamento dos alunos. Esse exercício pode ser re-construído na relação estabelecida entre o CP e os professores durante os HTPC e HTPI, para que assim seja estendido na relação entre criança-professor-criança e adolescente-professor-adolescente.

É necessário que o CP não assuma a posição daquele que tem posse da solução para todos os problemas existentes no contexto educacional, mas como alguém disposto a ser parceiro na busca de melhores caminhos. Apesar disso, o CP deve ser aquele que, conforme expresso por Imbernón (2010) faz da formação continuada como um espaço de “atualização”, mas como de reflexão, formação e inovação. É importante que se tenha claro que compartilhar não é o mesmo que “transmitir-ensinar-normatizar”. Não é impor sua teoria e sua prática, mas sim, ajudar os professores a descobrirem a teoria implícita nas práticas docentes, num movimento dialético entre aprender e desaprender.

Em relação à dinâmica realizada durante o HTPI, as vozes dos respondentes trazem algumas similaridades e disparidades em relação ao que é esperado que eles realizem nesse momento. Além de oferecer base teórica para que o professor possa refletir sobre a prática docente, o CP deve orientá-lo como fazer o plano de trabalho, e propor alterações, fazendo apontamentos que resultem em reflexão, e dando a devida devolutiva do acompanhamento do trabalho realizado pelo professor durante a oficina e auxiliá-los na seleção de recursos

pedagógicos para a efetivação do processo ensino e aprendizagem, atribuições presentes em normativa.

Do mesmo modo que o CP encontra um cenário desafiador durante o HTPC, ocorre também em relação ao HTPI. Existem dificuldades de duas naturezas. A primeira diz respeito à jornada de trabalho dos professores. Os que são da jornada de 20 horas semanais, cumprem 05 HTPIs distribuídos entre sua carga horária de aulas. Os professores de 33 horas, cumprem 02 HTPIs, nem sempre realizados entre sua carga horária de aulas, formato que na maioria das vezes acontece. Em vista dessa configuração surge uma dificuldade de outra natureza, garantir formação continuada durante o HTPI para os professores de 20h, já que eles não realizam o HTPC. Durante a entrevista, os respondentes falam sobre a dificuldade de reunir esses professores no mesmo horário e, proporcionar momentos de trocas entre os pares, compartilhar as reflexões realizadas durante os HTPCs e trazê-los ao debate, e para as sugestões e as decisões iniciais, como também apresentar as pautas vindas da SME e demais demandas que surgem no cotidiano escolar, conforme observamos na voz de Orquídea:

Olha... nos **HTPIs, quando dá pra gente fazer, quando dá**. Até tenho aquela rotina logo que começa o ano, eu já olho no horário dos professores, e já procuro definir o horário para que eles tenham aquele encontro comigo... olha esse dia tal horário, você vem na minha sala e a gente vai fazer o HTPI... mas **por “ENES” motivos, na maioria das vezes não dá certo...ou porque falta espaço**, porque eu divido sala com a outra coordenadora e com a orientadora educacional... então às vezes por exemplo, naquele mesmo dia está a outra coordenadora lá, às vezes eu preciso fazer pra sentar no meu computador, aí eu vou na outra sala, não tem... porque nós temos um **problema enorme de falta de estrutura física**, muitas vezes por conta de você não ter onde sentar... já teve vez de eu ter para muito conversar com aquele professor, trabalhar, que **eu tive que ir no pátio... no pátio, passa aquele monte de gente, aí você sabe que não dá certo, mas já aconteceu**, então assim... mas **procuro ter a cada quinze dias...** sabe, olha, vamos nos reunir, dou um espaço, às vezes acontece de o professor não vem até você, aí você vai **“caçar”o professor na escola, você não acha o professor na escola...** eu deixo tudo já ...dou a tabelinha, esse horário você vem comigo, aí você vai procurar e não acha .. então também acontece, você tem o espaço, mas o professor às vezes esqueceu de você sabe (Orquídea).

Além desses aspectos considerados, é necessário que o professor tenha tempo para pesquisar, estudar e realizar seu plano de trabalho, conforme expresso nas vozes dos respondentes, nesses moldes traz-se outro entendimento sobre o HTPI. Os CPs acreditam que esse momento deve ser, prioritariamente, um tempo destinado para o professor organizar e providenciar recursos necessários para a realização das oficinas. Vale ressaltar também que nessa dinâmica complexa, o CP tem de fazer um cronograma de acompanhamento das

oficinas, momento em que observa o trabalho desenvolvido pelo professor durante a oficina, com base no plano de acompanhamento elaborado pela equipe diretiva da SME. Porém, o que vemos é uma demanda imensa de tarefas, de atribuições e pouco tempo para o acompanhamento pedagógico, para o CP atuar como o principal articulador do processo formativo dos professores, tanto na rede pesquisada, como nas outras trazidas como referência.

Outro aspecto mencionado diz respeito à participação e ao interesse dos professores nos HTPCs. As percepções diferem-se, as opiniões dividem-se e estão relacionadas ao contexto de cada unidade de EI. De acordo com a percepção dos respondentes (Margarida, Ypê, Samambaia, Begônia) há envolvimento e participação significativa, trazem contribuições, existe uma identidade construída pelo grupo de forma democrática e mesmo os que ainda ficam em silêncio não é considerado um indicativo negativo. Para os respondentes (Violeta, Girassol, Margarida), o processo está caminhando. A participação efetiva dos professores ocorre em partes, já que o HTPC ainda não está estruturado de acordo para motivar suficientemente o grupo. Alguns demonstram mais compreensão sobre a importância desse momento, participam, trazem contribuições, compartilham ideias, materiais e experiências exitosas, enquanto outros não demonstram interesse nenhum e estão sempre justificando-se em razão dos problemas pessoais, de família.

Já para os respondentes (Ypê, Azaléia,) não relatam entusiasmo e envolvimento dos professores e isso se relaciona às condições de trabalho dos docentes. A maioria tem dupla jornada, quando mulheres esse aspecto extrapola para a tripla jornada, e essa sobrecarga ocasiona um esgotamento dos professores, chegam correndo na escola, cansados e muitas vezes com uma carga emocional que não é possível ser ignorada. Os respondentes destacam também que têm professores que não demonstram interesse em participar, o que se configura como um contrassenso, já que o momento do HTPC é uma conquista histórica, fruto de uma luta de muitos professores, muitos dos quais foram alvo de violência do próprio Estado. Nesse sentido, defendem que o HTPC deve ser realizado com muito respeito e comprometimento, ainda que as condições objetivas não sejam totalmente adequadas.

Em relação à percepção de cada CP sobre a efetividade de sua atuação no processo de formação continuada durante o HTPC, compartilham sentimentos, frustrações e perspectivas. Defendem a importância de a formação continuada ser realizada nesse espaço conquistado historicamente. Entendem que as contradições presentes na trajetória da carreira docente

dificultam a concretização adequada dessa conquista. Ainda que as falhas estejam presentes, seja por razões das condições de trabalho, seja pelas dificuldades organizacionais, de compreensão, há um consenso dos CP sobre o quanto se dedicam para que o momento do HTPC se efetive de maneira mais propositiva possível, procurando organizar um processo formativo que se sustente na concepção da EI, na perspectiva das oficinas pedagógicas, no tema anual e nos módulos de trabalho e que dialogue com as demandas e necessidades dos professores, da escola e da comunidade.

Embora o tempo para planejamento dos HTPC e HTPI seja insuficiente, em vista das muitas demandas que se apresentam diariamente, os CPs procuram prepará-los de maneira diversificada e que contemple diferentes estratégias e recursos, quais sejam: livros, textos, recursos audiovisuais, jogos e realização de dinâmicas de sensibilização (propostas que também podem ser realizadas com as meninas e meninos durante as oficinas), abordam as diferentes linguagens, próprias das oficinas e condizentes com a proposta da EI. Entendem que “o coordenador não tem capa de super-herói”, mas percebem que o trabalho do CP da EI passa pela via da sensibilidade, da escuta, da resistência, da ruptura de estereótipos, da rejeição a modos que neguem os direitos das crianças e dos adolescentes. A concepção de educação da EI passa por um debate de temas presentes na vida das crianças, na sociedade.

Essas temáticas perpassam o projeto político pedagógico da EI da rede municipal de Araraquara, portanto, precisam ser discutidas e debates durante os HTPCs e HTPIs, assim percebido nas vozes dos respondentes Samambaia e Begônia:

Eu acredito na formação, porque eu olho muito pra demanda que a gente atende, entendeu. Acho que **a gente tem que pensar sim nessas crianças, nesses alunos, nessas famílias que a gente atende ...** pra gente poder pensar qual é o **ponto de partida que a gente vai seguir**. Porque não adianta você querer trabalhar uma formação com os professores muito aquém da comunidade que você atende (Samambaia).

A gente tem um **contato com a comunidade**, com o olhar também necessário e **sensível às demandas da comunidade, das crianças...** então como eu disse pra você no primeiro momento, penso que a questão desse **olhar sensível à realidade local** é fundamental, a questão da empatia é também fundamental pro desempenho da função de coordenador... então eu acredito que **na medida do possível a gente procura, faz sim uma diferença nessa comunidade** (Begônia)

Desse modo, a formação continuada passa a ser um espaço de partilha, de cumplicidade e de re-conhecimento das crenças, conflitos, utopias e projetos comuns do grupo de professores e do CP, possibilitando ressignificar as relações com o conhecimento, avançar fronteiras, abrir caminhos para dialogar com as meninas e meninos atendidos. É preciso falar de direitos violados, desigualdade, preconceito, racismo estrutural, sexismo, desigualdade de gênero, condições políticas e sociais presentes na sociedade. Entender a formação como um espaço que representa a expressão dos professores, das necessidades da escola e das meninas e meninos atendidos, expressa a unidade que deve permear a prática pedagógica. Esta unidade está presente na coesão do grupo e deve ser marcada por uma dinâmica que expressa a consonância de objetivos, de perspectiva de educação, de processo educativo, ético e afetivo presentes no espaço formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

A educação brasileira é um campo de conflitos e contradições, marcada por lutas e transformações nos diferentes períodos históricos. Tais transformações estão relacionadas ao modo como a educação é concebida e organizada, quer seja do ponto de vista das relações materiais, quer seja das relações humanas. A partir dessa concepção é que esta pesquisa foi pensada e estruturada. Tomou-se como ponto de partida os dilemas vividos pela pesquisadora principal ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional, conforme descritos na apresentação, e a confrontação do que está presente na literatura e em documentos oficiais sobre a coordenação pedagógica. Assim, o objetivo desta pesquisa não se restringe à desvelar as “Interfaces da formação continuada nas escolas de Educação Integral de Araraquara: o trabalho do coordenador pedagógico”, mas também se apresenta como uma forma de resistência àquilo que em sua aparência parece natural, posto como acabado, impossível de mudar. Ainda que haja contradições, a docência ocupa lugar privilegiado, já que as próprias características do trabalho possibilitam a crítica às forças hegemônicas e imposições ideológicas, portanto, passíveis de acesso a outros modos de ver o mundo e conceber a vida, concepção de educação presentes na EI de Araraquara.

Esta pesquisa não representa uma força contrária à realidade investigada, tampouco, tem a pretensão de lançar quaisquer julgamentos relativos aos dados coletados, o que busca fazer é uma análise em relação a outras realidades já observadas por outras pesquisas, assim como aos referenciais teóricos e legais. Assim, compreender as contradições e os conflitos presentes nas relações que se inserem na rede de educação do município de Araraquara,

através da SME que a representa e das unidades escolares de EI, desvela importantes situações vividas. Nessa perspectiva, nossos passos foram trilhados a partir de um olhar sobre o trabalho como uma forma de humanização do homem, ideias trazidas na seção 1 desta dissertação, as quais se confrontam, portanto, com as inquietudes e conflitos gerados na pesquisadora principal em razão das condições de trabalho. A instituição escolar é um exemplo das objetivações do meio produtivo. Nela evidencia-se relações sociais de auto transformação humana, através das quais são postos interesses produtivos, políticas neoliberais, controle da “força produtiva” de acordo com interesses hegemônicos de manutenção do poder, produção da alienação, etc, modos de relações que trazem impactos diretos na educação, portanto, nas condições de trabalho. Essa relação é fundamental, pois é nessa perspectiva contra-hegemônica que a EI está inserida, o que demanda do seu corpo docente pensar em meios mais ampliados e plurais de fazer educação, de modo a possibilitar às meninas e aos meninos o acesso aos saberes produzidos historicamente, meio possível de realização, especialmente, pela formação continuada. Tal perspectiva cria um novo espaço do conhecimento, no qual, circula uma pluralidade de saberes e de linguagens, condição possível por meio do trabalho educativo, o que evoca processos formativos em lócus, tarefa principal atribuída ao coordenador pedagógico na escola. Devido à experiência da pesquisadora na Educação Integral de Araraquara, é possível evidenciar tais pressupostos e destacar as potencialidades existentes no trabalho desenvolvido no interior das unidades de EI, no entanto, na Rede Municipal da Educação não há uma linha teórica adotada e expressa em documentos.

Em consonância com a perspectiva de formação integral de crianças e adolescentes atendidos na rede municipal da educação de Araraquara é que nos propomos a investigar a formação continuada em serviço, cuja intencionalidade é pensar integralmente no docente que atua na E.I de Araraquara e na totalidade de seu trabalho. À vista das condições objetivas e das exigências que a função de coordenação demanda, buscamos compreender de que modo o coordenador pedagógico pode realizar a formação continuada de professores nos momentos de HTPC e HTPI nas unidades escolares de EI. Ampliando esta busca, procuramos relacionar o papel da SME e sua gestão junto às equipes das escolas, especialmente, no que diz respeito às ações formativas oferecidas ao conjunto de coordenadores da EI e à formação continuada oferecida pelos coordenadores no interior das escolas.

Ainda que a trajetória da formação docente tenha alcançado avanços ao longo da história, tanto ao que se refere aos marcos legais, passando pela trilha da Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras Normativas, Referenciais e Diretrizes, os dilemas presentes nesse campo ainda são uma realidade. Ao longo desta pesquisa constatamos que a formação continuada de professores tem ocupado campo prioritário nas instituições educacionais, em detrimento aos investimentos na formação inicial de professores. Entendemos que a formação continuada de professores é condição *sine qua non* para a garantia da qualidade da educação, no entanto, sobrepor a importância de investimento de uma em detrimento a outra, representa subjugar a importância da formação inicial realizada nas universidades. Justificar a necessidade de investimento na formação continuada em razão das fragilidades presentes nos cursos de formação é eximir o estado brasileiro de sua responsabilidade com a educação pública e de suas atribuições legais. A formação docente deve germinar em raízes profundas e a formação continuada deve ser seu “adubo” permanente e deve ocorrer sob a tutela da união, estados e municípios.

Indubitavelmente, ao tratar da temática da formação continuada na EI realizada pelo CP nos momentos de HTPC e HTPI no município de Araraquara, necessariamente precisamos compreender a concepção de educação da EI da rede municipal e a amplitude do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores sob a orientação do CP. As temáticas desenvolvidas nas oficinas pedagógicas versam com uma gama de saberes, portanto, exige-se um estudo permanente de temas variados, além dos aspectos que se apresentam na dinâmica social. À vista de compreender de que modo a formação continuada de professores nos momentos de HTPC e HTPI é subsidiada pelo CP, e de que modo a SME subsidia a formação continuada dos CPs, realizamos entrevistas com os CP e as duas representantes da equipe gestora da SME. Com base no aporte teórico adotado, após a análise das entrevistas realizadas, obtivemos dados que nos levaram a algumas conclusões, ainda que provisórias.

Em vista da concepção de educação de EI, a formação continuada numa perspectiva crítica-reflexiva é o caminho mais assertivo para a construção de novos processos educativos. É nesse espaço formativo que o debate sobre a prática pedagógica e seu processo de ensino e aprendizagem e o exercício da práxis devem ocorrer. Os elementos para o debate crítico-reflexivo apresentam-se a partir da própria dinâmica do trabalho. É com base nas situações vividas durante as oficinas pedagógicas, nas necessidades da comunidade escolar e

ancorados por essa perspectiva teórica que a formação continuada é realizada, quando possível, pois nem sempre o CP consegue garantir que esse processo ocorra, devido às intercorrências do cotidiano, as quais acabam por desviar o CP dessa tarefa, apresentada ao longo desta pesquisa, como sua tarefa principal. O excesso de atribuições do CP, algumas presentes em normativa, outras que surgem no cotidiano das escolas, muitas vezes, acabam fragilizando o trabalho do CP, tanto em relação à formação continuada durante os HTPC e HTPI, quanto ao acompanhamento pedagógico dos professores.

Caminhar pela trilha do fazer crítico-reflexivo exige do CP aporte teórico, conhecimento amplo das linguagens que compõem a EI, portanto, não pode desviar-se da própria formação continuada. Em suas vozes traduzem os anseios e as fragilidades presentes no processo formativo, sejam os realizados por iniciativa própria, sejam pela ausência de uma proposta formativa contínua oferecida pela SME, contrariando o que está posto em normativa.

Os CPs compreendem a importância do HTPC e do HTPI como momentos privilegiados para ampliar o repertório cultural dos professores, já que, de um modo geral, os professores não realizam formação continuada em outros espaços devido a extensa jornada de trabalho, assim, ressentem-se por nem sempre conseguirem garantir que a formação continuada em serviço aconteça, ainda que façam o devido planejamento. Quando a formação continuada ocorre, há envolvimento dos professores na escolha dos temas, partilha de conhecimentos, contribuição com materiais e experiências vividas.

Quanto à atuação da SME e ao respaldo oferecido aos CP frente às demandas das escolas, observamos que se encontra em condições similares a outras realidades de diferentes localidades e instâncias educacionais. Embora a gestão da SME posicione-se de modo progressista e expresse objetivos claramente voltados à uma perspectiva educacional democrática, plural e inclusiva, durante o diálogo estabelecido com os sujeitos desta pesquisa, algumas das fragilidades organizacionais presentes na gestão da secretaria foram evidenciadas. A secretaria encontra-se bem estruturada em termos de normativas relacionadas à função do coordenador pedagógico, e nela expressa as evidências sobre a qualidade da educação que se objetiva, porém, há um distanciamento entre o que está previsto em documento legal e a realidade vivenciada pelo CPs no interior das escolas. Na voz dos respondentes, tanto das equipes escolares, quanto da equipe diretiva da SME, é necessário superar muitas das contradições expressas durante a entrevista. Primeiramente, entendemos ser fundamental que os pressupostos teóricos e as atribuições legais postos pela

SME sejam possíveis de materialização pelos CPs, assim como também pelos professores em sua prática pedagógica, via única de garantirem a tão defendida oferta de educação pública de qualidade.

A ausência de um plano de formação continuada com etapas de execução, monitoramento e avaliação fragiliza o processo formativo destinado aos CPs, o que por sua vez, também fragiliza a formação continuada realizada nos momentos de HTPC e HTPI. A qualidade da educação pressupõe intencionalidade, sobretudo, investimento em políticas públicas e condições de trabalho apropriadas. Tal investimento não deve se restringir às políticas de governo, às intenções individuais e passíveis de alterações quando há mudança de gestão administrativa, e sim, configurar-se como política pública, como desenvolvimento no campo da educação.

Compreendemos que as mazelas e fragilidades presentes no cenário educacional são decorrentes das condições objetivas de trabalho acumuladas ao longo da história. Se o trabalho é a ferramenta para o processo de humanização do indivíduo, as fragilidades estruturais apresentadas nas vozes dos respondentes durante a entrevista podem representar um diagnóstico do sistema educacional aos dirigentes da Rede Municipal da Educação desta SME. Re-conhecer as fissuras presentes nesse processo é premissa primeira, assim reveladas nas vozes dos respondentes: inexistência de um plano de formação continuada destinada aos coordenadores da EI; ausência de representação da SME no interior das escola; bom relacionamento entre SME e CPs, porém há fragilidades na comunicação entre escola e dirigentes da secretaria e morosidade na atuação dos dirigentes da SME diante das demandas apresentadas pelos CPs; condições de trabalho precarizadas pela estrutura física e excesso de atribuições do CP, como também falta de clareza sobre suas reais atribuições; disparidade entre o que está posto em documento e a realidade vivida no cotidiano escolar; infrequência na oferta de formação continuada promovida pela SME; disparidade na realização de formação continuada realizada pela iniciativa dos CPs em outros espaços formativos; percepção dos CPs sobre a necessidade de formação continuada, visto as peculiaridades e multiplicidade de linguagens presentes na EI; reconhecimento do momento do HTPC como um meio importante para alavancar a qualidade do ensino e aprendizagem e potencializar o debate sobre as condições materiais existentes no interior da escola e na estrutura social; limitação e inconsistência na formação continuada em serviço ofertadas pelo CPs nos momentos de HTPC, em razão das condições de trabalho e da ausência de um plano de

formação, monitoramento e avaliação realizado pela SME; excessiva jornada de trabalho dos professores, os quais, apresentam-se exaustos, com pouca capacidade de concentração e nem sempre demonstram o interesse e envolvimento almejados; a intensidade das intercorrências do cotidiano escolar, frequentemente, impedem que os CPs realizem a orientação e o suporte pedagógico nos momentos de HTPI; presença de um sentimento de frustração entre os CPs, motivado pelo não cumprimento da sua função principal, o acompanhamento do trabalho pedagógico e a formação continuada nos momentos de HTPC e HTPI. Nessa dinâmica, o HTPI acaba sendo secundarizado como momento de formação continuada e de importante interação entre o professor e CP. Não se pode ignorar a importância do HTPI como espaço potente para dialogar e pensar os caminhos possíveis de efetivação da práxis.

Em face dessas constatações, é necessário um investimento ostensivo na formação dos CPs, de modo que a SME garanta vivências formativas comuns, a fim de alcançar um patamar qualitativo e equitativo na formação de cada CP. É a partir dessas postulações que o processo educativo deve acontecer nas unidades escolares da Educação Integral da rede municipal de Araraquara. A nossa defesa insere-se na essencial necessidade da formação de professores ser sistematizada, do recrudescimento da análise da prática pedagógica e pressupostos didáticos-metodológicos com base nas postulações teóricas, política, ética e social presentes no ato educativo e na concepção de educação defendida pela EI.

Ainda que a oferta da Educação Integral do município posicione-se como um sistema educacional de vanguarda no cenário nacional, é de suma importância que se apresente as fragilidades e contradições presentes na dinâmica da EI, ponto de partida para a superação. Nesse sentido, esta assume papel relevante, tendo em vista que em vários momentos deste texto é possível perceber também a relevância do trabalho realizado nas unidades de Educação Integral e do papel do CP para que esse trabalho se concretize. É importante revelar que o propósito desta pesquisa não se esgota ao final desta dissertação. Almeja-se apresentar o resultado deste estudo aos dirigentes da SME, com o propósito de ampliar o debate sobre os caminhos possíveis para a superação das contradições existentes no âmbito da efetivação do trabalho da coordenação pedagógica nas unidades de EI, de modo a garantir a qualidade do trabalho do CP que resulte na melhoria da qualidade dos processos educacionais.

Com efeito, não basta apenas evidenciar os elementos da realidade, é necessário perceber suas convergências e divergências. Assim, a “voz dos participantes” pode ser um

instrumento de análise, de estudo pela própria SME, cuja concepção de educação é concebida numa perspectiva progressista, de base ideológica inclusiva, plural, sobretudo, humanizadora. Compreender a realidade amiúde é um dos caminhos para construção e reconstrução da escola pública de qualidade.

À guisa de conclusão, compreendemos que a transformação das condições e a superação das fragilidades presentes no cenário educativo, sobretudo, as relacionadas à formação continuada de professores, não podem ser de responsabilidade exclusiva do CP, conforme posto na literatura e documentos oficiais. É necessário políticas de investimento e de valorização docente que alterem a remuneração e as condições de trabalho dos profissionais da educação, caminho para a realização de um processo educativo de qualidade e transformador. Nesse sentido, ao terminar a pesquisa, novas questões aparecem; O que fazer diante de contextos escolares tão complexos, heterogêneos e com dificuldades diversas? Como articular as condições materiais com a formação continuada em serviço? Como garantir que a formação de professores implique em uma formação escolar mais humanizadora e passível de desencadear processos de desenvolvimento?

Enfim, questões que ultrapassam a realidade estudada e que abrem flancos para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALBUQUERQUE, P.M.N.F e LEITE, I. N. Reformulação do Programa Mais Educação: O novo para mais ou para menos? VI Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas- VI SETEPE. Editora Realize, v. 068, 2016. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/TRABALHO_EV068_MD1_SA2_ID1_42_17112016171429.pdf. Acesso em: 17/05/2021

ALMEIDA, LR. e PLACCO, VMNS. **Formação continuada de professores no contexto de trabalho**: do prescrito ao executado. Revista @mbienteeducação - Universidade Cidade de São Paulo Vol. 7 - nº 3 • set/dez, 2014 - 485-93

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER. F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo; 2ª ed. 2002.

ANDRÉ, M. D. A. e VIEIRA, M. M. S. **O coordenador pedagógico e a questão dos saberes**. IN: PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade. São Paulo: Edições Loyola, 2009.p. 11-24.

ANDRÉ, M. D. A. **Texto, contexto e significados**: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cad. Pesq., São Paulo, 1983.

ARARAQUARA. **Lei Nº. 4938 de 13 de novembro de 1997**. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Araraquara. Secretaria Municipal da Educação. Araraquara, 1997.

_____. **Lei Nº 6.251, de 19 de abril de 2005**. Institui a Função-Atividade de Professor Coordenador na Rede Municipal de Ensino. Secretaria Municipal da Educação. Araraquara, 2005.

_____. **Decreto Municipal nº 8.477, de outubro de 2006**. Define os requisitos e atribuições para a Função Atividade de Professor Coordenador. Secretaria Municipal da Educação. Araraquara, 2006.

_____. **Lei Nº 7.238, de 30 de abril de 2010**. Altera a Lei Nº. 6251 de 19 de abril de 2005 (Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos - PCCV) quanto à gratificação do Professor Coordenador. Secretaria Municipal da Educação de Araraquara, 2010.

_____. **Lei 7.863 de 25 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre alteração do artigo 3º da Lei nº 4938, de 13 de novembro de 1997, que institui o Sistema Municipal de Ensino de Araraquara. Secretaria Municipal da Educação. Araraquara, 2013.

_____. **Lei 7870 de 02 de fevereiro de 2013**. Dispõe sobre a revisão na jornada dos servidores integrantes do magistério Público do Município de Araraquara. Secretaria Municipal da Educação. Araraquara, 2013.

_____. **Secretaria Municipal da Educação**. Plano da Educação Integral. da

Educação. Secretaria Municipal da Educação. Araraquara, 2013.

_____. **Decreto nº 10.784, de 07 de novembro de 2014.** Altera o Decreto Municipal nº 8.477, de 23 de outubro de 2006 e modifica os requisitos para função-atividade de Professor Coordenador. Secretaria Municipal da Educação. Araraquara A, 2014.

_____. **Decreto Municipal Nº 11.818, de 08 de outubro de 2018.** Regulamenta a Avaliação de Desempenho do Professor Coordenador. Secretaria Municipal da Educação. Araraquara, 2018.

_____. **Instrução Normativa SME N.º 002/2019.** Dispõe nos termos do Decreto Municipal Nº 11.818 os procedimentos normativos da Avaliação de Desempenho do Professor Coordenador. Secretaria Municipal da Educação. Araraquara, 2019.

_____. **Centro de Desenvolvimento Profissional de Educadores “Paulo Freire”, CEDEPE.** Secretaria Municipal da Educação. Araraquara, 2018. Disponível em: <http://www.araraquara.sp.gov.br/governo/secretarias/educacao/paginas-educacao/entenda-a-educacao-fundamental-e-integral> . Acesso em: 27/05/2021

AZANHA, J.M.P. **Documento preliminar para a reorientação das atividades da Secretaria.** São Paulo: SEESP, 1983

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original) / Coleção de Leis do Brasil - 1961, Página 51 Vol. 7 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 29/11/2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/proejalei9394.pdf>
Acesso em: 25/05/2020

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
Acesso em: 26/05/2020.

_____. Ministério da Educação (MEC), **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secad).** Programa Mais Educação, passo a passo. Brasília, 2008.

_____. **Lei Nº 11738 de 16 de julho de 2008.** Institui sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm

Acesso: 26/05/2020

_____. **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009.

_____. **Lei Nº11947 de 16 de julho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10880, de 9 de julho de 2004, 11237, de de fevereiro de 2006, 11507; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº8913, de julho de 1994; e dá providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm

Acesso em: 23/05/2021

_____. **Lei Complementar nº 1094, de 16 de julho de 2009.** Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. São Paulo, 2009. Disponível em:

<http://gtoordenacao2011.blogspot.com.br/02/horas-de-trabalho-pedagogico-coletivo.html>

_____. **Decreto Nº 7083 de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação e dá providências. Planalto do Governo, Casa Civil, 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm . Acesso em:

23/05/2021

_____. **Lei Nº. 13005 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá providências.** D.O.U. de 26/06/2014, P.1 Edição Extra, Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8> Acesso: 15/05/2021

_____. **Conselho Nacional de Educação.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

_____. MEC. Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Dados do Censo da Educação do Ensino Superior 2017 [Online].** Brasília: Inep, 2017. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206 . Acesso em 20/04/2021

_____. MEC. Portal do MEC. **Divulga reajuste do piso salarial de professores da educação básica 2020 [Online].** Brasília: Portal do MEC, 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/piso-salarial-do-professor> Acesso em 21/04/2021

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020:** resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p.: il. ISBN: 978-65-5801-012-8

CALLEGARI, C.; CALLEGARI, N. **Ensino fundamental: a municipalização induzida.** São Paulo: Editora SENAC, 1997.

CAMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. **O CP e a formação docente: possíveis caminhos.** In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L. R. O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 37-56

CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **A formação continuada de professores:** tendências atuais. In: REALI, Aline de Medeiros Reali.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

_____. **Formação continuada de professores:** tendências atuais. In: _____. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.

_____. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v. 11, n.2, pp. 240-255, jul/dez 2011. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 05/06/2020.

CANNEL, C. F.; KAHN, R.L. **Coleta de dados por entrevista.** In: FESTINGER, L.; KATZ, D. A pesquisa da psicologia social. Rio de Janeiro: EFGV, 1974.

CAPALDO, O.I.; PAULA, S. V. B de. Secretaria Municipal de Araraquara. **Programa de Educação Complementar - PEC.** Araraquara, 1999.

CARVALHO, D. P. de. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica.** (Cien. educ. (Bauru) [online], 1998. v. 5, n.2, pp. 81-90. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1516-73131998000200008>. Acesso em: 29/11/2020.

CARVALHO, M. R. V .de. **Perfil do professor da educação básica /** Maria Regina Viveiros de Carvalho. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. – (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551; n. 41)

CAVALIERE, A. M. **Escola Pública de Tempo Integral no Brasil:** Filantropia ou Política de Estado? Educ. Soc. Campinas, v. 35, no 129, p. 1205-1222, out. Dez. 2014.

CHRISTOV, L.H.S. **Educação continuada:** função essencial do coordenador pedagógico L.H.S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. (org.). O Coordenador pedagógico e a educação continuada. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

FERNANDES, M. J. S da. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas.** 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

_____. M. J. S. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. 2008. 282 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

_____. **O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 20, n. 44, p. 411-424, set./dez. 2009.

_____. **O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 799-814, out./dez. 2012.

FERRI, T. H. J. B. **O trabalho e os desafios do professor coordenador da rede municipal de Rio Claro**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro, Rio Claro: UNESP – Rio Claro.

FLEURI, R. M. **Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. 40 p. – (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551; n. 40

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FRANÇA, V. D. C.; MARQUES, M. A. R. B. **A Relação Teoria e Prática no espaço das HTPCs: possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola**. Plures Humanidades, Ribeirão Preto, vol. 13 n.2, p. 275-290, julh.dez, 2012.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Papyrus, 2008.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011

FREITAS, L. C. **Em direção a uma política para a formação de professores**. In: Em Aberto, Brasília, 1992, 54, pp. 3- 22.

FRIGOTTO, G. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação. v.14, n.40, jan./abr.2009.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas em estados e municípios brasileiros.** Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

_____. **O coordenador pedagógico e a formação de professores.** Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Fundação Victor Civita, 2011. Todos os direitos reservados.

GADOTTI, M. **Educar para um sonho possível.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** e ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, B. A. **Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios.** In: IV Congresso Paulista de Formação de Professores. Águas de Lindóia, 2003.

_____. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira v. 13 n. 37, jun/abr.2008.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

_____. et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Universidade Aberta do Brasil–UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOUVEIA, B. e PLACCO, V. M. N. S. **A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa.** In: ALMEIDA, L.R. e PLACCO, V.M.N.S. O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 69-80.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artemed, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JIMENEZ-JAÉN, Marta Ester. **Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes.** Teoria e Educação, nº 4, 1991.

LESSARD, C. **A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26/05/2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola** – teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E.D.A.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Horizontes: Revista de Educação. Rio de Janeiro, v. 2 n. 3 jan/2015.

LUKÁCS, G. **O trabalho.** In: Ontologia do Ser Social. Tradução de Ivo Tonet. Mimeo, 1981.

MARIN, J. A. **Educação continuada:** introdução a uma análise de termos e concepções. Educação Continuada Brasília: Cadernos Cedes, 1995.

MÁRKUS, G. **Marxismo e Antropologia:** o conceito de essência humana' na filosofia e Marx/Márkus - São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARTINS, M. L.; DUARTE, N. (Orgs.) **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MENDES, C. C. T. HTPC: **Hora de trabalho perdido coletivamente?** 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2008.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 295-300, jul./set. 2012. Editora UFPR Tilton, M. B. P. Caminhos da Educação Integral no Brasil...

MOLL, J.; LECLERC, G. F. E. **Diversidade e Tempo integral:** A garantia dos direitos sociais. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul/dez. 2013. Disponível em: www.esforce.org.br.

MOLL, J; WHATIER, K. **O Programa Mais Educação garante ensino integral a estudantes da escola pública.** TVBrasil Gov: NBR Entrevista, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SyNZj33srIc> Acesso em: 22/06/2021.

MONTEIRO, A. R. **Profissão docente:** profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro. **O papel da formação contínua, centrada na escola, na (re)construção do projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente:** um estudo de caso. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2017.

_____. **Formação contínua centrada na escola e currículo do mar, o caso de uma escola inaciana.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 285-302, nov./dez. 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Micoletti, et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação/Maria da Graça Micoletti et al. – São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

NOVA ESCOLA. **O inventor da escola pública no Brasil.** NOVA ESCOLA, ed. 1022, 07 de agosto de 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7236/anisio-teixeira>
Acesso em: 22/06/2021

NÓVOA, A. **Le temps des professeurs.** Lisboa: 1987. INIC, 2 vols.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: _____. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1989.

_____. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

_____. **Parte I - O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto/ Portugal: Porto Editora, 1995, p. 25.

_____. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan-jun. 1999.

_____. **O professor pesquisador e reflexivo.** Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em 06/06/2021

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. **Para una formación de profesores construida dentro de la profesión.** Revista de Educación, n. 350, p. 203-18, set./dez. 2009

NUNES, D. P. N. A. **A construção da docência universitária: a percepção dos professores no processo de socialização.** Encontro de pesquisa em educação e congresso internacional de trabalho docente e processos educativos, Anais, 2013. v.1. p. 30-41.

OLIVEIRA, Noeli Aparecida de. **A HTPC como espaço de formação: Uma possibilidade.** 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Carolina A. **O papel do (a) coordenador (a) pedagógica (a) na formação em serviço dos (as) docentes do Ensino Fundamental II: uma análise dessa função em uma rede municipal de ensino do interior paulista.** 2018. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional – Processos Educativos: Linguagens, Currículo e Tecnologias). Universidade Federal de São Carlos, 2018.

PLACCO, V.M.N. de S. e SILVA, S.H.S. da. **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas.** In: ALMEIDA, L.R.; BRUNO, E.B.G.; CHRISTOV, L.H.S. (2000) O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. São Paulo, Loyola.

PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R.; SOUZA, V.L.T. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.p. 11-24.

_____. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011.

_____. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: Intenções, tensões e contradições.** In: Estudos e pesquisas educacionais. São Paulo: FVC, nº2, nov/2011. p. 227-287.

PLACCO, V.M.N. de S. e SILVA, S.H.S. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.** Cadernos de Pesquisa v. 42, n. 147 p. 754-771 set/dez, 2012.

PLACCO, V.M.N. **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade.** XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. Fortaleza, 2014.

PERRENOUD, P. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** Pátio. Revista Pedagógica, 1999. Disponível em: Acesso: 01/05/2021.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, R. C; RIBEIRO, N.S. **Formação Reflexiva Docente.** XI Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

ROCHA, Eva Pereira da. **A construção de sentidos-e-significados no HTPC: uma discussão sobre a questão da formação docente.** 2012. 232f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **A escola de cara nova.** São Paulo, 1996a.

_____. Prefeitura de São Paulo. **Lei Nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre alterações das Leis Nº 11.229/1992, Nº 11.434/1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela

Lei Nº 11.434/1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 27 dez. 2007d

_____. **Lei Complementar nº 1094, de 16 de julho de 2009.** Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. São Paulo, 2009.

SAVIANI, D. A Nova Lei de Diretrizes e Bases. In: Pro-Posições, Campinas, n. 1, p. 7- 13, mar. 1990.

_____. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40. jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 08/06/2020.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações/Dermeval Saviani 11.ed.rev. -Campinas, SP: Autores Associados, 2011. - (Coleção Contemporânea).

_____. A História da educação e sua importância para a formação de professores. In: Conferência de abertura do I Seminário de História da Educação Brasileira e Catarinense: UFFS, 2013.

_____. **A nova LDB.** Pro-Posições, Campinas, SP, v.1, p.7-13, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644508/11927>. Acesso em: 01/12/2020.

SOUZA, L. H. W. B.. **O Coordenador Pedagógico e o Professor:** Formação Continuada e Reflexão Conjunta. Dissertação de Mestrado, PUC, Campinas, 2002.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D.. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação e Sociedade, Campinas, Unicamp, v. 21, n. 73, dez. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TORRES, R.M. **Tendências da formação docente nos anos 90.** In: Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. II seminário Internacional. PUC-SP, 1998, p. 173-191.

_____. **Nuevo rol docente:** qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: FUNDACIÓN SANTILLANA. Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente. Documentos em debate. Madrid, 1999, p. 99-112.

TORRES, J. **La investigación del profesorado.** Madrid: Morata, 2006.

VACCARI, Ana Beatris Lia. **Os casos de Araraquara e São Carlos - SP (2001-2008):** um modo petista de governar a educação? 2011, 388 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, I. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA, I. P. A. (2009) **Docência como atividade profissional.** In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus.

_____. **A prática pedagógica e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **A prática pedagógica do professor de didática.** 11ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **A prática pedagógica do professor de didática.** 11ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. D'ÁVILA, C.M. **Profissão Docente.** Novos sentidos, Nova Perspectiva. São Paulo: Papirus, 2008.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988

ZAN, Dirce. MACHADO, Cláudia Denardi. **Investigação e Educação:** Relato de uma experiência em Formação Continuada. Poiesis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.143-161).

VIOLA, Juliana. **Docência universitária:** trajetórias e saberes da formação de professores na área de ciências biológicas da UFU. Horizonte Científico, v. 1, n. 1, p. 1-26, 2007.

APÊNDICE 1 - Entrevista realizada com o G1: Equipe diretiva da SME

Roteiro de Entrevista:

Participantes: Coordenadora Técnica da E.I e Gerente de Formação Continuada

- 1) Qual sua trajetória de formação?
- 2) Participa de formação continuada oferecida pela SME relacionada a sua função? Qual a frequência de oferta?
- 3) Há um Plano de Formação Continuada destinada aos CPs da E.I? Se sim, qual? Se a resposta for negativa, explique os motivos?
- 4) Quais profissionais participam da elaboração deste plano?
- 5) Qual a frequência das formações oferecidas aos CPs?
- 6) As diretrizes e normativas existentes contemplam as demandas formativas do HTPC e HTPI?
- 7) A escolha das formações continuadas considera as especificidades da E.I?
- 8) O CP participa da escolha dos temas destinados à formação continuada oferecida pela SME aos professores da E.I da rede?
- 9) A escolha do coordenador pedagógico era realizada por processo seletivo, cujos participantes tinham que ter no mínimo três anos de experiência na E.I. Com a alteração da normativa, os coordenadores que substituirão os CPs serão escolhidos por meio de concurso para o cargo de coordenador. Qual o plano da SME no caso deste profissional não ter experiência e não conhecer a E.I?
- 10) Você acredita ser importante um plano de valorização dos profissionais do magistério? Existe um plano da rede municipal de Araraquara? Em que medida ocorre?
- 11) Qual a proposta de execução e monitoramento destas diretrizes e normativas?
- 12) De que modo é realizado o acompanhamento e avaliação dos processos formativos realizados nos HTPCs e HTPIs?
- 13) Quais profissionais da SME participam deste processo e em que frequência isso ocorre?

APÊNDICE 2 - Entrevista realizado com o G2 : CPs

Roteiro de Entrevista:

Participantes: Coordenadores Pedagógicos

- 1) Qual sua trajetória de formação?
- 2) Participa de formação continuada oferecida pela SME relacionada a sua função? Qual a frequência de oferta?
- 3) Realiza formação continuada em outros espaços formativos? São relacionadas a sua função?
- 4) Quando assumiu a função de CP da E.I recebeu formação inicial oferecida pela SME?
- 5) Acredita que as especificidades da E.I exigem formação específica para o CP?
 - 1) Quais as atribuições de sua função?
 - 2) As especificidades da E.I interferem na execução de suas atribuições?
 - 3) Qual sua relação com a equipe gestora da escola? Acredita que a E.I tem igual importância do ensino fundamental em relação ao atendimento às demandas ?
 - 4) Qual sua relação com a equipe diretiva da SME?
 - 5) Encontra apoio da equipe diretiva da SME frente às necessidades e dificuldades enfrentadas na dinâmica do trabalho?
 - 6) As condições de trabalho são adequadas para a realização de seu plano de trabalho?
 - 7) Como realiza seu plano de formação continuada oferecido à equipe de professores?
 - 8) De que maneira é definido o tema das formações?
 - 9) Há participação da equipe docente na elaboração do plano de formação continuada oferecido nos HTPCs?
 - 10) Como acontece a relação/interação com a equipe de professores durante as formações nos HTPCs.
 - 11) Como é realizada a formação continuada nos HTPIs?
 - 12) Você acredita na importância desses momentos de formação?
 - 13) Os momentos de HTPCs e HTPIs são efetivamente lócus de formação continuada?

- 14) Como se efetiva o plano de formação continuada? Quais as estratégias utilizadas?
- 15) Você acredita que a sua atuação como CP é efetiva na articulação do plano de formação com a realidade da unidade escolar?
- 16) O processo formativo destinado à equipe docente dialoga com a demanda trazida por esses profissionais?
- 17) Em que medida acha que há participação e interesse dos professores pela formação continuada em serviço?
- 18) Há participação da diretora da escola nos momentos de HTPCs? De que maneira ocorre?
- 19) Como e em que momento ocorre a avaliação dos momentos de HTPCs pela equipe de trabalho?
- 20) A avaliação dos momentos de HTPI é realizada coletivamente ou individualmente?

APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento para realização de Entrevista**Termo de Consentimento****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
COORDENADORA TÉCNICA EDUCAÇÃO INTEGRAL DA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE ARARAQUARA**

Prezada,

Eu, Alice Rezende da Silva, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências e Letras - UNESP Araraquara, sob a orientação da professora Dra. Maria José da Silva Fernandes, convido você a participar da pesquisa intitulada: **"As interfaces da Formação Continuada durante o Horário de Trabalho Pedagógico: desafios do coordenador pedagógico"**. Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar a atuação da (o) coordenadora (or) no que se refere à formação continuada em serviço nos momentos de HTPC e HTPI.

Na pesquisa empírica, de base qualitativa, utilizarei como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por um número correspondente a ordem de coleta. Os dados obtidos durante a realização da pesquisa serão analisados à luz do referencial teórico adotado e os resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas, além de compor a dissertação final.

Assim, sua participação consistirá em participar de entrevista individual sobre o objeto em estudo, a qual será previamente agendada, orientada por meio de um roteiro de questões semiestruturadas. A entrevista será gravada e algumas anotações serão possivelmente redigidas, de acordo com aquilo que a pesquisadora julgar viável no momento da entrevista.

Você foi selecionada(o) por se enquadrar no seguinte critério: exercer a função de Coordenadora Técnica da Educação Integral, profissional que compõe a equipe diretiva da Secretaria Municipal da Educação de Araraquara. Cabe observar que sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa não implicará quaisquer prejuízos na relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Cumpramos informar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, no entanto, serão tomadas todas as providências para evitá-los. O risco que pode estar contido nesta pesquisa diz respeito às possíveis críticas/comentários que, posteriormente, poderão ser realizados por leitores sobre trechos citados na dissertação referentes às suas declarações. Outro risco decorrente de sua concessão à entrevista está associado ao caso de constrangimento ou desconforto provocado por alguma questão e, embora a pesquisadora pretenda impedir ao máximo que este risco se manifeste, seu surgimento acarretará em interrupção da entrevista, se for de sua preferência. Explicitamos, contudo, a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Seu consentimento não irá ocasionar-lhe ônus ou bônus financeiro ou prejuízos de outras naturezas, sendo de responsabilidade da pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa caso ocorram. Será garantido o sigilo, conforme exigências éticas do Conselho Nacional de Pesquisa, para que sua identidade seja preservada e todos os depoimentos assegurados. Para isso, serão utilizadas siglas ou nomes fictícios em substituição de seu nome. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso à identificação dos entrevistados.

Você receberá uma via deste termo, no qual consta abaixo o telefone e o endereço da pesquisadora responsável pela entrevista, podendo esclarecer as dúvidas que emergirem de sua participação a qualquer momento.

Se concordar em participar desta pesquisa nos termos mencionados acima, por gentileza, assine o presente termo no local indicado.

Grata por sua colaboração,

Alice Rezende da Silva

End:

Telefone para contato:

APÊNDICE 4 - Autorização para Entrevista

AUTORIZAÇÃO

Eu,

RG _____, residente à _____,

__declaro que, após a leitura deste documento e a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, entendi os objetivos, riscos, benefícios e a confidencialidade de minha participação na pesquisa intitulada **“As interfaces da Formação Continuada durante o Horário de Trabalho Pedagógico: desafios do coordenador pedagógico”** e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Araraquara, _____ de _____ de 2020.

Identificação da função do participante

Nome completo

Assinatura do sujeito da pesquisa