



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANA REGINA NOBRE

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DE ENSINO
MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO PROGRAMA ESCOLA DO NOVO TEMPO**

Porto Velho (RO)
2018

LUCIANA REGINA NOBRE

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DE ENSINO
MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO PROGRAMA ESCOLA DO NOVO TEMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas para conclusão de curso e obtenção do título de Mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Porto Velho (RO)
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

N754a Nobre, Luciana Regina.

A atuação do coordenador pedagógico nas escolas de ensino médio em tempo integral no Programa Escola do Novo Tempo / Luciana Regina Nobre. -- Porto Velho, RO, 2019.

134 f. : il.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação Integral. 2.Coordenação Pedagógica. 3.Ensino Médio em Tempo Integral. I. França, Rosângela de Fátima Cavalcante. II. Título.

CDU 37.014.5

Bibliotecário(a) Cristiane Marina Teixeira Girard

CRB 11/897

LUCIANA REGINA NOBRE

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO
EM TEMPO INTEGRAL NO PROGRAMA ESCOLA DO NOVO TEMPO**

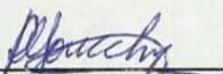
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Data da aprovação: 29/10/2018



Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Orientadora/Presidente - PPGE/UNIR)



Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves
(Membro Externo – PPGE/UFAC)



Prof.^a Dr.^a Carmen Tereza Velanga
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro
(Membro Suplente – PPGE/UNIR)

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, Gercy Purcino Nobre (in memoriam) e Suely Fernandes Teixeira Nobre, por todo esforço empreendido na minha formação profissional e principalmente para a vida. A eles meu amor e eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me capacitar para continuar a caminhada, nos momentos em que pensei desistir.

Aos meus pais, Gercy Purcino Nobre (in memoriam) e Suely Fernandes Teixeira Nobre, por acreditarem em mim, enquanto pessoa, terem investido nos meus estudos e me encorajado a todo momento.

Aos demais membros da família: meus irmãos: Flaviano Teixeira Nobre, por ter se esforçado tanto para ajudar o meu pai a pagar a minha faculdade, foi o primeiro degrau que percorri para chegar até aqui; Adriano Teixeira Nobre, por ser um grande incentivador, sempre vibrando com minhas conquistas; Adriana Teixeira Nobre, irmã e parceira de trabalho, como sou grata por me aceitar do jeito que sou e por me ajudar a ver na educação um jeito novo, contemporâneo, leve e motivador para se trabalhar. Também agradeço a minhas cunhadas e cunhado e aos meus sobrinhos que são a continuidade de nossa família e também nossa maior alegria.

Ao meu esposo Gilvam Pereira de Souza, por ser meu companheiro das horas sem dormir, por ouvir meus lamentos, presenciar minhas dificuldades, mas também minhas pequenas vitórias, me apoiando a atingir meus objetivos.

À Equipe de Implantação do Programa Escola do Novo Tempo, pela presteza nas informações para esta pesquisa e pelo empenho que dedicam ao Programa Escola do Novo Tempo em prol dos estudantes rondonienses.

Aos Coordenadores Pedagógicos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, sujeitos desta pesquisa, por gentilmente aceitarem e participarem deste trabalho.

Aos amigos do Mestrado Acadêmico em Educação, turma de 2016, pelos momentos de estudos compartilhados, a presença de vocês tornou mais suave o enfrentamento das dificuldades.

Aos professores do Mestrado Acadêmico em Educação por se empenharem em nosso aperfeiçoamento durante a realização das disciplinas.

Aos membros da banca examinadora, por aceitarem o convite para avaliar este trabalho.

Agradecimento Especial:

A minha professora orientadora, Rosangela França, por ter aceitado me orientar no mestrado, por ter me ensinado a fazer pesquisa científica, pelo incentivo, paciência, generosidade e disponibilidade com que me atendeu sempre disposta a me apoiar durante toda a elaboração deste trabalho. Sou grata pelas palavras de advertência, as quais contribuíram para o meu crescimento, enfim, pela sua dedicação pela educação, que se reflete em todo o seu trabalho comprometido e competente como professora e orientadora.

A todos, que contribuíram direta ou indiretamente para concretização deste projeto, minha gratidão sincera.

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Paulo Freire (1978, p. 78)

NOBRE, Luciana Regina. A atuação do Coordenador Pedagógico nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Programa Escola do Novo Tempo. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.

RESUMO

A atuação do profissional denominado Coordenador Pedagógico tem passado por mudanças significativas em virtude tanto das alterações em relação a formação inicial do Pedagogo Escolar, devido a modificações na legislação, quanto em atendimento as demandas provenientes da implantação de políticas públicas, dentre elas a de educação integral. Partindo desta contextualização a questão problematizadora deste estudo foi: Como os Coordenadores Pedagógicos das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Rondônia concebem seu papel quanto à operacionalização do Programa Escola do Novo Tempo tendo em vista a reestruturação de suas atribuições? Em consonância com este questionamento apresentado o objetivo geral foi analisar como os Coordenadores Pedagógicos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Rondônia concebem seu papel quanto à operacionalização do Programa Escola do Novo Tempo tendo em vista a reestruturação de suas atribuições. Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória com fase bibliográfica e empírica de abordagem qualitativa. O instrumento utilizado para obtenção dos dados foi questionário com questões abertas e fechadas. Os sujeitos do estudo que constituíram o universo da pesquisa empírica foram cinco Coordenadores Pedagógicos, das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Rondônia do Programa Escola do Novo Tempo. O *lócus* da investigação para o estudo empírico foi realizado em cinco Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Rondônia que implantaram o Programa Escola do Novo Tempo situadas nos municípios de Alta Floresta, Ariquemes, Cacoal, Espigão D'Oeste e Rolim de Moura. Com vistas a responder ao problema e aos objetivos que a pesquisa se propôs foram coletados os dados e conseqüentemente criadas "a priori" as seguintes categorias de análise: 1) Bases teóricas do Modelo Pedagógico; 2) Atribuições do Coordenador Pedagógico; 3) Formação para atuar no Programa Escola do Novo Tempo; 4) Atuação na Formação Continuada dos Professores; 5) Acompanhamento da execução do Currículo; 6) O Trabalho da Coordenação Pedagógica e a articulação com a equipe gestora da escola; 7) Monitoramento dos indicadores de processo e de resultados da aprendizagem. A interpretação dos dados seguiu os procedimentos da análise categorial de conteúdo, conforme orienta Bardin (2002). Considerando as respostas dos sujeitos no presente estudo, os resultados da investigação indicaram que os Coordenadores Pedagógicos investigados estão se adaptando as bases teóricas e metodológicas que envolvem o modelo pedagógico atualmente utilizado nas escolas onde atuam e dão suporte seu papel na escola. Conclui-se tendo em vista os resultados a necessidade de consolidação do papel do coordenador pedagógico tendo em vista o projeto pedagógico das escolas de ensino médio em tempo integral. Esta pesquisa está fundamentada nos postulados Gadotti (2009), Coelho e Maurício (2016), Costa (2008), Cavaliere (2002), Arroyo (2012) e Moll (2012) dentre outros autores os quais nos dão subsídios para refletirmos sobre a educação integral em tempo Integral. Quanto ao estudo sobre o ensino médio em tempo integral buscamos analisar a legislação vigente em âmbitos nacional e estadual para compreender o contexto da política na qual estão inseridos os coordenadores pedagógicos investigados. E para delinear os pressupostos teóricos que embasam a atuação do coordenador pedagógico, buscamos apoio nos textos de Lima (2001), Pimenta (2002), Libâneo (2004), Saviani (1999 e2003), Martins (2007). Oliveira e Correia (2011) e Pinto (2011).

Palavras-chave: Educação Integral. Coordenação Pedagógica. Ensino Médio em Tempo Integral.

NOBRE, Luciana Regina. The performance of the Pedagogical Coordinator in the Schools of High School in Integral Time in the Program of the New Time School. 2018. 134f. Dissertation (Academic Master in Education) - Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho, RO, 2018.

ABSTRACT

The work of the professional called Pedagogical Coordinator has undergone significant changes due to both the changes in relation to the initial formation of the Pedagogic School, due to changes in the legislation, and in response to the demands arising from the implementation of public policies, among them the integral education. Based on this context, the problematizing question of this study was: How do the Pedagogical Coordinators of the State Schools of High School in Integral Time in the State of Rondônia conceive their role in the operationalization of the New Time School Program in order to restructure their assignments? In line with this questionnaire presented, the general objective was to analyze how the Pedagogical Coordinators of the Secondary Schools of Integral Time in the State of Rondônia conceive their role in the operationalization of the New Time School Program in view of the restructuring of its attributions. It is a descriptive and exploratory research with bibliographical and empirical phase of qualitative approach. The instrument used to obtain the data was a questionnaire with open and closed questions. The subjects of the study that constituted the universe of the empirical research were five Pedagogical Coordinators, of the State Schools of High School in Integral Time in the State of Rondônia of the Program of the New Time School. The locus of the investigation for the empirical study was carried out in five State Schools of Full Time in the State of Rondônia that implemented the New Time School Program located in the municipalities of Alta Floresta, Ariquemes, Cacoal, Espigão D'Oeste and Rolim de Moura. In order to answer the problem and the objectives that the research proposed, the data were collected and consequently created a priori the following categories of analysis: 1) Theoretical bases of the Pedagogical Model; 2) Attributions of the Pedagogical Coordinator; 3) Training to work in the New Time School Program; 4) Performance in Continuing Teacher Training; 5) Follow up of the execution of the Curriculum; 6) The work of the Pedagogical Coordination and the articulation with the management team of the school; 7) Monitoring process indicators and learning outcomes. The interpretation of the data followed the procedures of categorial analysis of content, according to Bardin (2002). Considering the subjects' responses in the present study, the research results indicated that the Pedagogical Coordinators investigated are adapting the theoretical and methodological bases that involve the pedagogical model currently used in the schools where they work and support their role in the school. It concludes with the results in view of the need to consolidate the role of the pedagogical coordinator in view of the pedagogical project of full-time secondary schools. This research is based on the postulates Gadotti (2009), Coelho and Maurício (2016), Costa (2008), Cavaliere (2002), Arroyo (2012) and Moll (2012) among other authors who give us subsidies to reflect on education integral in integral time. Regarding the study of full-time high school, we have tried to analyze the current legislation at national and state levels to understand the context of the policy in which the pedagogical coordinators are investigated. In order to delineate the theoretical presuppositions that underlie the pedagogical coordinator's action, we seek support in the texts of Lima (2001), Pimenta (2002), Libâneo (2004), Saviani (1999 e2003) and Martins (2007). Oliveira and Correia (2011) and Pinto (2011).

Key words: Integral Education. Pedagogical Coordination. High School in Full Time

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAF	Coordenador Administrativo Financeiro
CEE/RO	Conselho Estadual de Educação de Rondônia
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CP	Coordenador Pedagógico
CRE	Coordenadorias Regionais de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EEEMTI	Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GAB/SEDUC	Gabinete da Secretaria Estadual de Educação
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IN	Instituto Natura
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
ISG	Instituto Sonho Grande
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PABAEE	Programa Americano-Brasileiro de Assistência à Educação Elementar
PCA	Professores Coordenadores de Áreas
PEE/RO	Plano Estadual de Educação de Rondônia
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
STEM	Science, Technology, Engineering, And Mathematics
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados do IDEB 2005 a 2017 (Brasil, Norte e Rondônia).....	39
Tabela 2 - Tempo de atuação CP na Educação Integral.....	68
Tabela 3 - Descrição das Escolas Investigadas.....	69
Tabela 4 - Matrículas 2017 a 2018 EEEMTI	70
Tabela 5 - Categorias e Subcategorias de Análise	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Elementos do Modelo Pedagógico das EEEMTIs.....	48
Figura 2 - Estrutura Organizacional do Programa Escola do Novo Tempo	63
Figura 3 - Gráfico Movimento e Rendimento 2017 EEEMTI	71
Figura 4 - Alinhamentos e Entregas entre Gestor, CP e PCA.....	102

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: PRESSUPOSTOS BÁSICOS PARA SUA CONCRETIZAÇÃO.	21
2.1 Educação Integral e Educação em Tempo Integral.....	21
2.2 Disposições sobre o atendimento a educação integral em tempo integral.....	27
3 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO NACIONAL E ESTADUAL QUE AMPARA O PROGRAMA ESCOLA DO NOVO TEMPO.....	38
3.1 Pressupostos Pedagógicos do Programa Escola do Novo Tempo.	45
3.1.1 Modelo Pedagógico das EEEMTIs.....	47
4 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO.....	53
4.1 Especificidades para atuação do Coordenador Pedagógico na atualidade	60
4.2 O Papel do Coordenador Pedagógico no Programa Escola do Novo Tempo	62
5 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO	65
5.1 Aspectos Metodológicos.....	65
5.1.1 Fases da pesquisa	66
5.2 Procedimentos Metodológicos	66
5.3 Sujeitos do Estudo	67
5.4 Lócus da Investigação.....	69
5.5 Objeto de Investigação.....	71
6. SEÇÃO DE ANÁLISE.....	73
6.1 Categoria 1: Bases Teóricas do Modelo Pedagógico na relação com Educação Integral	74
6.2 Categoria 2: Atribuições do Coordenador Pedagógico	83
6.3 Categoria 3: Formação para atuar no Programa Escola do Novo Tempo.....	88
6.4 Categoria 4: Atuação na Formação Continuada dos Professores.....	95
6.5 Categoria 5: Acompanhamento da Execução do Currículo.....	96
6.6 Categoria 6: O Trabalho da Coordenação Pedagógica e a articulação com a Equipe Gestora da Escola.....	101
6.7 Categoria 7: Monitoramento dos Indicadores de Processo e de Resultados da Aprendizagem.	103
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107

REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DESTINADO À SEDUC.....	110
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DESTINADO À COORDENAÇÃO GERAL DO PROGRAMA ESCOLA DO NOVO TEMPO.....	110
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO DESTINADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	110
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i> PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	110
APÊNDICE E – EXTRAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS REFERENTES A SUA ATUAÇÃO NO PROGRAMA ESCOLA DO NOVO TEMPO.....	110

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, as discussões sobre a situação do ensino público têm levado os governos a investirem na busca de meios para oferecer uma escola de qualidade para todos, tem-se fomentado o resgate de experiências de organização do ensino, propondo-se outros “tempos pedagógicos”, nas escolas públicas, de forma a superar o modelo tradicional, aumentando o período de permanência dos estudantes em salas de aulas. A educação em tempo integral desta forma mostra-se como alternativa viável para atender essa demanda social.

Neste sentido, a implantação de projetos de escolas de tempo integral constitui um grande e importante desafio a todos que veem a educação como um dos fatores fundamentais na construção de uma sociedade que orienta suas ações para a inclusão social. Visto que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola pode permitir uma transformação na qualidade do processo ensino-aprendizagem há muito desejado. Estudo contínuo, discussão e reflexão são necessários para o desenvolvimento de projetos e práticas pedagógicas que repensem a organização desse novo tempo escolar, de tal forma que possam proporcionar aos estudantes o acesso aos conhecimentos, práticas e vivências que objetivem uma formação integral.

Quando nos reportamos a organização ou mesmo reorganização do ensino público, um ator que compõe o universo escolar é de essencial importância para a concretização de uma proposta educativa, estamos falando do Coordenador Pedagógico. A atuação desse profissional, conforme o estudo que realizamos, muitas vezes é alterada para atender mudanças advindas das políticas públicas, como é o caso da educação em tempo integral no ensino médio, que está sendo implementada em todo país em algumas escolas públicas de ensino médio a partir da promulgação da Lei 13.415 de 2017. Historicamente a cada troca de governo ou de comando nas esferas governamentais todo o trabalho educacional costuma ser redimensionado, modificado, reiniciado, por vezes reconfigurando. No caso do coordenador pedagógico, essas mudanças prejudicam o aprofundamento e valorização dos mesmos em relação a comunidade escolar e sociedade de modo geral.

Neste contexto, no decorrer de minha trajetória profissional, em muitos momentos, convivi com estas inquietações, especialmente enquanto estive atuando

como Coordenadora Pedagógica em escolas públicas estaduais no município de Machadinho D'Oeste e Ariquemes, Rondônia no período de 2002 a 2017. Posteriormente tendo ingressado no mestrado acadêmico, na busca de aprofundar meus conhecimentos, tive interesse em conhecer a atual política pública nas escolas públicas estaduais de ensino médio em tempo integral no estado de Rondônia, denominada Programa Escola do Novo Tempo, que define o Coordenador Pedagógico das escolas de tempo integral como um gestor, articulador e orientador do processo educativo.

Mediante ao exposto, esta pesquisa norteou-se pelo seguinte questionamento: Como os Coordenadores Pedagógicos das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Rondônia concebem seu papel quanto à operacionalização do Programa Escola do Novo Tempo tendo em vista a reestruturação de suas atribuições?

Adjacentes a esta questão apresentamos como questionamentos complementares: Quais as especificidades do ensino em tempo integral? Qual a legislação atual que norteia o Ensino Médio em Tempo Integral? Como se constitui o modelo pedagógico utilizado no Programa Escola do Novo Tempo implantado nas Escolas Estaduais de Ensino Médio em Rondônia? Qual o papel do coordenador pedagógico a partir do modelo implementado no Programa Escola do Novo Tempo? Como os Coordenadores Pedagógicos concebem e executam suas ações nas escolas que implantaram o Programa Escola do Novo Tempo?

Todos estes questionamentos nos levaram a definir como objetivo desta pesquisa, analisar como os Coordenadores Pedagógicos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Rondônia concebem seu papel quanto à operacionalização do Programa Escola do Novo Tempo tendo em vista a reestruturação de suas atribuições. A relevância dessa pesquisa encontra sua gênese no âmbito das reflexões e discussões acerca da identidade desse importante profissional escolar em um contexto tão específico quanto o de educação de tempo integral. Sendo que para este estudo, objetivamos especificamente:

- i) Pesquisar as peculiaridades do ensino em tempo integral;
- ii) Especificar a legislação atual que norteia o Ensino Médio em Tempo Integral a nível nacional e estadual.

- iii) Investigar o modelo pedagógico utilizado no Programa Escola do Novo Tempo implantado em cinco escolas estaduais de Ensino Médio em Rondônia;
- iv) Identificar o papel do coordenador pedagógico a partir do modelo implementado no Programa Escola do Novo Tempo;
- v) Descrever como os Coordenadores Pedagógicos concebem e executam suas ações nas escolas que implantaram o Programa Escola do Novo Tempo.

O desenho da dissertação, resultante da presente pesquisa, foi estruturado em sete seções. A primeira compreende esta introdução que apresenta um esboço sucinto do que o leitor encontrará no texto.

Para a segunda seção, apresentamos as concepções e especificidades da educação integral. Investigando a literatura, encontramos diversos autores que tratam das concepções atuais acerca da educação integral em tempo integral. Entre os estudos dessa temática, podemos citar Gadotti (2009), que discute a respeito das ações do governo em atendimento às necessidades da população para com a educação em tempo integral. Coelho e Maurício (2016), que debatem sobre a adesão das comunidades às propostas de educação integral atrelada à função social exercida pelos programas/projetos de educação integral, mais do que a questão do conhecimento. Mauricio (2009), que trata da educação integral como uma educação que reconhece a pessoa como um todo, com vistas a emancipação humana. Costa (2008), que apresenta que a Educação integral se dá por meio de uma Educação Interdimensional, para formar o jovem protagonista. Cavaliere (2002) destaca que a ampliação das funções da escola em detrimento do aumento do tempo.

Na terceira seção, nos propusemos a levantar informações sobre ensino médio em tempo integral, desenvolvido em escolas públicas buscando descrever o que diz a legislação nacional e estadual que decorre da política de fomento para atendimento do ensino em tempo integral nas escolas de ensino médio da qual decorre o Programa Escola do Novo Tempo, no qual estão inseridos os sujeitos de nossa pesquisa. Consideramos necessário o entendimento sobre as configurações essenciais de uma escola que vise o atendimento de um ensino integral em tempo integral, para que dessa forma, possamos compreender como se insere o Coordenador Pedagógico neste cenário educativo. Deste modo nesta seção apresentamos ainda a caracterização do modelo pedagógico que está sendo

desenvolvido nas escolas de ensino médio em tempo integral em que atuam os sujeitos da pesquisa.

Na quarta seção realizamos uma contextualização histórica da atuação do coordenador pedagógico para entender os pressupostos que balizaram e marcaram atuação deste profissional até os dias atuais.

Na quinta seção nos dedicamos a evidenciar a caracterização do estudo empírico, o qual foi realizado com cinco Coordenadores Pedagógicos de cinco Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo inseridas nos municípios Ariquemes, Alta Floresta, Cacoal, Espigão D'Oeste e Rolim de Moura no Estado de Rondônia. O estudo foi realizado por meio de pesquisa descritiva exploratória, de abordagem qualitativa conforme Bogdan e Biklen (1994).

A sexta seção traz a análise dos fragmentos das respostas dos sujeitos da pesquisa, tendo sido interpretadas à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2002).

A sétima e última seção compreende as considerações finais, sobre os sujeitos investigados quanto a percepção dos mesmos em relação ao seu papel. Os Coordenadores Pedagógicos das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo estão se adaptando aos pressupostos teóricos e metodológicos que os envolvem o modelo pedagógico atualmente utilizado nas escolas onde atuam, que no buscam a transposição de um modelo de escola de ensino regular para outro de educação em tempo integral, em que há a necessidade de constante articulação entre teoria e prática.

Em nossa compreensão, diante dos resultados alcançados, consideramos que o presente estudo tem uma relevância intelectual na medida em que apresenta uma produção a respeito da temática educação integral no ensino médio tendo como base a visão do Coordenador Pedagógico, que consideramos ser um ator fundamental no processo de ensino aprendizagem.

Entendemos também, que o estudo em pauta tem uma relevância social, posto que, apresenta indicadores para reflexões a respeito de como se dá atuação do coordenador pedagógico na educação integral, isso possibilitará o maior esclarecimento do papel deste ator escolar perante a sociedade e até mesmo o sistema educacional vigente, para que o mesmo seja mais valorizado e possa receber aperfeiçoamento profissional necessário para contribuir com a melhoria da educação.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: PRESSUPOSTOS BÁSICOS PARA SUA CONCRETIZAÇÃO.

Nesta seção, abordaremos as concepções acerca de educação integral em tempo integral, a partir da consideração de pressupostos basilares para sua efetivação.

O referencial teórico que apresentamos possibilitará apoio a nossa pesquisa, tendo em conta que buscamos analisar como os Coordenadores Pedagógicos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Rondônia concebem seu papel quanto à operacionalização do Programa Escola do Novo Tempo tendo em vista a reestruturação de suas atribuições, deste modo, consideramos necessário o entendimento sobre as configurações essenciais de uma escola que vise o atendimento de uma educação integral em tempo integral, para que dessa forma, possamos compreender como se insere o Coordenador Pedagógico neste cenário educativo.

Inicialmente trataremos das concepções acerca da educação integral em tempo integral que pesquisamos, em seguida, abordaremos sobre as especificidades desta forma de organização do ensino. Para tanto, nos baseamos em Cavaliere (2002), Costa (2008), Gadotti (2009), Moll (2012), Arroyo (2012), Coelho e Maurício (2009 e 2016) e outros, para a construção do referencial teórico.

2.1 Educação Integral e Educação em Tempo Integral

Desde 1920, diversas concepções a respeito da educação integral vêm sendo construídas no cenário educacional brasileiro, ainda que com denominações diversas. Neste texto não pretendemos realizar uma abordagem deste contexto histórico, no entanto, temos a intenção de analisar algumas ideias de autores que debatem o assunto, no sentido de estabelecer uma noção dos significados atribuídos a este tema na contemporaneidade no nosso país.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), não trata diretamente de Educação Integral, por outro lado, a lei traz a expressão: “tempo integral” nos artigos: 34 §2º, ao tratar de jornada escolar; 52 inciso III, ao abordar sobre regime de tempo integral para o corpo docente do ensino superior; 87 §5º, quando estabelece a década da educação – destacando no parágrafo, a progressão

para oferta de escolas de tempo integral no ensino fundamental. Apesar de considerarmos que a educação integral não seja sinônimo da educação de tempo integral, compreendemos que as expressões guardam fortes relações. Contudo, ressaltamos que consideramos o fato da LDBEN/96 não destinar definições específicas acerca da educação integral é algo preocupante no tocante as questões pedagógicas. Segundo Paro (1988, p. 192) por vezes “as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica”, e essa “não definição” na LDBEN/96 pode ser um dos disparadores que por muitas vezes suscita analogias a educação em tempo integral como sendo educação integral.

Para alguns autores, a definição de educação integral se confunde com a própria definição de educação, conforme defendido por Gadotti (2009, p. 21 e 22):

Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educandos. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre.

A educação defendida por Gadotti (2009), é uma educação cidadã, que é integral porque deve formar o sujeito na sua integralidade tendo em vista fortalecer valores pautados no respeito e tolerância às diferenças e aos direitos humanos, visando estimular a convivência ética, solidária e democrática na sociedade.

Já para Anísio Teixeira (1962) *apud* Machado e Nascimento (2018, p. 15):

[...] a efetivação da educação integral está subordinada à ampliação do tempo de permanência na escola. Aseverava que a educação escolar deveria ter como princípio a formação integral da criança e, para tanto, era necessário romper com os modelos tradicionais que fundamentavam as práticas educativas e criar uma escola que pudesse acolher a ensinar seus alunos em tempo integral.

Como vemos, para o educador que foi um dos precursores da educação integral no Brasil, a educação integral para ser efetivada necessita de estabelecimento de tempo integral na escola, para que se possa romper com as práticas tradicionais e propiciar uma educação pautada no desenvolvimento integral dos estudantes. Compreendemos que há, portanto, uma correlação e uma complementação entre estes.

A este respeito Padilha (2007, p. 101), diz que a educação integral:

[...] incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral. Isso significa associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental.

Neste sentido, estender o tempo de permanência do estudante na escola possibilitaria, maiores oportunidades para uma educação com mais qualidade, que vise a permanência e a socialização dentro do espaço educativo.

Contudo, há autores que ponderam a ligação da ampliação do tempo diretamente com a qualidade da educação ofertada. Nesta ótica, Coelho e Maurício (2016, p. 1104) afirmam que:

Uma escola com maior disponibilidade de tempo tem a vantagem de poder usá-lo para identificar que expectativas desperta nos seus usuários. Entretanto, estas expectativas podem revelar que o tempo maior pode ser visto positivamente ou negativamente. [...] é necessário tanto tempo para aprender? Optar ou não pela ampliação do tempo implica a adesão a esta proposta de escola e aos procedimentos que ela preconiza. Vale a pena um investimento maior de tempo no conhecimento que esta escola se propõe a veicular? Este conhecimento vai propiciar uma inserção social diferente da que a escola de meio período oferece? Ou a ampliação do tempo só se justifica para outra função escolar, que não seja promover o conhecimento?

Os questionamentos apresentados pelas autoras são pertinentes, pois, pretendem problematizar as propostas de educação em tempo integral, para que se busque compreender, se o uso do tempo a mais na escola, atenderá ou não aos anseios dos que dela fazem uso, em relação a inserção social e aos conhecimentos a serem trabalhados.

As pesquisas de Coelho e Maurício (2016) apontam que nas regiões metropolitanas, a adesão por parte das comunidades locais à jornada ampliada é mais comum, porém o que se destaca é a função de proteção que a escola desempenha em relação aos estudantes. As autoras inferem que o arredamento do sentido educacional para o assistencial, agrava-se quando a ampliação da jornada se dá de forma precária, desarticulando as atividades de ensino. Registram que a preocupação do uso maior do tempo com a aprendizagem aparece no discurso dos pais. Concluindo, inferem ainda que a adesão à ampliação da jornada escolar depende do sentido atribuído à função deste aumento de tempo, apresentam que na

sociedade atual – e mais especificamente, nas regiões urbanas e mais populosas, apenas eventualmente esta função pode ser atribuída ao conhecimento.

Cavaliere (2002, p. 250), nos fala a respeito da ampliação das funções da escola em detrimento do aumento do tempo. Segundo a autora:

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas [...] envolverá escolhas, isto é, envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral.

Deste modo, para que as iniciativas de educação em tempo integral se configurem também em educação integral, há que se considerar que ações do governo, e neste caso em nosso entendimento essas ações devem se constituir em políticas públicas robustas e significativas abrangendo várias instâncias governamentais. Gadotti (2009, p. 51), nos fala sobre as ações do governo em atendimento às necessidades da população para com a educação em tempo integral:

A ampliação da jornada escolar está assentada no conceito de educação integral, que articula todas as ações do governo às demandas da população, entendendo que todas elas têm a ver, direta ou indiretamente, com a educação.

Por este prisma a escola passaria a ser o centro formativo e de referenciados direitos de cidadania da população. Nesta visão a educação integral envolve, por conseguinte, o entorno das escolas, ampliando a cultura da escola para além da instituição de ensino.

A partir destes pressupostos concordamos que é necessário o tempo integral para que se concretize uma proposta de educação integral que atenda os anseios da população, proporcionando a garantia de seus direitos de cidadãos no que se refere a formação escolar, direitos estes que estão definidos no art. 2º da LDBEN/96, quando exprime os princípios e os fins da Educação Nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Costa (2008) analisou este artigo de forma fragmentada em seu livro denominado Educação, fazendo ponderações que relacionam a intencionalidade da lei a uma educação mais completa possível, logo, uma educação que se aproxima dos pressupostos definidos para educação integral. Segundo o autor, a lei ao definir que “a educação é dever da família e do Estado”, reitera o princípio universal de que todo ser humano nasce com um potencial de aprender, por meio do acesso à educação e tem o direito de desenvolvê-lo. A expressão “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” apresenta os direitos individuais, como a liberdade de expressão e os direitos coletivos, como educação, saúde, segurança e etc. Seguindo, o trecho: “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando”, para o autor, indica uma educação que vise formação em valores, dando condições a pessoa de tomar decisões para sua vida, tendo como base os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana apresentados no artigo. Por conseguinte, para a frase: “preparo para o exercício da cidadania”, entende que o exercício da cidadania implica três níveis: cognitivo (compreensão), afetivo (aceitação), e atitudinal (prática). Para isso, aponta alguns embasamentos que incluem em grande parte a atuação efetiva do educando no processo educativo:

[...] os educandos não podem ser encarados como recipientes em que os educadores depositam conhecimentos, valores, atitudes e habilidades. Ao contrário, eles devem ser percebidos e se perceber como *fontes* de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade). (COSTA, 2008, p. 39, grifo do autor)

Com isso, exemplifica a questão do exercício da cidadania proposta no art. 2º da LDBEN/96. E por fim em, “[...] e a sua qualificação para o trabalho”, Costa, (2008, p. 40), argumenta que “trabalhar é praticar habilidades”. Costa (2008) defende uma proposta de educação que não visa apenas à construção dos conhecimentos cognitivos, mas também que se fundamenta na perspectiva do homem como protagonista de sua própria história, sendo capaz de intervir na realidade de seu contexto social e, a partir dessa intervenção, transformá-lo.

Para balizar as ponderações acerca de uma educação fundada, não apenas nos aspectos cognitivos, mas também em valores, Costa (2008), defende a ideia de uma educação interdimensional, desenvolvida pelo autor, baseada nos ideais da educação do homem grego, a Paidéia:

Nossa proposta é a criação de uma nova educação, uma *educação interdimensional*, que seja capaz de reequilibrar as relações do *logos* com o *pathos*, o *mytho* e o *eros* de forma inteligente e harmônica. [...] as dimensões do *logos*, do *pathos*, do *eros* e do *mytho* podem entrar na formação integral do educando, pois esse modelo de educação tem a capacidade de trabalhar conhecimentos, métodos, técnicas e também sentimentos, desejos, crenças, valores, significados e sentidos existenciais profundos, sem que qualquer dessas dimensões recalque e oprima as demais. [...] A educação interdimensional, portanto, é a educação necessária. Parece que estamos diante de uma ideia cujo tempo chegou. Um tempo de construção de uma educação integradora das diversas dimensões do humano. (COSTA, 2008, p. 20, 24 e 28, grifo do autor)

A proposta do autor, fundamenta um modelo de escola, na perspectiva de uma educação denominada interdimensional, a qual em sua proposta pedagógica guia-se pelas ações educativas para formação de um cidadão pleno. Nesse aspecto, Maurício (2009, p. 26), dialoga com as proposições de Costa (2008) ao afirmar que:

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. [...] esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias.

Maurício (2009) e Costa (2008) apontam que a educação integral deve visar o desenvolvimento do estudante considerando a integralidade do mesmo enquanto pessoa, não obstante, Maurício (2009) acrescenta que para isto, faz se necessário que haja diversificação de atividades e com o uso de diferentes linguagens.

Os pressupostos teóricos apresentados até o aqui emergem para a concepção de projeto de educação, conforme definido por Coelho e Maurício (2016, p.1109):

Ora, um trabalho de tal envergadura pode ser viabilizado em uma escola pública cujo tempo, ampliado, possibilite a criação de atividades diversificadas, prazerosas, sem, contudo, perder o rigor de sua cientificidade, de sua estética, enfim, o centro da natureza desses mesmos conhecimentos. É preciso deixar claro que entendemos os conhecimentos universais, historicamente constituídos e veiculados pela escola, como necessários e imprescindíveis à emancipação das classes populares: com eles, essa emancipação não é totalmente garantida; sem eles, estamos levando as crianças dessas classes a uma *inclusão excludente*, utilizando expressão de Kuenzer (2005). Enfatizamos que os conhecimentos universais incluem também todos os saberes práticos requeridos para a vida em sociedade no século XXI, assim como todas as linguagens expressivas e artísticas que revelam compreensões próprias de fenômenos naturais e sociais. (Grifo do autor)

Tendo em vista, as construções possíveis de serem consideradas em torno da educação integral e tomado como base os desafios que a sociedade contemporânea impõe a instituição escolar, atribuindo-lhe múltiplas funções que, em outros tempos e espaços, não eram de sua responsabilidade, depreendemos que a própria sociedade está sendo desafiada quanto aos modelos de educação constituídos e adotados pelas redes públicas atualmente.

Nesta direção, o texto que se segue pretende trazer ao leitor elementos a serem considerados para o atendimento de uma educação integral em tempo integral conforme os pressupostos teóricos abordados.

2.2 Disposições sobre o atendimento a educação integral em tempo integral

Concordamos que a educação integral apresenta desafios à sociedade de modo geral, contudo mais explicitamente aos governos no sentido de que estabeleçam políticas públicas de qualidade para os seus usuários. Sendo assim, primeiramente evidenciamos a necessidade de um **reconhecimento do significado político-pedagógico dos programas de educação integral, no entendimento que sejam assumidos como políticas de Estado.**

Arroyo (2012), defende que os programas instituídos pelas redes públicas de educação integral “tem como um dos seus significados políticos serem tentativas de respostas públicas a movimentos sociais por vivências de tempos-espaços mais dignos”. Para o autor é preciso estudar as experiências de educação integral já desenvolvidas, destacando as pioneiras realizadas no país, para avançar na garantia dos direitos necessários à população, neste caso a educação, especialmente a mais carente.

Uma análise aprofundada de tantos programas focados que se lastram por décadas desde a Escola da Ponte, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e tantos outros mais recentes poderiam dar riquíssimos elementos para avançar para políticas públicas de Estado para tratar de situações sociais tão persistentes de precarização de direitos. (ARROYO, 2012, p.35)

A questão evidenciada no texto acima é também apontada por Moll (2012, p. 130):

O legado desses gigantes da educação pública no Brasil impõe que tenhamos envergadura política e institucional para, à luz dos desafios

contemporâneos em suas especificidades e complexidades, respondermos de forma irreversível ao desafio de ampliarmos as exíguas quatro horas diárias de escola que são oferecidas para a maioria dos estudantes brasileiros da educação básica. [...] se as políticas de educação básica no Brasil não tiveram no século XX a continuidade necessária ao seu amadurecimento, para universalização qualificada de todos os seus níveis e modalidades, as sementes plantadas pelos que sonharam e construíram experiências diferenciadas foram florescendo em expressões locais, em legislações democráticas e em grandes fóruns que, de norte a sul, reviveram projetos de uma educação democrática e unitária inspirada em Anísio, Darcy, Freire e outros.

Contudo, o debate para o atendimento da educação integral como política pública é recente, pois, por muito tempo essa intenção foi “destituída de maior importância ante um cenário em que o imprescindível direito à escolarização formal ainda se configurava, com razão, como meta prioritária” (SILVA, PERES, 2012, p. 264).

Cavaliere (2009, p. 51) afirma que “[...] a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, [...] de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais”. Visto isso, para que se possa atender a Educação Integral como política pública é necessário contemplar alguns elementos, isto significa segundo Silva e Peres (2012, p. 266) “uma nova configuração na forma de se fazer política educacional”, sendo que um destes elementos é a intersetorialidade.

O estabelecimento de parcerias, a criação de relações cooperativas, a orientação de diversos setores sociais na direção de um único objetivo tem se traduzido em experiências exitosas em Educação Integral. No entanto, não se trata de uma fórmula de sucesso automático ou mesmo uma espécie de doutrina que conduz a resultados positivos. Muitos são os condicionantes de uma ação intersetorial, desde a vontade política e disponibilidade para o diálogo até a competência técnica e coordenação eficiente das ações. (SILVA e PERES, 2012, p. 272)

Rabelo (2012, p. 119), também defende a intersetorialidade como uma das condições para se firmarem as políticas públicas de educação integral, segundo o autor: “É preciso reconhecer, então, que a condição de exequibilidade da política pública voltada para educação integral assenta-se na vivência de um conceito que tem se apresentado como potencialidade: a intersetorialidade”.

Neste sentido, a autora segue argumentando que a intersetorialidade para ser aplicada deve ser compreendida adequadamente para que sejam envidados esforços para sua aplicação:

Tudo o que é intersetorial, seguindo a lógica da interpessoalidade, não se encontra nem em um setor, nem em outro, mas no espaço situado “em meio a” um espaço a ser construído pela doação de esforços na edificação do significado das relações próprias desse fenômeno novamente acalorado de educação integral de uma república democrática que exige, por sua vez, a (re) significação do tempo e dos espaços escolares. (RABELO, 2012, p.119).

Para dar conta desta proposta de fazer política pública, que assegure o direito à formação integral, que “incide em diversos outros direitos afins como saúde, alimentação, lazer, segurança” (SILVA e PERES, 2012, p.270) é necessário:

[...]uma associação de políticas públicas articuladas em vista de um objetivo final comum: a garantia do desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes. Nesses termos, a ideia de reunir o maior número de setores com todas as suas potencialidades educativas e promover a convergência de suas ações para o incremento da educação se apresenta como importante estratégia para o planejamento efetivo de um projeto de educação integral.

Além da intersetorialidade que como vimos, facilitaria a implementação das políticas públicas Silva e Peres (2012), expõem que um outro elemento que deve ser levado em consideração é a gestão e financiamento da educação integral, destacando em especial a respeito deste fator condicionante para a efetivação da política pública, a gestão dos recursos:

Ao se analisar a gestão de um programa de educação integral, além de seus pressupostos teóricos e do projeto pedagógico subjacentes, é preciso ponderar três elementos condicionantes de sua viabilidade e abrangência num determinado sistema de ensino. Trata-se dos recursos materiais, financeiros e humanos a serem empregados na execução ação. (SILVA, PERES, 2012, p. 272)

Este ponto é muito importante, a medida que entendemos que para amparar os pressupostos teóricos de qualquer programa de educação integral, há que se ter um modelo de gestão consistente que dê conta de atender ao que foi planejado no âmbito pedagógico.

Quanto ao financiamento das políticas públicas de educação integral os autores apresentam como isto tem sido feito atualmente, destacando ainda formas de parcerias existentes no momento de apoio a gestão.

No que diz respeito às políticas públicas de educação integral, seu financiamento resulta da combinação de repasses federais, recursos próprios de Estados e municípios além das verbas específicas de

programas do Governo Federal, disponibilizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação como o PDDE que viabiliza, por exemplo, o Programa Mais Educação. Pode haver também algum apoio da iniciativa privada, mas este se materializa, mais frequentemente, em forma de parcerias nas quais entidades parceiras entram com apoio em gestão, treinamento ou disponibilização de espaços para fins educacionais e não necessariamente com o aporte de recursos financeiros. (SILVA, PERES, 2012, p. 273 e 274)

Tendo em vista estas concepções acreditamos que o debate da educação integral, bem como, a definição de políticas públicas para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária. A este respeito, Cavaliere (2007, p. 24) argumenta que:

[...] a proposição de uma política de educação integral transcende os objetivos da ampliação do tempo escolar como medida que visa alcançar unicamente melhores resultados de aprendizagem ou ampliação desse tempo apenas como adequação da escola às novas condições e demandas das famílias. Os propósitos devem estar ancorados em concepção mais abrangente e conseqüente de educação integral, que localiza a ampliação do tempo destinado à educação de crianças e jovens como parte integrante da mudança da própria concepção de educação escolar.

Assim sendo, as políticas públicas precisam abarcar pressupostos teóricos que norteiam uma educação integral e os interesses dos beneficiários das mesmas fazendo uma inter-relação com os projetos e programas implementados com vistas a dar forma a uma educação formal plena. Este atendimento faz-se necessário tendo em conta as pesquisas de Libâneo (2015, p. 297-298) *apud* Coelho e Maurício (2016, p 1108):

[...] as políticas educacionais que caracterizam a escola como mero lugar de integração e acolhimento social, incluindo nesse rol as escolas de tempo integral, colocam em segundo plano a formação cultural e científica dos alunos. Em outras palavras, Libâneo reforça que, uma escola que só cuida da proteção social, priva os alunos do acesso aos conhecimentos e com isso provoca formas de exclusão social dentro da escola, antecipando a exclusão social na sociedade.

Destarte, as políticas públicas devem estabelecer um elo entre os direitos do ensino dos conhecimentos universais necessários à vida em sociedade e atendimento a inserção social almejada para o público a que se destinam as políticas de educação integral em tempo integral.

Outro elemento importante para a ser considerado para o atendimento da educação integral em tempo integral é a **contraposição de visões de protagonismos negativos e estabelecimento de visões positivas, de protagonismos afirmativos**. Para compreendermos este pressuposto precisamos lembrar conforme destacado por Moll (2012), que o atendimento a educação integral deve iniciar-se por aqueles que historicamente devido as suas condições de existência tiveram acesso restrito aos bens materiais e culturais. Contudo este processo deve ser:

[...] uma ação afirmativa e como discriminação positiva em seu processo de inserção societária. Trata-se de construir e perseguir a educação integral como política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente de modo pleno e não compensatório. (MOLL, 2012, p.141)

E para se trabalhar de modo pleno com estes estudantes, é imprescindível superar as visões negativas circundantes no meio social em relação a estas crianças e adolescentes para que se possa construir uma nova visão em que haja espaço para o desenvolvimento de ações protagonistas afirmativas. Neste sentido, ao expor sobre os programas de educação integral implementado pelas políticas públicas, Arroyo (2012, p.38) assevera que:

[...] contrapor a visões de protagonismos negativos reconhecendo e fortalecendo presenças afirmativas dessas infâncias e adolescências é disputar imaginários sociais e políticos do povo. [...] visões positivas, de protagonismos afirmativos, inspiram esses programas entrando na disputa política e cultural por outras visões e outros tratamentos negativos da infância-adolescência popular. [...] todo programa que em sua interpretação reforce essa visão positiva, esse protagonismo afirmativo, estará contribuindo para se contrapor à histórica cultura política segregadora e inferiorizante dos setores populares.

Com isso, Arroyo (2012) propõe que os programas de educação integral se consolidem, baseados nestas ideias de superação destas visões negativas existentes na sociedade que classifica as infâncias-adolescências populares, como menos capazes ou inferiores em capacidade intelectual, cultural ou moral; sendo que isto proporcionaria um avanço no convencimento profissional de que essas formas de pensá-los e de tratá-los não são nem éticas nem pedagógicas e carregam preconceitos históricos incompatíveis com o avanço de nossa ética profissional, política e igualitária.

A partir deste enfoque, faz-se necessário identificar formas de ver e pensar os estudantes das escolas de educação integral, redefinindo como tratá-los e ressignificando as ações pedagógicas.

Costa (2001), propõe uma forma de trabalhar com adolescentes que os encara como participantes ativos na escola, na comunidade e na vida social mais ampla, partindo do princípio que os mesmos devem atuar como parte da solução, e não do problema, neste sentido, a escola deve proporcionar a participação ativa do estudante no enfrentamento de situações reais. Para Costa (2006, p. 88):

O protagonismo juvenil é, portanto, uma ferramenta válida e eficaz para possibilitar aos jovens, condições concretas de ampliação e qualificação da sua participação no processo social e educativo. É vital que os jovens participem mais e melhor das questões da realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos, além de contribuir para seu desenvolvimento pessoal e social.

Essa visão afirmativa a respeito das possibilidades de participação dos estudantes, na vida escolar, permite que os mesmos sejam tratados como sujeitos de direito, tenham suas dignidades respeitadas e os permitam chegar a uma condição em que possam construir sua autonomia, transformando sua realidade.

Um projeto de educação consoante com o respeito à dignidade humana demanda da escola condições para o desenvolvimento e exercício da democracia, dos direitos humanos e da formação cidadã em seu interior. A escola precisa articular todos os seus campos de atuação, de maneira a contribuir para formar sujeitos de direito, que gozem de autonomia e sejam protagonistas de sua história. (SILVA, TAVARES, 2012, p.95).

Cabe a escola de educação integral fomentar os protagonismos afirmativos, no sentido cumprir com o seu papel social que se traduz na formação plena do educando. Segundo Costa (2001, p. 53): “[...] educar é criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda, ele próprio, a construção do seu ser em termos individuais e sociais. ” Desta forma o educador é um criador de condições para que esta educação aconteça. Criar espaços, nesse sentido, não é consiste apenas na atuação do educador, na escolha e estruturação do lugar em que o processo educativo vai se desenvolver. Criar espaços é criar acontecimentos. É articular o espaço, tempo, coisas e pessoas para produzir momentos que possibilitem ao educando ir, cada vez mais assumindo-se como sujeito, ou seja, como fonte de iniciativa, responsabilidade e compromisso.

Para dar conta desta tarefa a escola precisará ter **um Currículo que vise educação integral em tempo integral**, que consideramos o terceiro elemento para implementação de uma proposta que vise educação integral. Sendo assim, é importante esclarecer a que currículo nos referimos.

Sacristán (2000, p. 22) a respeito de currículo, assevera:

[...] Trata-se de um fenômeno escolar que expressa determinações não estritamente escolares, algo que se situa entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos, por um lado, prévias e paralelas às escolares, realizando-se num campo escolar, mas sobre o qual incidem, por outro lado, subsistemas exteriores muito importantes que obedecem a determinações variadas.

Pensar o currículo desta forma, exige considerar que o significado e o valor do mesmo dependerão dos contextos nos quais este se desenvolve.

Partir do conceito de currículo como a construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações nos leva a analisar os contextos concretos que lhe vão dando forma e conteúdo, antes de passar a ter alguma realidade como expressão de aprendizagem para os alunos. É preciso continuar a análise dentro do âmbito do sistema educativo com seus determinantes mais imediatos até vê-lo convertido ou modelado de uma forma particular na prática pedagógica. (SACRISTÁN, 2000, p.20)

O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares. Portanto, definir o currículo de uma escola implica em escolher quais conhecimentos serão utilizados neste processo de desenvolvimento pleno do educando, que permeia o sentido da educação integral.

Dada a relevância do currículo, Sacristán (2000, p. 32), descreve que:

[...] o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares.

Desta forma, o currículo é parte das discussões sobre a educação pública e mobiliza, portanto, múltiplas reflexões acerca das teorias, das tendências e das intenções políticas que permeiam a construção de um projeto escolar. Contudo, um currículo pensado para a educação integral em tempo integral prevê uma formação abrangente, que abarque:

[...] o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar. (MOLL, p.129)

Para dar conta desta empreitada, reafirma-se a importância do aumento do tempo escolar para viabilizar currículo fundado nesses pressupostos. Trata-se de alargar o tempo de permanência diária da escola sim, mas para dar conta de um projeto educativo que vise uma formação mais completa do ser humano. A essa deferência Gonçalves, (2006, p. 131) certifica:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerar uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias.

Deste modo, a organização do tempo escolar em tempo integral requer primeiramente, que a definição de um currículo que favoreça “um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração que favoreça o bom aproveitamento escolar”. (COELHO & CAVALIERE, 2002. p.101)

Baseado nesta compreensão, entendemos que o Currículo como meio organizativo do trabalho escolar, baseado em concepções atuais, precisa valorizar a cultura da escola e dos atores que a compõem, na busca de contemplar neste instrumento as expressões e marcas da comunidade escolar.

Para que o currículo seja efetivado com qualidade, há que se considerar algumas variáveis, no entanto, queremos ressaltar algo que também consideramos como um dos elementos basilares para a concretização a educação integral em tempo integral que é a garantia de **espaços escolares dignos**. De acordo com Arroyo (2012, p. 44) “o direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espaços, priorizar novos e outros espaços físicos, nas políticas, nos recursos”. Esta proposição exige que na elaboração dos programas de educação integral a serem implantados nas escolas, se considere as condições de infraestrutura das mesmas, no sentido de adequar estes espaços para garantir condições de realização do ensino com mais qualidade. Consoante com esta afirmação Moll (2012, p. 140) alega que, “é necessário, ao mesmo tempo, qualificar e ampliar as condições da

escola em termos de infraestrutura e constituir territórios educativos que se expandam a partir e para além dela”.

Esta questão relativa aos espaços escolares dignos precisa constituir em pauta prioritária dos governos se desejarmos a implementação de políticas públicas de educação integral com efetivos resultados, sabendo que ademais a melhoria dos espaços públicos destinados a população proporciona outros enfrentamentos como destaca Moll (2012, p. 140):

[...] o enfrentamento e a desejável superação do abismo existente entre os traçados arquitetônicos e os espaços das escolas públicas e privadas, entre as escolas do centro e das periferias das cidades, entre as escolas urbanas e do campo, pode incidir favoravelmente no próprio olhar dos filhos das classes populares em relação ao seu pertencimento social.

A dignidade que se solicita aos governos em relação aos espaços educativos, se estenderia também aos que deles se beneficiam, estudantes, comunidade e profissionais da educação. Pensar nos destinatários dos programas de educação integral é fundamental se quisermos efetivamente realizar um trabalho eficiente.

Em se tratando dos profissionais da educação, destacamos neste momento, o professor. Para que este profissional possa desempenhar o seu papel consoante como descrevemos até agora, é fundamental que se atenda, dentre outras coisas, uma condição que caracterizamos como outro componente essencial para o atendimento a uma educação integral em tempo integral, que consiste na **dedicação exclusiva do professor**. Considerando esta pressuposição, Moll (2012, p. 134-135) alega que:

É necessário refletir acerca do período de transição de uma escola organizada em turnos para uma escola de tempo integral, com demandas diferenciadas em termos de trabalho docente [...] promover processos de inserção profissional docente que permitam o aprofundamento da relação do professor com a escola e sua comunidade constitui-se em um dos desafios centrais dessa agenda.

Este fator é imprescindível tendo em vista todas as especificidades a serem atendidas de forma diferenciada, como planejamento, produção de indicadores, análises de dados, atendimentos aos educandos, participação em colegiados, avaliações e etc. Moll (2012, p. 140) é incisiva ao dizer que “uma escola de tempo integral que pretenda construir uma pauta curricular de educação integral deverá contar com “professores integrais”. Ao dizer professores integrais, a autora defende

que os mesmos estejam inteiramente a disposição do projeto educativo que estão desenvolvendo. Não há como se cobrar resultados dos professores sem oferecer meios para isso, sendo que a ideia de dedicação exclusiva inclui também que este professor seja devidamente valorizado por isso.

Gadotti (2013, p. 09 e 10) sobre o fato da necessidade de envolver maior engajamento dos profissionais nas propostas educativas das escolas, diz que: “o ideal é o professor ter tempo integral e dedicação exclusiva numa só escola, inclusive para participar fora dela, em outros espaços”. Podemos considerar que quando o autor se refere a fora da escola, supõe-se inclusive o tempo destinado a participação nas formações continuadas, que na sua maioria são oferecidas pelo próprio sistema. Deste modo, acreditamos que todo tempo empregado na melhoria do trabalho docente precisa ser considerado. Vejamos as possibilidades desta proposta: o professor que ministra as aulas em um turno precisa acompanhar ou, orientar as atividades realizadas no outro; com isso, o professor terá dedicação exclusiva na escola e, como forma de preencher sua carga horária, não precisará ministrar disciplinas para as quais não tem formação ou, o que é mais dramático, dividir-se entre duas ou três outras escolas. E, mesmo que tenha de ministrar disciplinas para as quais não tem formação, terá o tempo necessário para estudar e preparar-se. Sabemos que, na escola de tempo parcial, parte do aprendizado do aluno é, supostamente, realizado fora da sala de aula, por meio daquilo que convencionou-se chamar de tarefa de casa: exercícios, trabalhos, pesquisa de certos temas, leituras, redações e etc. O professor não tem nenhum controle sobre o que acontece fora da sala de aula e, na maioria dos casos, esse aprendizado não ocorre. As expectativas da aula propriamente dita, no que depende desse trabalho extraescolar, têm muitas chances de serem frustradas, comprometendo a dinâmica própria do tratamento do conteúdo planejado pelo professor. No contexto da escola de tempo integral, o professor, acompanhará as atividades-extraclasse e podendo garantir que o aluno faça as tarefas programadas, completando, dessa forma, a dinâmica da aula.

Deste modo, defendemos que as propostas de educação integral precisam considerar o atendimento a este pressuposto relativo a dedicação exclusiva do professor, para dar subsídio a realização do projeto pedagógico constituído.

Apresentados os elementos que consideramos imprescindíveis para a concretização de uma educação integral em tempo integral, passaremos a

especificar a legislação atual que norteia o Ensino Médio em Tempo Integral a nível nacional e estadual, para que possamos compreender posteriormente, em que contexto se insere as Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo em que atuam os coordenadores pedagógicos que são os sujeitos desta pesquisa.

3 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO NACIONAL E ESTADUAL QUE AMPARA O PROGRAMA ESCOLA DO NOVO TEMPO.

O Ensino Médio no Brasil é tido como principal desafio da educação brasileira. Esta etapa da Educação Básica, se tornou obrigatória muito recente. A Emenda Constitucional nº14, de 12 de setembro de 1996, alterou a redação dos incisos I e II do artigo 208 da Constituição Federal, incluindo a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. Porém, sua obrigatoriedade, de fato, só veio em 2009 com a Emenda Constitucional nº 59, que alterou novamente o artigo 208 tornando a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Desde então, o Brasil tem avançado na perspectiva de ampliar o acesso ao ensino médio e garantir aos estudantes a terminalidade com possibilidade de continuidade dos estudos no ensino superior e/ou inserção no mundo do trabalho. Contudo, apesar dos esforços, estamos longe da universalização e o debate gira em torno da qualidade da oferta e da formação desses jovens para enfrentar os desafios de uma sociedade em permanente estado de mudança.

De acordo com dados do Observatório do Plano Nacional da Educação (PNE), em 2001, a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio, no Brasil, era de 41,2% e a de conclusão entre jovens com 19 anos de idade era de 33,3%, em 2015 essa taxa passou para 62,7% e 58,5% respectivamente. Portanto, praticamente metade dos jovens brasileiros com idade para terem concluído a Educação Básica não o fizeram. A baixa taxa de conclusão evidencia os insucessos que ainda marcam esta etapa, que somam baixo acesso, alta taxa de reprovação e abandono escolar.

Os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) também corroboram para as análises que mostram a fragilidade desta etapa de ensino tanto em proficiência quanto em fluxo. Em 2017, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passou a ser aplicado a todas as escolas públicas do Ensino Médio e, por adesão, às escolas privadas. Pela primeira vez o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) passou a calcular

IDEB para as escolas de ensino médio, sendo que os resultados obtidos revelam que:

[...] Depois de três edições consecutivas sem alteração, o IDEB do ensino médio avançou 0,1 ponto em 2017. Apesar do crescimento observado, o país está distante da meta projetada. Neste cenário, cinco estados tiveram redução no valor do IDEB. O registro positivo vai para o Espírito Santo, estado com o melhor desempenho no país. (INEP, 2018, p. 49)

A tabela abaixo mostra os resultados do IDEB de 2005 a 2017, no Estado de Rondônia, Região Norte e Brasil.

Tabela 1 - Resultados do IDEB 2005 a 2017 (Brasil, Norte e Rondônia)

Unidade da Federação	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013	IDEB 2015	IDEB 2017	Meta IDEB 2017
Brasil	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	4,7
Norte	2,9	2,9	3,3	3,2	3,1	3,3	3,3	4,2
Rondônia⁽¹⁾⁽²⁾	3,2	3,2	3,7	3,7	3,6	3,6	4,0	4,5

Fonte: MEC/INEP

Notas: (1) Médias do SAEB 2009 e IDEB 2009 calculados sem as escolas privadas.

(2) Médias do SAEB 2011 e IDEB 2011 calculados sem as escolas federais.

Conforme quadro acima, o Brasil esteve estagnado nos resultados IDEB de 2011 a 2015, tendo crescido apenas 0,1 ponto de 2015 para 2017. Já a região Norte apresentou o resultado de 3,3 em 2009, sendo que seguiu caindo nas edições de 2011 e 2013 e retornado a mesma pontuação em 2015 e 2017, portanto não houve avanço. Em Rondônia, nota-se que após dois anos apresentando o resultado de 3,6 subiu 0,4 pontos em 2017, no entanto, nem o país, a região e estado de Rondônia atingiram a meta projetada para 2017.

Para superar tal fragilidade presente no Ensino Médio, são necessárias ações que o fortaleçam. Entre as iniciativas desenvolvidas nesse sentido, destaca-se a Lei nº13.005 de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Com vigência de dez anos, esse importante marco legal, apresenta entre as suas 20 Metas, uma específica para a educação integral. A Meta 6, que prevê que a oferta de educação em tempo integral alcance, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender pelo menos, 25 % dos alunos da Educação Básica até 2024. (BRASIL, 2014)

Em consonância com a Meta 6 do PNE, por meio da Lei n. 3.565, de 3 de junho de 2015 foi instituído o Plano Estadual de Educação de Rondônia (PEE/RO) que assim como o PNE estabeleceu na Meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 20% das escolas públicas da educação básica até o final do período de vigência deste plano” (RONDÔNIA, 2015). Comparando a meta nacional com a estadual, identificamos que, há duas diferenças, a primeira relativa ao percentual de escolas para a oferta de educação em tempo integral, e segunda no tocante a meta estadual, que não define o percentual de atendimento de alunos da educação básica.

Na tentativa de alavancar as ações em torno da oferta de educação integral em cumprimento a meta 6 e também buscando melhores resultados nos indicadores educacionais do ensino médio, o governo federal em 22 de setembro de 2016, apresentou ao Congresso Nacional a Medida Provisória nº 746 (MP/746), que teve como objetivo promover alterações na estrutura do ensino médio, e a criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Esta MP/746 esteve vigente de 23/09/2016 a 02/03/2017, neste período o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 1.145, em 10 de outubro de 2016, a qual instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, sendo que fevereiro de 2017 a MP/746, foi transformada em norma jurídica com alterações no texto original a partir da promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que começou a ser implementada a partir de 2017.

Neste ínterim, em virtude da promulgação da Lei 13.415 o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, que estabeleceu novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI.

Na pesquisa documental que realizamos, foi possível identificar que o desenho da política que instituiu o Programa de Fomento às EMTIs, prevê que os estados que decidirem aderir ao programa e implementá-lo em suas redes de ensino, devem seguir o disposto na Lei 13.415, no que se refere às questões de organização curricular, sendo assim, as EMTIs, deverão desenvolver seus currículos ancorados nos Art. 35-A, § 7º e o Art. 36 da Lei 13.415, que prescrevem:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

[...]

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

[...]

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Notamos assim, que a política pública de ensino médio em tempo integral, que estamos analisando, em tese, busca atuar não apenas para melhorar os índices de acesso ao ensino médio, mas para tornar esta etapa escolar significativa para a vida do jovem ao propor uma educação integral que vise, um currículo integrado que permita tanto o desenvolvimento dos conhecimentos propedêuticos quanto de habilidades não cognitivas essenciais para a formação de indivíduos capazes de lidar com os desafios do século XXI.

A adesão ao Programa de Fomento, no Estado de Rondônia ocorreu em 2016, a publicação foi feita por meio da Portaria nº. 24, de 22 de dezembro de 2016 do Ministério da Educação. Como desdobramento desta ação o Governo Estadual, criou a Lei Complementar nº. 940, de 10 de abril de 2017, que instituiu o Programa Escola do Novo Tempo, no âmbito do Estado de Rondônia, vinculado à Secretaria de Estado da Educação – SEDUC.

Conforme o Art. 1º da Lei 940/2017, o Programa Escola do Novo Tempo, tem por objetivo o planejamento, o desenvolvimento e a execução de um conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e gestão escolar, por meio da implementação de políticas públicas para o ensino médio em tempo integral no estado. O referido programa, é dessa forma o executor da Programa de Fomento do governo federal na implementação de EMTIs na rede pública estadual, levando em consideração as metas do PNE e PEE/RO, a com as quais o programa está relacionado.

A Lei 940 de 2017, constitui-se em um marco legal para a educação integral no estado de Rondônia, pois estabelece em seus artigos a forma de organização, execução e atendimento à política pública de educação integral instituída pela Portaria 727/2017. O artigo 2º, desta norma ao descrever as finalidades do Programa Escola do Novo Tempo nos permite visualizar o seu alcance:

Art. 2º. O Programa Escola do Novo Tempo tem por finalidade:

- I - executar a Política Estadual de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais fixadas pela SEDUC, bem como com o Plano Estadual de Educação de Rondônia - PEE/RO;
- II - sistematizar e difundir as inovações pedagógicas e gerenciais;
- III - difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do Governo e na adequação da capacitação de mão de obra atuante na implementação do Programa, conforme a vocação econômica da região;
- IV - integrar as ações desenvolvidas nas escolas estaduais de ensino médio em tempo integral em todo o Estado, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural;
- V - promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todos os municípios do Estado;
- VI - consolidar o modelo de gestão para resultados nas escolas estaduais de ensino médio em tempo integral, progressivamente implantadas em todo o Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação;
- VII - estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola; e
- VIII - viabilizar parcerias com Instituições de Ensino e Pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem colaborar com a expansão do Programa Escola do Novo Tempo.

O dispositivo da lei acima destacado demonstra que a função do programa vai além da execução do Programa de Fomento, pois, fica explícito que o mesmo foi planejado para atuar como difusor e integrador de práticas e ações consolidadas desenvolvidas nas escolas que recebem o programa para as demais escolas de ensino médio estaduais, bem como para o sistema de ensino.

Elencamos outros pontos relevantes na Lei Complementar 940/2017, que julgamos necessários à sustentabilidade do Programa Escola do Novo Tempo, os quais são:

a) A constituição de uma Comissão de Coordenação do Programa Escola do Novo Tempo, atuando na Secretaria Estadual de Educação vinculada ao gabinete do (a) Secretário (a), dotada de autonomia técnica e financeira, a qual compete planejar, coordenar e executar as ações do Programa, sendo composta por 1 (um) Coordenador-Geral, 1 (um) Especialista Pedagógico, 1 (um) Especialista em Gestão e 1 (um) Especialista em Infraestrutura, cuja designação e atribuições estão definidas no Anexo IV da Portaria 727/2017.

b) A definição de matriz curricular diferenciada com o objetivo de promover a integração da base nacional comum e da parte diversificada, estabelecidas pelo Currículo Básico do Ensino Médio e sua articulação com ações curriculares, na forma prevista no Projeto Pedagógico específico das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral - EEEMTI;

c) A citada lei, delibera sobre o entendimento de carga horária de trabalho da equipe gestora e professores, da seguinte forma: equipe gestora: conjunto de horas em atividade de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, cumpridas exclusivamente por Gestor Escolar/Diretor, Coordenador Pedagógico, Coordenador Administrativo-Financeiro/Vice-Diretor e Secretário Escolar, nas escolas estaduais de ensino médio em tempo integral; e professores: conjunto de atividades distribuídas em horas de regência e horas de trabalho pedagógico multidisciplinar cumpridas exclusivamente e integralmente nas escolas estaduais de ensino médio em tempo integral, no período diurno, com a integração das áreas de conhecimento da base nacional comum e da parte diversificada específica, conforme matriz curricular instituída para desenvolvimento nas unidades participantes.

d) A Lei 940/2017 prevê ainda, adequação do espaço físico estrutural das EEEMTIs e aquisição de materiais didáticos, equipamentos e mobiliários necessários à implantação do Programa Escola do Novo Tempo, conforme as diretrizes definidas na referida Lei Complementar.

e) Outro ponto previsto na legislação é a seleção da equipe gestora por meio de Processo Seletivo Simplificado Interno, conforme normas publicadas em Edital de livre concorrência. Dispõe igualmente que os profissionais da educação básica deverão passar por processo seletivo que conste de análise de títulos e entrevista, regulamentado e coordenado pela Comissão de Coordenação do Programa Escola do Novo Tempo, em parceria com a Coordenadoria de Recursos Humanos e a Gerência de Gestão Escolar da SEDUC/RO, sendo realizado pelas Comissões de Seleção, instituídas nas Coordenadorias Regionais de Educação - CRE's, correspondentes às EEEMTIs.

f) Definição por meio do Art. 7º da Lei 940/2017, a forma de atuação da equipe gestora escolar:

Art. 7º. A equipe gestora das escolas de ensino médio em tempo integral será composta por:

- I - Gestor Escolar/Diretor: profissional do magistério responsável por todo o Projeto, que coordena as diversas áreas, garantindo a integração dos resultados parciais e educando os liderados pelo exemplo e trabalho;
- II - Coordenador Pedagógico: profissional do magistério-supervisor responsável pelos 3 (três) centros de resultado: código e linguagem, ciências da natureza e ciências humanas. Tem a função de coordenar os educadores de sua equipe e integrar os resultados, além de orientar os professores, auxiliando e assegurando o devido cumprimento da grade curricular;

III - Coordenador Administrativo-Financeiro: profissional do magistério responsável pelo gerenciamento e integração das atividades relativas à organização administrativa e financeira, estando incumbido pelas rotinas, consecução das metas acordadas com a equipe gestora e pelas funções de Vice-Diretor; e

IV - Secretário Escolar: técnico educacional responsável por cumprir a legislação em vigor e as instruções normativas que regem o Registro Escolar do aluno e a vida legal do estabelecimento de ensino, garantindo o fluxo de documentos e informações facilitadoras e necessárias ao processo pedagógico e administrativo.

Parágrafo único. Nas escolas de ensino médio em tempo integral, a função de Diretor será desenvolvida pelo gestor escolar e Vice-Diretor, a qual será desenvolvida pelo Coordenador Administrativo-Financeiro, que passarão a ser denominados Gestor Escolar/Diretor e Coordenador Administrativo e Financeiro/Vice-Diretor.

g) Criação da função de Coordenador de Área, na equipe escolar que com base no Art. 8º inciso II da Lei 940/2017 é o:

[...] profissional do magistério responsável pelo apoio ao Coordenador Pedagógico, devendo atuar diretamente com os professores nas suas respectivas áreas de ensino e ter como foco a prática pedagógica, articulando ações dentro da área, entre as áreas e com a parte diversificada;

h) A Lei 940/2017, instituiu além disso, o pagamento de gratificação aos profissionais que atuam no Programa Escola do Novo Tempo com recursos provenientes do Programa de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do governo federal.

Todas as unidades escolares de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino, mantidas pela SEDUC, para desenvolverem o Programa Escola do Novo Tempo, nos termos do artigo 1º §2º da Lei Complementar nº 940/2017, foram definidas por meio do Decreto n. 22.234, de 29 de agosto de 2017, sendo nomeadas Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral – EEEMTI.

Em 2017, a Lei Complementar 940/2017 sofreu alterações e acréscimos por meio da publicação da Lei Complementar nº 958, de 31 de outubro de 2017, sendo que destacamos a alteração efetuada no § 1º no Art. 13, que diz:

§ 1º. Aos professores lotados nas escolas participantes do Programa Escola do Novo Tempo, em decorrência da integração entre as áreas de conhecimento da base nacional comum e da parte diversificada do Programa, poderá ser atribuída carga horária inferior a 32 (trinta e duas) horas-aula, sem prejuízos das gratificações e auxílios instituídos por esta Lei Complementar e pela Lei Complementar nº 680, de 7 de setembro de 2012, desde que seja cumprida integralmente a carga horária na unidade escolar de sua lotação, bem como desenvolvida a Matriz Curricular.

A garantia em forma de lei de que os professores poderão ter um quantitativo reduzido de aulas por semana, possibilitou aos docentes destas escolas, mais tempo para preparar suas aulas e desenvolver demais atividades inerentes ao magistério. Conjugando este fator com a manutenção dos benefícios financeiros, permite que o professor possa se dedicar integralmente à instituição onde atua, dando condições para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade.

Para custear as ações relativas ao Programa Escola do Novo Tempo nas EEEMTIs, são repassados para a Secretaria Estadual de Educação, recursos financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento pela Educação – FNDE, para serem administrados pela SEDUC, conforme Resolução nº 16 de 7 de dezembro de 2017 do Conselho Deliberativo/FNDE, que estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal.

Além do recurso do Programa de Fomento é realizada complementação por parte do Governo do Estado de Rondônia. Sendo que as EEEMTIs também estão inclusas nos Programas Financeiros disponíveis da mantenedora.

Na sequência de constituição dos marcos legais da política pública instituída pela Lei Complementar 940/2017, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Rondônia – CEE/RO, em 12 de março de 2018, o Projeto Pedagógico das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral por meio da Parecer nº. 001/18-CEE/RO e Resolução nº. 1.228/2018-CEE/RO, validando assim os pressupostos referentes ao modelo pedagógico e de gestão adotado nas EEEMTIs, e aprovando a Matriz Curricular destas escolas.

Sendo assim, analisaremos a seguir as questões referentes organização pedagógica no âmbito escolar das EEEMTIs tendo como base no projeto aprovado pelo CEE/RO.

3.1 Pressupostos Pedagógicos do Programa Escola do Novo Tempo.

Com o objetivo de obter apoio técnico e jurídico para o desenvolvimento de um conjunto de ações relativas a implementação do Programa Escola do Novo Tempo, a Secretaria Estadual de Educação de Rondônia, firmou por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 05/2017/SEDUC/RO em 22 de fevereiro de 2017, parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, Instituto

Natura – IN e Instituto Sonho Grande – ISG. Este termo estabelece um Plano de Trabalho previamente aprovado pelas partes e que integra. Conforme o plano de trabalho estabelecido, o IN e o ISG, tem como principal responsabilidade captação de recursos financeiros para custear o trabalho a ser desenvolvido pelo ICE, que, por conseguinte, tem como encargo transferência de tecnologias educacionais, organizacionais e de gestão, necessárias ou suplementares às atividades em razão da implementação do Programa. Dentre essas tecnologias citadas está o Modelo Pedagógico e de Gestão adotado nas EEEMTIs do Programa Escola do Novo Tempo.

O ICE, instituto responsável por atuar como parceiro da Comissão de Coordenação do Programa Escola do Novo Tempo na implementação de modelo de pedagógico e de gestão escolar a ser aplicado nas EEEMTIs, atualmente é referência no cenário nacional, por ter constituído um modelo de escola denominado: *Escola da Escolha*, sendo desenvolvido em mais de 10 estados brasileiros. Esse modelo de escola tem por objetivo à formação de um jovem que ao final da educação básica deverá ter formulado seu Projeto de Vida como sendo expressão da visão que ele constrói de si e para si em relação ao seu futuro, definindo os caminhos que seguirá para realizá-lo a curto, médio e longo prazo. (ICE, 2016a).

O modelo Escola da Escolha originou-se na revitalização do prédio do Ginásio Pernambucano, uma escola pública centenária (de 1825), e de referência na história da educação pública brasileira e que contribuiu para a formação do quadro intelectual, artístico e político no Brasil. Como estudantes ilustres a escola teve por exemplo, Clarice Lispector, Ariano Suassuna, Epitácio Pessoa que entre outros, construíram um projeto para suas vidas (ainda que não usassem esse termo). Como regra, a educação oferecida pelo Ginásio era de qualidade, mas não extensiva a todos. Um dos seus ex-alunos, em férias no Recife no final dos anos 90, foi surpreendido com o estado de deterioração ao qual estava submetido o prédio desta escola, procurou compreender junto ao Governo do Estado o que havia acontecido para que estivesse naquele estado e ofereceu apoio para a sua revitalização, considerando que tal patrimônio não deveria perecer em virtude da ausência de recursos. A partir da iniciativa desse ex-aluno, esta reforma marcou o início de um processo de mobilização do segmento empresarial, que viria extrapolar a

revitalização física do prédio uma vez que a ela associou-se uma outra – a instituição de um projeto pedagógico inovador para, no limiar do novo século, influenciar e iniciar uma mudança definitiva no quadro da educação pública do estado de Pernambuco. Assim, em Pernambuco, a concepção deste Modelo inspirou-se e orientou-se por um novo paradigma onde o poder público, a iniciativa privada e a sociedade civil abriram-se à perspectiva de construir uma nova equação de responsabilidade em torno de uma causa: a causa da juventude brasileira que está servindo de modelo para outros estados brasileiros. (ICE, 2016a)

O Estado de Rondônia a exemplo de outros estados brasileiros, está desenvolvendo este modelo educacional em 11 escolas de ensino médio, sendo 10 de 1ª adesão em 2017 e 1 de 2ª adesão em 2018. Nestas escolas ocorre a aplicação do Modelo Pedagógico e de Gestão, da Escola da Escolha, criado pelo ICE, sendo assim, a seguir enfatizaremos os pressupostos que constituem o Modelo Pedagógico adotado nas EEEMTIs de Rondônia.

3.1.1 Modelo Pedagógico das EEEMTIs

De acordo com o ICE (2016b, p. 6) o Modelo Pedagógico desenvolvido pelo ICE e adotado nas EMTIs compreende:

[...] sistema que opera um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversificação e enriquecimento necessários para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida, essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido.

Por esta visão, para que o Modelo Pedagógico possa se concretizar, é necessário o entrelaçamento das ações pedagógicas com a finalidade de apoiar o estudante na construção de um projeto de vida. A figura abaixo, ilustra, essa abordagem.

Figura 1 - Elementos do Modelo Pedagógico das EEEMTIs



FONTE: ICE, 2016, P. 13

Na figura 01, os elementos: educação científica, tutoria, estudo orientado, acolhimento, base nacional comum, avaliação diagnóstica/nivelamento, sala ambiente, disciplinas eletivas e práticas e vivências em protagonismo, convergem para a concretização do objetivo mencionado anteriormente, que é o projeto de vida do estudante da escola de educação integral. Cada elemento deste, possui uma metodologia específica de aplicação, que consta no Projeto Pedagógico aprovado pelo CEE/RO, por meio da Resolução 1228/2018.

O sistema que caracteriza o Modelo Pedagógico está fundamentado em quatro princípios educativos: Protagonismo, (COSTA, 2006); Os Quatro Pilares da Educação; (DELORS, 1998), Pedagogia da Presença, (COSTA, 1991) e Educação Interdimensional (COSTA, 2008).

A análise realizada pelo CEE/RO no Parecer 001/2018 (p. 4-5), apresenta a caracterização dos princípios educativos da seguinte forma:

- Protagonismo: evocado na concepção do modelo pedagógico pelo seu alinhamento à perspectiva de educação quanto à formação do jovem idealizado ao final da Educação Básica, cujas práticas e vivências no

cotidiano escolar e não escolar, provocam novas questões, situações de aprendizagens e desafios para a participação na resolução de problemas.

- Quatro Pilares da Educação: apontados no Relatório da UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em 1996, como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, quais sejam: aprender a conhecer – adquirir instrumentos de compreensão; aprender a fazer – para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a conviver – cooperação com os outros em todas as atividades humanas; aprender a ser – conceito principal que integra todos os anteriores.

- Pedagogia da presença: estabelecimento de vínculos entre os alunos e educadores, com movimento de aproximação e distanciamento. O educador se aproxima e estabelece uma relação significativa que lhe permite conhecer e identificar os pedidos de ajuda e, num outro momento, se distancia para observar o processo da ação educativa em sua totalidade.

- Educação Interdimensional: desenvolvimento total da pessoa, espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade, com vistas a preparar o aluno para elaborar pensamentos autônomos e críticos, formular seus próprios juízos de valor, de modo que possa decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Estes princípios educativos têm por finalidade balizar o desenvolvimento das ações pedagógicas realizadas nas EEEMTIs associados aos eixos formativos presentes no modelo pedagógico.

[...] tendo o jovem como foco do projeto escolar ao final da Educação Básica e a construção do seu Projeto de Vida, o Modelo se efetiva na medida em que a escola provê, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, três eixos formativos essenciais e considera o estudante e suas circunstâncias como sendo o alvo a partir do qual e para o qual o Projeto Escolar se constrói e se estabelece sob a forma das relações, do currículo, das práticas pedagógicas e da gestão. [...] os eixos formativos do estudante: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI. (ICE, 2016b, p. 10)

Os eixos formativos, portanto, se configuram em linhas de atuação dos profissionais que atuam nas escolas que adotam este modelo educacional, tendo como fio condutor a formação do educando em três âmbitos distintos, porém complementares que concorrem para a validação de um projeto de vida construído pelo estudante.

De acordo com o ICE (2016b, p. 11-12), os eixos formativos são conceituados da seguinte forma:

FORMAÇÃO ACADÊMICA DE EXCELÊNCIA – A formação que se processa por meio de práticas eficazes de ensino e de processos verificáveis de aprendizagem e que asseguram o pleno domínio, por parte do estudante, do conhecimento a ser desenvolvido durante a Educação Básica. [...] **FORMAÇÃO PARA A VIDA** – A formação que busca ampliar as referências do estudante com relação aos valores e princípios que ele

constitui ao longo de sua vida nos diversos meios com os quais interage. [...] **FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI** – A formação integral se dá não apenas pela presença de um currículo pleno de competências cognitivas, mas também pela presença de um conjunto de outras competências essenciais nos domínios da emoção e da natureza social. O desenvolvimento do estudante, no conjunto dos outros domínios deverá contribuir para a formação de competências que impactam os diversos domínios da vida humana, no âmbito pessoal, social ou profissional. (Grifo do autor)

Destarte, consideramos que a formação pretendida está de acordo com as necessidades emanadas da sociedade atual, que requer das pessoas o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades para que o jovem possa aprender a conhecer, fazer, conviver e ser, conforme idealizado nos quatro pilares da educação que constam no Relatório da Unesco (1996).

Gadotti (2009, p. 32) ao expor sobre as finalidades da educação afirma que:

A educação ao longo de toda a vida implica ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e a distância... enfim, adquirir os instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre.

Essa forma de educação idealizada por Gadotti (2009) vem de encontro ao pressuposto definidos no modelo pedagógico analisado aqui, visto que vivemos em uma sociedade do conhecimento, de múltiplas oportunidades de acesso a informação, a escola precisa se organizar para dar conta dessa demanda.

Costa (2008, p. 99), a respeito das exigências de formação do jovem para atuar na sociedade atual afirma que:

[...] a perspectiva de um mundo que seja capaz de equilibrar a transformação produtiva e a equidade social nos traz uma nova exigência antropológica. O homem capaz de atender a essas duas ordens de exigências não é o individualista, nem o coletivista, mas o indivíduo solidário e autônomo. É seguindo esse raciocínio que finalmente podemos contribuir na formação do *jovem solidário e autônomo*, o sujeito de sua própria história e o participante consciente e responsável pela história de seu povo. (Grifo do autor)

Por estes pressupostos, os eixos formativos indicados no modelo pedagógico, possibilitam a aproximação do atendimento a uma educação que visa ser integral.

O currículo das EEEMTs com base nos princípios e eixos apresentados, conforme o Projeto Pedagógico aprovado pelo CEE/RO, também estão pautados

nas normas educacionais vigentes, quais sejam, Diretrizes Curriculares para o ensino Médio (DCNEM), Referencial Curricular do Ensino Médio para o Estado de Rondônia (RCEMRO) e Matriz para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e tem como objetivo promover a integração entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum (BNC) e Parte Diversificada (PD), de forma que seja alcançado o nível de proficiência e a base de conhecimento pessoal do jovem.

Constam da parte diversificada os componentes curriculares integradores, que no projeto são denominadas 'atividades integradoras': Projeto de Vida, Estudo Orientado, Avaliação Semanal, Pós-médio, Práticas Experimentais e Disciplinas Eletivas.

O projeto pedagógico explicita que a finalidade é trabalhar o currículo em áreas do conhecimento – Linguagens; Ciências da Natureza; Matemática e Ciências Humanas, numa perspectiva de interdisciplinaridade e de contextualização, assegurando uma educação de base humanística.

Conforme o Parecer 001/2018 CEE/RO (p.5):

A Matriz Curricular do Projeto Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo apresenta os seguintes indicadores: 208 dias letivos anuais; módulo semanal com 40 semanas; 45 aulas semanais; 9 aulas diárias; módulo aula de 50 minutos; intervalo de 20 minutos por turno; intervalo pra o almoço de 1h20min; carga horária anual de 1500 horas, com 1000 horas para as disciplinas da Base Nacional Comum e 500 horas para as da Parte Diversificada, sendo 133 horas para as disciplinas das Áreas de Conhecimento e 367 horas para os Componentes Curriculares Integradores.

Compreendemos que a caracterização da escola de tempo integral se faz a partir de uma carga horária que seja capaz de integrar o currículo, atendendo aos conteúdos da Base Nacional Comum e Atividades Integradoras, referentes à Parte Diversificada. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), currículo é conceituado como:

[...] proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio afetivas. (DCNEM, p. 02).

Com base na DCNEM, o currículo, visa garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, a partir dos conhecimentos, saberes, experiências,

vivências e atitudes, necessários para a formação integral dos estudantes, nos diversos contextos em que se inserem as escolas (Art. 7º, DCNEM).

Em relação a avaliação da aprendizagem e a verificação do rendimento escolar do estudante, as EEEMTIs, conforme projeto pedagógico, cumprem o que preconiza a Portaria nº 4563/2015-GAB/SEDUC, de 23 de dezembro de 2015, que estabelece normas para regulamentar e orientar ações pedagógicas no âmbito das escolas públicas estaduais. Sendo que os componentes curriculares da Base Nacional Comum deverão atender o Art. 5º e incisos da citada portaria, que diz que a verificação do rendimento escolar deverá:

- I. Ser expressa em notas em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez)
- II. Prevaler os aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- III. Preponderar os resultados obtidos no decorrer do ano letivo sobre os do exame final, quando adotados pela escola e regulamentados em seu regimento escolar; e
- IV. Cumprir os seguintes critérios de distribuição da escala de nota adotada:
 - a. Atividades em classe: AC = 3,0 pontos;
 - b. Atividades Extraclasse: AEC = 2,0 pontos;
 - c. Avaliação Escritas: AE = 5,0 pontos.

Os componentes curriculares que integram a Parte Diversificada, denominados - Atividades Integradoras, não implicam em retenção (por nota) do estudante, atendendo ao Art. 13 da Portaria 4563/2015, contudo, no decorrer das aulas devem ser avaliadas as competências e habilidades que os estudantes desenvolvem.

O diferencial das EEEMTIs em relação a organização curricular é sua possibilidade integradora entre os componentes curriculares e a articulação entre as metodologias desenvolvidas. Viabilizando oportunidades para os estudantes desenvolverem suas potencialidades, tendo como base os princípios educativos relatados acima, visando a construção de um *Projeto de Vida* dos estudantes.

Após a apresentação conceitual do Programa Escola do Novo Tempo, refletimos sobre os desafios que são colocados em termos de políticas públicas para a Educação Básica, em especial, de Ensino Médio. Sabemos que a implantação desta política pública no âmbito educacional, visa apoiar a concretização do ensino médio público de qualidade, o que significa a implantação de escolas de educação integral em tempo integral com um currículo interligado, que tenha como princípio a formação de jovens autônomos, solidários e competentes.

4 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

O Coordenador Pedagógico tal qual como é conhecido no âmbito da educação básica atualmente, é um profissional que no decorrer da história da educação no Brasil, passou por diversas designações e identidades. Tais mudanças na nomenclatura bem como, no entendimento da função deste profissional desde o período do império até os dias atuais vem de encontro as demandas da sociedade, do sistema de ensino ou mesmo de uma adaptação as necessidades dos profissionais da educação e da própria escola.

Pinto (2011, p. 80) assevera que:

A função da coordenação pedagógica nas escolas é marcada por um conjunto de expressões para designar o mesmo trabalho desenvolvido pelo pedagogo ao acompanhar as atividades do corpo docente. São elas: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica. Essa variação na nomenclatura da função, encontrada em diferentes estados e municípios, é ainda mais confusa por corresponder, em muitos lugares, as funções assumidas pelo pedagogo que atua fora das escolas em diferentes instancias do sistema estadual ou municipal das Secretarias da Educação.

Dentre as diversas áreas de possibilidade de atuação deste profissional, este estudo privilegiará compreender a atuação do coordenador pedagógico que atua nas escolas de educação básica e para entender a trajetória que marca a carreira deste profissional, faz-se necessário descrever um pouco da evolução histórica e política da Pedagogia no Brasil, bem como a legislação que trata da formação do pedagogo e suas especificidades.

Conforme Oliveira e Corrêa (2011, p. 33):

A educação no Brasil foi constituída nos moldes europeus, por meio das ações missionárias, como nos mostra a história da colonização do povo brasileiro, e foi por séculos referência de base metodológica e qualidade pedagógica. A inspeção e o acompanhamento dessas escolas só foram iniciados por meio da Carta Régia, de 19 de agosto de 1799, quando foi dada ao vice-rei, D. José de Castro, conde de Rezende, a inspeção privativa das escolas régias ou públicas de toda colônia.

Em seus estudos Saviani (1999) aponta que, por volta de 1570, adotou-se nas escolas o Ratio Studiorum, documento que estabelecia as normas administrativas e pedagógicas da organização do ensino jesuítico. Neste documento

já se faz presente a ideia de supervisão educacional através da figura do “prefeito geral de estudos”, assistente do Reitor a quem professores e alunos deveriam obedecer.

A função do prefeito de estudos era regida por 30 regras, Saviani *apud* Pinto (2011, p. 81), destaca as seguintes como sendo as principais:

A regra n.1 estabelece que é dever do prefeito ‘organizar os estudos orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as frequentam, façam o maior progresso da virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus’. A regra n. 5 determina que ao prefeito incumbe lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda a programação que lhe foi atribuída. A regra n. 17, referente à função de ‘ouvir e observar os professores’, estipula: ‘de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista as aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do Reitor’

Com toda a filosofia dos jesuítas, cujo objetivo era o controle, a dominação e a reprodução de uma estrutura social já devidamente delineada, a citação acima ilustra um caráter de prescritivo sobre o trabalho docente, que por herança deste período histórico, por muito tempo permaneceu como eminente função desta figura representativa do coordenador pedagógico como será demonstrado a seguir.

Saviani (2003, p. 22) em seus estudos acerca da Supervisão Escolar no Brasil, aponta que:

[...] durante o período do Império, tornar-se-á recorrente a ideia de supervisão, postulando-se que essa função seja exercida por agentes específicos, ou que um dos remédios para contornar a situação deplorável das escolas teria sido o estabelecimento de uma Supervisão permanente.

Nota-se, portanto, a necessidade da sociedade atual em manter o controle do ensino realizado nas escolas, utilizando para tanto, um profissional que se incumba de um trabalho de fiscalização.

Lima (2001, p. 70) aponta que:

No final do século XIX e início do século XX, a Supervisão passou a preocupar-se com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando a eficiência do ensino. No começo do século XX, pode-se verificar a utilização dos conhecimentos científicos na melhoria do ensino e na medida dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Mediante o exposto apreendemos que ao final do período monárquico e no início do século que se seguiu, houve uma ampliação das funções relativas figura do Coordenador Pedagógico, sendo-lhe agregada a tarefa de promover intentos para a melhoria dos resultados de aprendizagem.

Este período é marcado também pelo interesse da sociedade da época em organizar as ações da educação em um sistema nacional, é criado então em 1930, o Ministério da Educação e Saúde, com isto, a educação começou a ser reconhecida como demanda nacional, deixando de ser liderada pela igreja, passando a dever do Estado.

Neste momento a escola é centrada na transmissão do saber acumulado que se firma como tradicional, aparece então a figura do Inspetor, o qual fica incumbido de uma função fiscalizadora e supervisora, de acordo com a Reforma Francisco Campos promulgada através do Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, destaca-se o Art. 56:

Art. 56. Incumbe ao inspetor inteirar-se, por meio de visita frequentes, da marcha dos trabalhos de sua secção, devendo para isso, por série e disciplina:

- a) assistir a lições de exposição e demonstração pelo menos uma vez por mês;
- b) assistir, igualmente, pelo menos uma vez por mês, a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser arguidos e apreciar o critério de atribuição das notas;
- c) acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser efetuadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas;
- d) assistir às provas finais, sendo-lhe facultado arguir e atribuir nota ao examinando.

Parágrafo único. Dos trabalhos a que se refere este artigo, bem como do julgamento das provas parciais mencionado no art. 37, deverá ser feito registo em livros adequados, de acordo com o estabelecido no regimento interno do Departamento Nacional do Ensino.

A citação acima denota o modelo pedagógico tradicional então utilizado nas escolas do país. O inspetor escolar então exerce uma função que tem como objetivo dar suporte ao cumprimento das normas estabelecidas por esta proposta de ensino.

Na década de 40, por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto de Lei n. 4.244), à ação da Supervisão Educacional acrescenta-se o caráter de orientação pedagógica, além de administrativo e inspetor.

Art. 75. O Ministério da Educação exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos.

§ 1º A inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica.

§ 2º A inspeção limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares.

Sendo assim, de acordo com Placco, Souza, Almeida (2012, p. 760): “[...] também no caso do Brasil, pode-se considerar que o germe da coordenação pedagógica está na inspeção escolar”, pois foi a partir deste trabalho fiscalizador e supervisor que foram se agregando e modificando gradualmente as atividades atinentes ao Coordenador Pedagógico.

No governo de Juscelino Kubitschek, em 1956, foram feitos alguns acordos internacionais tais como, a parceria ME/USAID e o Programa Americano-Brasileiro de Assistência à Educação Elementar (PABAE). A este respeito, Martins (2007, p. 22) destaca:

Devido a uma aliança estabelecida entre Brasil e Estados Unidos, na década de 50, um grupo de supervisores foi formado pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE) como o objetivo de modernizar o ensino e preparar professores leigos. O curso para os supervisores foi montado aos moldes de ensino americano, que priorizava o estudo dos métodos e das técnicas de ensino, o qual se tornou como uma grande inovação pedagógica no Brasil.

Ainda conforme, Martins (2007), a necessidade deste acordo surgiu das dificuldades encontradas na educação naquele período como, altos índices de evasão e repetência, elevados números de professores leigos e utilização de material didático que não contribuía para o processo de escolarização. A implantação de um projeto em decorrência destes estudos em parceria com os Estados Unidos enfrentou resistências de alguns educadores católicos, sem impedir que o programa se instalasse. Deste modo, a coordenação pedagógica surge com o intuito de garantir um modelo desenvolvimentista que via na educação um elemento consistente que auxiliaria na transformação social do país.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 4.024, de 20/12/1961, é definida duas atuações diferenciadas para a Coordenação Pedagógica:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores, e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimentos de ensino.

Esta Lei conferiu um caráter técnico e pedagógico a estes profissionais. Sendo que devido ao contexto histórico, isso se deu por influência norte-americana, contudo a denominação “especialista de educação” surgiu com a Lei n. 5.540/68, que trata da reforma do ensino superior, e dispôs em seu Art. 30:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

Os mesmos dispositivos contemplados na lei já citada vão constar novamente na Lei n. 5.692/71 que trata da reforma do ensino de 1º e 2º graus. Em seus art. 29 e 33:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Para regulamentar o assunto, o Conselho Federal de Educação baixou a Resolução n. 02/69, anexa ao Parecer n. 252/69. Pinto (2011, p. 85) citando Saviani sobre o Parecer em questão, destaca:

[...] o Parecer n.252/69 que se dá a tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional. Entretanto, mantém-se a dubiedade, sobre a distinção entre a Inspeção Escolar e a Supervisão Escolar no que se refere ao território de atuação desse profissional, ora atuando nas unidades escolares, ora em outras instancias das Secretarias de Educação. (PINTO, 2011, p. 85)

Dentro da nova concepção o curso deveria formar especialistas através de habilitações, que correspondessem às especialidades previstas na Lei, então consideradas necessárias para contribuir com o desenvolvimento nacional.

No Parecer já citado, estavam previstas as seguintes habilitações que eram oferecidas em nível de graduação: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Deste modo, o curso de Pedagogia, neste momento reestruturado, privilegiou o modelo tecnicista de formação de professores, formando os especialistas.

De acordo com Oliveira e Corrêa, (2011, p. 44):

Nos anos 80, devido à prática burocrática predominante na Supervisão, marcada pelas influências do Funcionalismo, a crítica da ação da Supervisão chegou ao nível máximo de acentuarem-se posições em favor de eliminá-la das escolas. Em muitas das unidades escolares particulares, o seu papel foi absorvido por outros profissionais ou simplesmente extinto do quadro funcional.

As críticas baseavam-se no fato de que os modelos de formação oferecido pelos cursos de Pedagogia proporcionavam a fragmentação do trabalho pedagógico, pois havia na escola uma divisão clara das atividades do pedagogo que eram exercidas, através das funções do Supervisor, Administrador Escolar e do Orientador Vocacional.

Nos anos de 1990, “a escola reconhece que a Supervisão pode fazer uso da técnica sem a conotação de tecnicismo” (LIMA, 2001, p. 77), isso ocorre levando em consideração todos os aspectos e a amplitude da atuação dos coordenadores pedagógicos como agentes transformadores e formadores de opinião, na busca não só da autonomia e da emancipação, mas também da coletividade em que está inserido.

Esta nova identidade do supervisor escolar e do orientador educacional amparada pela Lei n. 9394/96 esta prescrita no seu Art. 64, sob a denominação de pedagogo/profissional da educação:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em

nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 1 de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, criando as seguintes habilitações conforme o Art. 2º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Assim sendo, o curso de pedagogia atualmente, destina-se a formação de professores para exercer a função de magistério conforme as etapas e modalidades especificadas no artigo acima, sendo que as atividades do pedagogo ainda compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando, planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias ao setor da educação, projetos e experiências educativas não escolares, produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, e contextos formais e não formais (PARECER CNE/CP Nº: 3/2007)

Após o Parecer 3/2007 CNE, o Conselho Nacional de Educação ainda publicou o Parecer 09/2009, no sentido de esclarecer sobre a qualificação dos Licenciados em Pedagogia antes da Lei nº 9.394/96 para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a complementação de estudos, com apostilamento.

Entendemos que a emissão desses pareceres foi necessária pois ainda hoje, em pleno século XXI, o profissional que atua na área de Coordenação Pedagógica ainda busca a sua identidade profissional. Conforme Oliveira e Corrêa (2011), mesmo depois de décadas de muitas e profundas mudanças políticas, em que a cada troca de governo ou de comando nas esferas governamentais todo o trabalho educacional era redimensionado, modificado, reiniciado ou mesmo impedido de ser realizado.

Os apontamentos históricos, são pertinentes à medida em que identificamos marcas na atuação do coordenador pedagógico na atualidade que remetem a momentos históricos da constituição de sua profissionalização. Por conseguinte, passaremos a apresentar nossos estudos sobre a atuação Coordenador Pedagógico mais recentemente.

4.1 Especificidades para atuação do Coordenador Pedagógico na atualidade

Conforme os apontamentos feitos na seção anterior, a atuação do coordenador pedagógico surge historicamente vinculada a aprendizagem escolar, contudo, tendo em vista as mudanças relativas aos processos educacionais e as demandas atuais da educação brasileira se tornam mais complexas em parte tendo em vista as políticas públicas implementadas, com isso surgem novos desafios ao trabalho deste profissional.

Pinto (2011, p. 75) sobre a formação do Pedagogo Escolar para atuar frente as demandas da escola atual, assevera:

Em relação a sua formação, é importante que o pedagogo escolar, antes de ser um especialista na educação escolarizada, seja um estudioso da educação de um modo geral, e que tenha clareza das articulações entre os processos educativos escolares e aqueles que acontecem em outras instancias sociais.

Portanto, é indispensável uma formação pedagógica sólida, para que o profissional da educação que atue na coordenação pedagógica possa desempenhar bem o seu papel.

Ainda segundo Pinto (2011), o coordenador pedagógico para dar suporte aos professores precisa ter domínio dos procedimentos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Nessa perspectiva, o pedagogo participa dos processos educativos escolares em dois níveis diferentes: Inicialmente, ele participa dos processos de ensino e aprendizagem conduzidos pelos professores em sala de aula. Nesse nível de atuação, sua intervenção é de mediação – ao subsidiar as atividades docentes e discentes que ali ocorrem. Porém, o pedagogo escolar participa também dos processos educativos que se manifestam fora da sala de aula. (PINTO, 2011, p. 77)

Tendo como base esses dois níveis de atuação do Coordenador Pedagógico mencionados por Pinto (2011), analisaremos duas especificidades relativas ao papel deste profissional:

- a) A coordenação pedagógica responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores.
- b) A atuação do coordenador pedagógico por meio do projeto político pedagógico

Para tanto, baseamo-nos em Pimenta (2002), Libâneo (2004) e Pinto (2011). Inicialmente destacamos duas atribuições apresentadas por Libâneo (2004) que são inerentes ao trabalho do Coordenador Pedagógico em se tratando do aporte que o mesmo realiza junto ao professor na mediação do processo de ensino aprendizagem.

[...] tem como principal atribuição a assistência pedagógica didática aos professores, para chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino. [...] auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. (LIBÂNEO, 2004, p.219)

Nomeadamente a mediação realizada pelo Coordenador Pedagógico vai deste a concepção dos planejamentos do professor até o momento de avaliar os resultados obtidos pela prática educativa.

As ideias de Pinto (2011) convergem com Libâneo (2004) sendo reforçado o apoio que o Coordenador Pedagógico deve dispensar ao professor.

O cerne do trabalho do pedagogo escolar é justamente a coordenação do trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico, por sua vez é o núcleo das atividades escolares (...) a referência central do trabalho pedagógico são os processos de ensino aprendizagem que acontecem em sala de aula. (PINTO, 2011, p.151)

O autor evidencia a importância da atuação do Coordenador Pedagógico, uma vez que o mesmo presta assessoria ao professor na concretização do trabalho pedagógico que engloba a centralidade das atividades na escola.

Pimenta (2002, p.51), acrescenta que: “[...] O trabalho dos pedagogos circunda a atividade mais importante da escola, que é a sala de aula. Mas o trabalho que determina o fazer pedagógico não se limita à sala de aula; ele a extrapola”.

Neste sentido, situa-se outra especificidade necessária a atuação do Coordenador Pedagógico, que consiste em implementar o Projeto Político Pedagógico da escola.

Nesta acepção, Libâneo (2004, p. 220), afirma que o Coordenador Pedagógico tem no rol de suas atribuições, a tarefa de “Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos e projetos da escola”. Deste modo a atuação do pedagogo escolar como articulador do conjunto de práticas educativas que ocorrem dentro tanto na quanto fora da sala de aula, via projeto político-pedagógico da escola é de fundamental importância para a implementação das propostas pedagógicas adotadas pela instituição de ensino. Este trabalho segundo Pinto (2011) faz parte da atribuição do pedagogo escolar, que consiste em dar suporte organizacional e pedagógico aos professores. Deste modo, a realização de reuniões, encontros formativos, atendimentos individuais aos docentes dentre outras ações refletem este nível de atuação do Coordenador Pedagógico. Pinto (2011, p. 149-150) argumenta que:

A concepção de pedagogo escolar que empreendemos [...] é a de um profissional do ensino que supera a fragmentação tanto de sua formação quanto do exercício de suas funções. Desse modo, busca-se uma unidade em sua atuação profissional a partir da totalidade do trabalho desenvolvido na escola.

Esta totalidade do trabalho desenvolvido na escola pretendida pelo autor, encontra sua essência na organização didática e pedagógica definida no Projeto Político Pedagógico da escola, sendo assim o Coordenador Pedagógico precisa compreender qual o seu papel e as suas possibilidades de atuação para a concretização de uma proposta pedagógica que vise o desenvolvimento dos estudantes.

Tendo em vista as exposições acerca da atuação do Coordenador Pedagógico nos tempos atuais, daremos continuidade expondo o papel do Coordenador Pedagógico no Programa Escola do Novo Tempo.

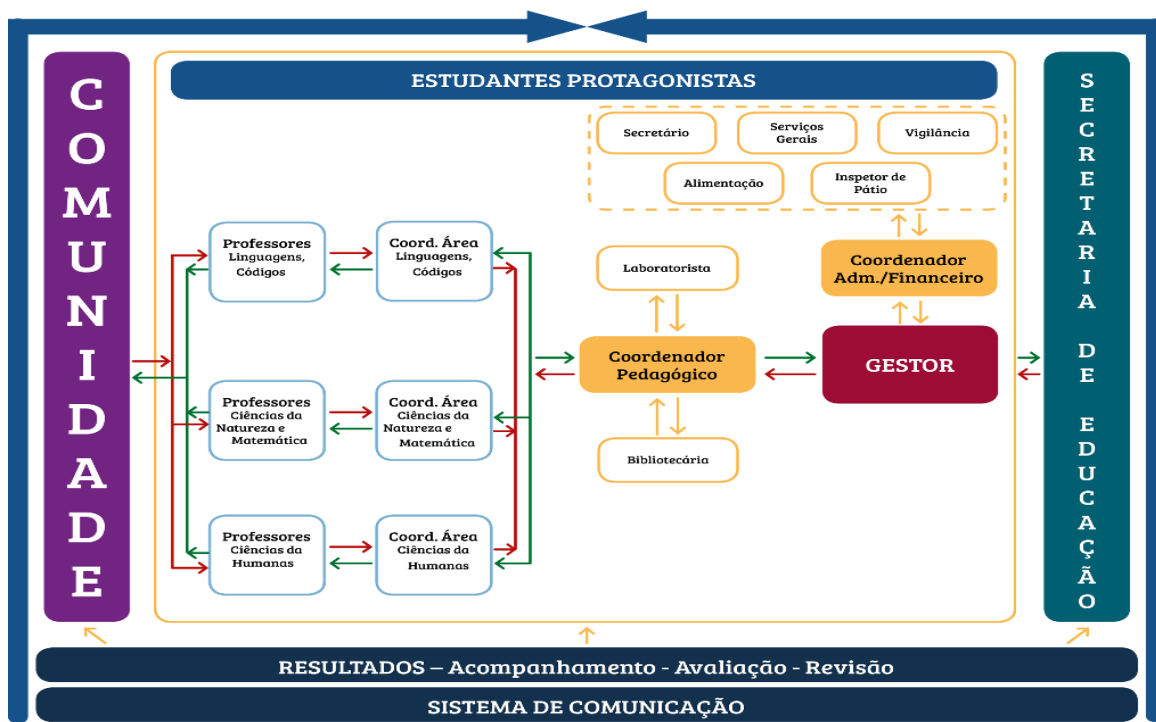
4.2 O Papel do Coordenador Pedagógico no Programa Escola do Novo Tempo

No escopo do projeto pedagógico das EEEMTIs do Programa Escola do Novo Tempo, o Coordenador Pedagógico, desempenha papel primordial para a concretização do Modelo Pedagógico adotado. Ele é o responsável por “coordenar os educadores de sua equipe e integrar os resultados, além de orientar os professores, auxiliando e assegurando o devido cumprimento da grade curricular” (SEDUC, 2016, p. 15) atuando diretamente junto ao corpo docente, colaborando com o trabalho nas áreas de conhecimento, tendo como elo junto aos professores do Professor Coordenador de Área (PCA). O PCA nas EEEMTIs do Programa Escola do Novo Tempo é definido como:

Profissional do magistério responsável pelo apoio ao Coordenador Pedagógico, devendo atuar diretamente com os professores nas suas respectivas áreas de ensino e ter como foco a prática pedagógica, articulando ações dentro da área, entre as áreas e com a parte diversificada; (SEDUC, 2016, p. 16)

Estes dois profissionais trabalham de forma interligada para a concretização do currículo escolar. A figura a seguir demonstra como se configura a estrutura organizacional das EEEMTIs do Programa Escola do Novo Tempo.

Figura 2 - Estrutura Organizacional do Programa Escola do Novo Tempo



FONTE: ICE, 2016.

Por meio da Figura 2, podemos perceber que o Coordenador Pedagógico atua junto aos Coordenadores de Área, sendo que estes por sua vez, atuam diretamente junto aos professores. O Coordenador Pedagógico opera suas funções ainda junto aos profissionais dos laboratórios existentes na escola e também junto ao profissional da biblioteca. Os resultados dos alinhamentos advindos do trabalho do Coordenador Pedagógico com aos PCAs e profissionais dos ambientes de aprendizagem são repassados pelo CP para o Gestor. A figura cima mostra também as atuações do Gestor e do Coordenador Administrativo Financeiro – CAF. Note-se que as setinhas da figura estão apontadas em duas direções, designando os movimentos e alinhamentos das ações dos profissionais da escola.

Libâneo (2004, p. 223) apresenta um conjunto demandas que envolvem o trabalho do Coordenador Pedagógico fora da sala de aula, na organização do trabalho pedagógico, que são as seguintes:

Assegurar, no âmbito da coordenação pedagógica, em conjunto com os professores, a articulação da gestão e organização da escola, mediante: - exercício de liderança democrático-participativa; - criação e desenvolvimento de clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe; Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando ao aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de troca de experiências e cooperação entre os docentes.

Como se vê nessa amostragem de ações da coordenação pedagógica, o profissional responsável por elas deve ter um preparo consistente no campo pedagógico.

Para compreender melhor como esse trabalho se efetiva na prática, realizamos pesquisa com coordenadores pedagógicos de 5 (cinco) EEEMTIs. Os mesmos foram selecionados tendo como princípio o fato dos mesmos estarem atuando no Programa Escola do Novo Tempo, desde o ano de 2017. Sendo assim passaremos a analisar como os mesmos concebem o seu papel nas escolas que trabalham.

5 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Nesta seção discorreremos sobre o caminho da pesquisa, iniciando pela problematização do objeto de pesquisa, seguido dos aspectos metodológicos, tratando do tipo e abordagem de pesquisa, procedimentos, instrumentos utilizados para realização da investigação, coletas e análise dos dados. Também apresentaremos os sujeitos deste estudo e o *lócus* da pesquisa para demonstrar a pertinência desses aspectos, primando pelo rigor metodológico que o estudo requer.

A motivação para este estudo, partiu do interesse sobre inovações metodológicas em torno da atuação do profissional Coordenador Pedagógico, bem como, por compactuar com a forma de organização de ensino que é a educação integral em tempo integral.

5.1 Aspectos Metodológicos

Para o desenvolvimento deste estudo trabalhamos com a pesquisa descritiva e exploratória por meio de uma abordagem qualitativa, sendo que ancoramos nosso fundamento em Bogdan e Biklen (1994, p. 47 a 51) que definem a pesquisa qualitativa a partir de cinco características:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] 2. A investigação qualitativa é descritiva; [...] 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos; [...] 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; [...] 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Assim, entendemos que os dados devem ser analisados de modo a refletir sobre o universo da pesquisa, elaborando estratégias e procedimentos que lhe permitam considerar as experiências vividas, os fenômenos e os fatos conforme a percepção dos sujeitos e a realidade investigada para, então, fazer sua interpretação. Sendo assim, o investigador qualitativo precisa considerar a riqueza das experiências do ponto de vista do informador e não apenas interpretar os significados.

5.1.1 Fases da pesquisa

A primeira fase desse estudo compreendeu a revisão da literatura, que foi operacionalizada com a seleção de documentos bibliográficos, tais como: livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e doutorado, revistas, bem como materiais obtidos via internet. O que culminou na escrita de um quadro teórico com autores nacionais e internacionais, clássicos e atuais, bem como, marcos legais sobre as políticas públicas de educação integral no ensino médio.

A pesquisa empírica, constituiu a segunda fase da pesquisa e foi realizada junto aos sujeitos respondentes desse estudo, os quais foram: coordenadores pedagógicos de cinco Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral. Nessa fase, coletamos dados referentes aos aspectos pessoais e profissionais desses sujeitos (Apêndice “A”) e por meio de questionário eletrônico com perguntas abertas e fechadas (Apêndice “B”) com o objetivo de obter informações sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos nas EEEMTIs tendo em vista a reestruturação de suas funções.

5.2 Procedimentos Metodológicos

Com vistas à concretização das atividades pertinentes ao estudo empírico, selecionamos os seguintes procedimentos:

A. Contato com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC): contatamos os especialistas da Comissão de Coordenação do Programa Escola do Novo Tempo para darem informações a respeito dos marcos legais, programa de fomento, projeto pedagógico e dados informativos sobre as EEEMTIs e coordenadores pedagógicos das mesmas.

B. Contato com os Coordenadores Pedagógicos: após a obtenção dos dados dos coordenadores pedagógicos, os acionamos para obter a participação dos mesmos na pesquisa empírica. Sendo que 08 (oito) coordenadores pedagógicos aceitaram participar, contudo, selecionamos apenas 05 (cinco), devido estes estarem incluídos no programa desde o ano de 2017, tendo acumulado maior de experiência nas EEEMTIs onde atuam.

C. Para levantamento de dados de perfil dos participantes da pesquisa: referentes aos dados pessoais e profissionais dos participantes do estudo, foi utilizado o instrumento questionário. Esses foram aplicados por meio do aplicativo Google Forms no mês de abril de 2018.

D. Para obtenção dos dados sobre a atuação dos Coordenadores Pedagógicos: optamos por aplicar questionário com perguntas abertas e fechadas, durante o mês de abril, utilizando o aplicativo Google Forms.

E. Organização, análise, interpretação e fundamentação dos dados obtidos:

As respostas dos coordenadores pedagógicos foram tabuladas, sendo analisadas com base no critério de recorrência de sentido comum encontrados na fala dos coordenadores.

A análise dos documentos foi realizada à luz da análise de conteúdo, segundo Bardin (2002, p. 38), caracterizada como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Os pilares da análise de conteúdo, a partir da perspectiva apontada por Bardin (2002), consistem na fase da descrição ou preparação do material, a fase da inferência ou dedução e a fase da interpretação. Nesse sentido, os principais pontos da pré-análise foram: a leitura flutuante, a escolha dos documentos (no caso as respostas dos questionários aplicados); a formulação das hipóteses e objetivos; a referência aos índices e elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento) e a preparação do material.

Para tratamento dos dados foi utilizada a técnica de análise temática ou categorial que, para Bardin (2002), serve para descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. Sendo essa análise possível a partir de operações de desmembramento do texto em unidades.

5.3 Sujeitos do Estudo

Os sujeitos do estudo que constituíram o universo da pesquisa de campo são cinco Coordenadores Pedagógicos (CP), das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Rondônia do Programa Escola do Novo Tempo

(EEEMTI). O critério de escolha dos CPs foi devido ao fato de que os mesmos que estão atuando desde 2017, o primeiro ano da implantação, mesmo que dois destes tenham entrado após o início das aulas permaneceram até o momento da pesquisa na escola. Sendo assim, os CPs foram nominados de CP 1, CP 2, CP 3, CP 4 e CP 5.

Com base nas respostas obtidas nos questionários, os sujeitos investigados têm entre 33 e 50 anos de idade. Quanto a formação acadêmica inicial, 20% são formados em Pedagogia com habilitação em Orientação Escolar, 40% em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar e 40% somente em Pedagogia sem habilitação técnica. Analisamos que o fato de todos terem formação inicial em Pedagogia constitui-se em um ponto positivo, tendo em vista a necessidade dos mesmos terem de um vasto conhecimento acerca da ciência da educação, para atuarem nesse programa.

Constatamos ainda que 100% dos sujeitos possuem especialização, não tendo cursado mestrado ou doutorado. Investigamos também quanto ao tempo de carreira dos mesmos no magistério, sendo que as respostas nos possibilitaram identificar que os CPs têm de 7 a 24 anos de tempo de carreira no magistério, o que possibilita aos mesmos, um repertório significativo de experiências educacionais.

Para entender o tempo em que os mesmos estão trabalhando em função de coordenação pedagógica indagamos aos mesmos a quanto tempo tem de experiência nesta área, sendo que por meio das respostas notamos que apenas o CP 1 e o CP 4 tem de um ano a menos de experiência nesta função, sendo que a maioria dos CPs tem entre 7 a 12 anos de tempo de atuação na função de coordenação pedagógica. Para afinar a adequação da experiência do CP para atuar no programa indagamos sobre os tempos de experiência em educação integral comparado como o tempo de atuação no programa. As respostas que emergiram das falas dos sujeitos nos permitiram elaborar a tabela a seguir:

Tabela 2 - Tempo de atuação CP na Educação Integral

Sujeitos Investigados	Tempo de Experiência como Coordenador Pedagógico na Educação em Tempo Integral:	Tempo de atuação como Coordenador Pedagógico no Programa Escola do Novo Tempo:
CP 1	8 meses	8 meses
CP 2	1 ano e 3 meses	1 ano e 3 meses
CP 3	1 ano e 03 meses	1 ano e 03 meses

CP 4	01 ano	01 ano
CP 5	07 meses	07 meses

Fonte: Produção da pesquisadora 2018.

Fica evidente conforme demonstrado na Tabela 2, que esta é a primeira experiência dos CPs na educação em tempo integral, pois o tempo de atuação é o mesmo exposto para desempenho na função de CP no Programa.

Questionamos ainda aos sujeitos da pesquisa como foi o ingresso dos mesmos no Programa Escola do Novo Tempo, sendo que obtivemos como respostas que 60% passou por processo seletivo e 40% ingressou a convite, seguido de nomeação.

Por meio dos dados apresentados identificamos que os CPs se encaixam no perfil de profissional pretendido na concepção do Programa, conforme pesquisa documental realizada.

5.4 Lócus da Investigação

Com base nas Portarias Ministeriais nº 1145/2016 e nº 727/2017, a Secretaria Estadual de Educação, apresentou ao Ministério da Educação – MEC a lista com as escolas elegíveis, após isso, estas escolas passaram por um processo de divulgação para a comunidade escolar e local da Política Pública a ser implantada bem como, do Modelo Pedagógico e de Gestão a ser instituído nas mesmas, sendo assim, em 2017 o Programa Escola do Novo Tempo foi implantado em 10 (dez) escolas estaduais e em 2018 em 1 (uma) escola.

Para constituição do *lócus* da investigação para o estudo empírico selecionamos 05 (cinco) EEEMTIs no Estado de Rondônia que implantaram o Programa Escola do Novo Tempo, as mesmas foram escolhidas tendo em vista os critérios já mencionados para as seleções dos CPs. Sendo que as escolas investigadas foram:

Tabela 3 - Descrição das Escolas Investigadas

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	DENOMINAÇÃO ESCOLAS (LÓCUS)	MUNICÍPIO
1. EEEMTI Heitor Villa Lobos	EEEMTI 1	Ariquemes
2. EEEMTI Josino Brito	EEEMTI 2	Cacoal
3. EEEMTI Cândido Portinari	EEEMTI 3	Rolim de Moura

4. EEEMTI 7 de Setembro	EEEMTI 4	Espigão D'Oeste
5. EEEMTI Juscelino Kubistchek de Oliveira	EEEMTI 5	Alta Floresta

Fonte: Produção da pesquisadora 2018.

Mediante pesquisa no site online denominado Pacto Pela Aprendizagem da Secretaria Estadual de Educação, obtivemos os seguintes dados de matrículas a partir do período que houve implantação do ensino em tempo integral:

Tabela 4 - Matrículas 2017 a 2018 EEEMTI

EEEMTI 1							
Série	Modalidade	Total de Turmas		Total de Estudantes		Estudantes/Turma	
		2017	2018	2017	2018	2017	2018
1EM	REGULAR EMTI	12	5	300	152	25,00	30,40
2EM	REGULAR EMTI	5	7	140	187	28,00	26,71
3EM	REGULAR EMTI	3	4	83	111	27,67	27,75
Total		20	17	523	450	26,15	26,47
EEEMTI 2							
Série	Modalidade	Total de Turmas		Total de Estudantes		Estudantes/Turma	
		2017	2018	2017	2018	2017	2018
1EM	REGULAR EMTI	7	5	206	131	29,43	26,20
2EM	REGULAR EMTI	3	5	92	133	30,67	26,60
3EM	REGULAR EMTI	2	3	57	71	28,50	23,67
Total		12	12	355	335	29,58	27,91
EEEMTI 3							
Série	Modalidade	Total de Turmas		Total de Estudantes		Estudantes/Turma	
		2017	2018	2017	2018	2017	2018
1EM	REGULAR EMTI	5	5	140	107	28,00	21,40
2EM	REGULAR EMTI	4	4	81	93	20,25	23,25
3EM	REGULAR EMTI	2	2	58	62	29,00	31,00
Total		11	11	279	262	25,36	23,81
EEEMTI 4							
Série	Modalidade	Total de Turmas		Total de Estudantes		Estudantes/Turma	
		2017	2018	2017	2018	2017	2018
1EM	REGULAR EMTI	4	4	125	115	31,25	28,75
2EM	REGULAR EMTI	3	3	97	101	32,33	33,67
3EM	REGULAR EMTI	2	3	62	97	31,00	32,33
Total		9	10	222	313	24,66	31,3
EEEMTI 5							
Série	Modalidade	Total de Turmas		Total de Estudantes		Estudantes/Turma	
		2017	2018	2017	2018	2017	2018
1EM	REGULAR EMTI	5	3	106	63	21,20	21,00
2EM	REGULAR EMTI	2	3	41	67	20,50	22,33
3EM	REGULAR EMTI	3	1	83	21	27,67	21,00
Total		10	6	230	151	23	25,16

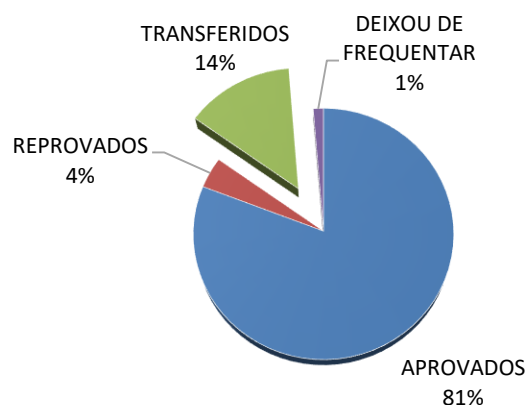
TOTAL GERAL	62	56	1609	1511	25,95	26,9
--------------------	-----------	-----------	-------------	-------------	--------------	-------------

Fonte: <http://pactopelaaprendizagem.seduc.ro.gov.br/escolas/>. Acesso em: 17/08/2018.

Mediante o quadro de matrículas apresentado na Tabela 4, verificamos que houve um decréscimo nas mesmas de 2017 para 2018, percebemos ainda que a média de alunos é considerada favorável pois varia de 20 a 33 estudantes por sala de aula.

Mediante análise dos indicadores utilizados pela Equipe de Implantação do Programa Escola do Novo Tempo, selecionamos e produzimos o gráfico abaixo que descreve o rendimento escolar relativo ao ano de 2017 nas EEEMTIs.

Figura 3 - Gráfico Movimento e Rendimento 2017 EEEMTI



Fonte: EDUCACENSO/INEP.

Os dados acima, revelam que um índice de aprovação nas 5 (cinco) EEEMTIs foi superior a 80%, a reprovação foi de apenas 4% e deixou de frequentar foi igual a 1,3 %. Ponderamos que a aprovação foi considerada elevada nas EEEMTIs comparando com os resultados negativos de reprovação e abandono. Já os resultados em relação a transferência são considerados preocupante, pois, as referidas escolas precisam atingir um número mínimo de matrículas que são estabelecidas pelo Ministério da Educação, por ocasião a adesão ao programa de fomento.

5.5 Objeto de Investigação

A pesquisa que realizamos teve como objeto de investigação responder ao seguinte questionamento: como os Coordenadores Pedagógicos das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Rondônia concebem seu papel quanto a operacionalização do Programa Escola do Novo Tempo tendo em vista a reestruturação de suas atribuições.

Para tanto estabeleceu-se como objetivo geral: analisar como os Coordenadores Pedagógicos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Rondônia concebem seu papel quanto à operacionalização do Programa Escola do Novo Tempo tendo em vista a reestruturação de suas atribuições. Sendo que para que se atinja a complexidade requerida no referido estudo, objetivou-se especificamente: a) especificar a legislação atual que norteia o Ensino Médio em Tempo Integral a nível nacional e estadual; b) pesquisar as peculiaridades do ensino em tempo integral; c) investigar o modelo pedagógico utilizado no Programa Escola do Novo Tempo implantado em cinco escolas estaduais de Ensino Médio em Rondônia; d) identificar o papel do coordenador pedagógico a partir do modelo implementado no Programa Escola do Novo Tempo; e) descrever como os Coordenadores Pedagógicos concebem e executam suas ações nas escolas que implantaram o Programa Escola do Novo Tempo.

6 SEÇÃO DE ANÁLISE

Nesta seção apresentamos os resultados da pesquisa empírica realizada junto a cinco Coordenadores Pedagógicos (CP) das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo (EEEMTI).

Para a realização deste estudo trabalhamos com categorias “*a priori*”, sendo que as respostas que emergiram das falas dos CPs foram agrupadas em subcategorias de análise, mediante os critérios de similaridade e frequência, em consonância com a Análise de Conteúdo de Bardin (2002). Tais respostas, nos permitiram a criação das subcategorias. Abaixo apresentamos na Tabela 5 as categorias e subcategorias estabelecidas para análise.

Tabela 5 - Categorias e Subcategorias de Análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Bases teóricas do Modelo Pedagógico;	1.1 Base teórica que abrange eixos e princípios educativos
2. Atribuições do Coordenador Pedagógico;	2.1 Gestão dos processos educativos; 2.2 Acompanhamento do Currículo
3. Formação para atuar no Programa Escola do Novo Tempo;	3.1 Formação Inicial no Programa 3.2 Formação no Modelo de Gestão; 3.3 Formação no Modelo Pedagógico;
4. Atuação na Formação Continuada dos Professores;	4.1. Realimentar as formações recebidas pelos parceiros 4.2 Desenvolver formações com base no acompanhamento pedagógico
5. Acompanhamento da execução do Currículo;	5.1 Acompanhamento para produção e análise de indicadores 5.2 Acompanhamento para intervenção pedagógica processual
6. O Trabalho da Coordenação Pedagógica e a articulação com a equipe gestora da escola;	6.1 Alinhamento de ações
7. Monitoramento dos indicadores de processo e de resultados da aprendizagem	7.1 Periodicidade do acompanhamento 7.2 Indicadores monitorados

Dando prosseguimento, as respostas do instrumento de pesquisa revelaram dados apresentados pelos Coordenadores Pedagógicos: CP 1, CP 2, CP 3, CP 4 e CP 5, que analisamos detalhadamente a seguir.

6.1 Categoria 1: Bases Teóricas do Modelo Pedagógico na relação com Educação Integral

SUBCATEGORIAS	FALA DOS CPS
<p>1.1 Base teórica que abrange eixos e princípios educativos.</p>	<p>[...] Toda a dinâmica do trabalho desenvolve-se com base em três eixos formativos: Formação acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o século XXI. [...] nesta perspectiva, o modelo pedagógico da Escola do Novo Tempo fundamenta-se em Quatro Princípios Educativos: Protagonismo, 4 Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional. (CP1)</p> <p>[...] a transformação dessa nova escola é visível, têm o estudante com seu sonho como foco, três eixos que alicerça o programa – formação para a vida, formação acadêmica de excelência e formação de competência para o século XXI. (CP2)</p> <p>[...] o modelo pedagógico se organiza em torno de três eixos formativos: Formação acadêmica de excelência, Formação de competências para o século XXI e Formação para vida, tendo como foco principal, o Jovem e seu Projeto de Vida. Todas as ações da escola são organizadas intencionalmente para fazer movimentar esses eixos e os princípios educativos: Os 4 Pilares da Educação, Protagonismo, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional. (CP3)</p> <p>O Modelo Pedagógico é excelente, pois todas as ações executadas na escola são planejadas e desenvolvidas a partir dos Princípios Educativos: Protagonismo, 4 Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional. (CP4)</p> <p>O Modelo Pedagógico é excelente, pois todas as ações executadas na escola são planejadas e desenvolvidas a partir dos Princípios Educativos: Protagonismo, 4 Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional. (CP5)</p>

Como podemos observar nas respostas dos CPs 1, 2, 3, 4 e 5 todos destacam que as Bases Teóricas que orientam o Modelo Pedagógico das EEEMTI abrangem princípios educativos e eixos formativos. Isto nos leva ao entendimento de que tais concepções estão coerentes com as bases teóricas do Modelo Pedagógico desenvolvido pelo ICE e adotado pela rede estadual nas EEEMTIs do Programa Escola do Novo Tempo.

Os princípios educativos, mencionados pelos CPs nos questionários, sustentam o modelo pedagógico adotado nas EEEMTIs. Conforme definição apontada pelo ICE (2016b, p.6):

O Modelo Pedagógico é o sistema que opera um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversificação e enriquecimento necessários para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida, essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido. O sistema é fundamentado em quatro Princípios Educativos: o Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional.

Inferimos que as bases teóricas desse modelo estão ancoradas primeiramente nos Quatro Pilares da Educação propostos pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO no Relatório intitulado: Educação: um tesouro a descobrir de 1996, no qual salienta-se a importância de desenvolver uma educação que vise o atendimento a uma formação integral.

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 1998: 89-90)

Esta visão expressa por Delors no relatório, evidenciava que a Comissão propunha naquele momento uma educação organizada em torno de pilares educacionais que se contrapunham ao que vinha sendo a expressão do ensino formal, orientado prioritariamente pelo desenvolvimento de capacidades cognitivas.

Concernente aos quatro pilares, José Eustáquio Romão, em *O Ensino Médio e a Omnilateralidade: Educação Profissional no século XXI*, destaca o pensamento de Jacques Delors:

[...] insiste em conjugar – em todos os sentidos da palavra – dois verbos em cada um dos ‘pilares’, sendo que o primeiro, ‘aprender’, se repete em todos eles. Ele não propõe ‘aprender o conhecimento’, ‘aprender o feito’, nem ‘aprender a convivência’. Ao contrário, apresenta o segundo termo também no infinitivo, conferindo-lhe um dinamismo, um caráter processual não suportado por vocábulos estáticos, estruturais e estruturados como ‘conhecimento’, ‘feito’ e ‘convivência’. ‘Aprender o conhecimento’ é ‘aprender o conhecido’, enquanto ‘aprender a conhecer’ é participar da pesquisa e do processo de construção do conhecimento. ‘Aprender a fazer’ é muito mais do que aprender como é feito. É também construir os modos e os instrumentos da ‘feitura’. Finalmente, ‘aprender a conviver’, não se reduz ao conhecimento das convivências – geralmente marcadas pela competição e pelos conflitos – mas se estende à busca do conhecimento das diversidades étnicas, econômicas, políticas, sociais, religiosas e culturais e participar das estratégias de reconstrução da convivência na diferença (ROMÃO, 2001, p. 5).

Deste modo depreendemos que a adoção dos quatro pilares da educação como princípio educativo é uma das condições essenciais para responder aos

desafios impostos na atualidade, superando uma visão instrumental de educação considerando a aprendizagem durante a vida escolar como meio para a realização da pessoa em toda sua plenitude.

Outro princípio destacado nas falas dos CPs é a Educação Interdimensional. Costa (2008), apresenta que a Educação Interdimensional é aquela que objetiva a formação integral do indivíduo em suas quatro as dimensões do humano: *Logos* (dimensão do pensamento e do conceito ordenador e dominador da realidade por meio da razão), *Pathos* (dimensão do sentimento, da relação do homem consigo mesmo e com os outros), *Eros* (a dimensão do sentimento, da relação do homem consigo mesmo e com os outros) e *Mythos* (a dimensão transcendental, da relação do homem com o mistério e o sentido da vida), conforme caracterizado nos conceitos e práticas que orientavam na Grécia antiga, no ideal de formação do homem grego, a Paidéia. Segundo o Costa (2008), a Educação Interdimensional, é um meio para aplicar na prática os Quatro Pilares da Educação:

Se quisermos desenvolver uma estratégia educativa com base nos Quatro Pilares da Educação, devemos ter em conta as *mediações* existentes entre a sua formação inicial, bastante genérica (quatro grandes esferas da aprendizagem), e sua aplicação na ação educativa direta. O caminho que vai da aprendizagem até sua aplicação prática passa pelo desenvolvimento de competências, pela adoção de atitudes e pela aquisição de habilidades, que são as mediações necessárias nesse processo. (COSTA, 2008, p.22, grifo do autor)

Entendemos que Costa (2008), compreende a aprendizagem como um processo de natureza aquisitiva e interativa, por meio de mediações sendo que essas mediações ocorreriam no desenvolvimento de habilidades e competências em cada uma das dimensões: *logos*, *phatos*, *eros* e *mythos*. Neste sentido a aplicação da Educação Interdimensional, decorre, por conseguinte no desdobramento de um ensino que vise o desenvolvimento de competências e habilidades em cada dimensão.

Para Costa (2008) a Educação Interdimensional é a proposta pedagógica que procura articular os fins e os meios da ação educativa. Defende ainda, que se faz necessário desenvolver uma educação voltada para a concepção de homem, de mundo e de conhecimento de acordo com as demandas da sociedade atual. Segundo o autor, a escola atual não tem dado conta dos desafios dos novos tempos:

A escola que nos legou o iluminismo já não dá conta dos desafios que, principalmente os adolescentes e jovens, trazem para o seu interior. Ela já não consegue, com base na razão analítico-instrumental, vencer antecipadamente os desafios impostos pelos novos tempos. O grande equívoco dessa escola tem sido superar esses desafios ao atuar nos limites do território do *logos*, fazer propostas de (des) fragmentação do conhecimento, buscar novas formas de relacionamento entre as disciplinas e trazer os enfoques multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. (COSTA, 2008, p. 20)

Costa (2008) deste modo, faz uma crítica as escolas atuais, no sentido de que considera que a simples transmissão dos conhecimentos, por meio das disciplinas escolares, não atende às necessidades da atualidade. Analogamente, Cavaliere (2002, p. 262) apresenta que:

[...] quanto ao equilíbrio entre 'proteção' e 'exposição' na vida escolar, um elemento que, nos parece, favoreceria o encontro de um ponto ideal seria a recepção pela escola da criança como um ser integral, ou seja, um indivíduo em suas diversas dimensões. Desta forma estaria a escola balizando a configuração intencional de seu ambiente em experiências individualmente e socialmente relevantes, e evitando pré-conceitos e cristalizações que lhe retirariam a capacidade de promover processos significativos de reconstrução da experiência. Uma das bases da concepção de *educação integral* é, justamente, esta predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais. (Grifo do autor)

Isto posto, a educação indicada aqui e conseqüentemente a que vem sendo implementada nas escolas investigadas, seria uma alternativa de uma proposta de educação que equilibre os conhecimentos científicos, aos filosóficos e os novos conhecimentos resultantes da articulação destes, desenvolvendo nos estudantes competências, habilidades e atitudes que lhe permitam, mobilizar as diversas formas de aprendizagens adquiridas no meio escolar. A ideia é que nessa escola possa se “formar valores, normas e atitudes favoráveis à sua cidadania e dominarem competências e habilidades para o mundo do trabalho e da vida social, nos termos em que hoje se expressam. (MACEDO, 2005, p. 14)

O terceiro princípio evidenciado na pesquisa com os CPs, é o Protagonismo. A definição deste conceito é “reconhecidamente fluído e multifacetado, carregado de significado pedagógico e político” (ZIBAS, FERRETTI, TARTUCE, 2004, p. 16). Para Costa (2001a, p. 18), protagonismo juvenil é definido da seguinte forma:

A expressão protagonismo juvenil designa a participação do adolescente como parte da solução, e não do problema, no enfrentamento de situações reais na escola, na continuidade e na vida social mais ampla [...] Trata-se de um método pedagógico que se baseia num conjunto de práticas e vivências,

que tem como foco a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção do seu ser em termos pessoais e sociais.

Esta expressão ganhou força no escopo das políticas públicas para a juventude empreendidas nas últimas décadas desencadeadas por força dos esforços de pesquisadores, organismos internacionais, movimentos juvenis e gestores municipais que enfatizavam a singularidade da experiência social dos jovens. Tanto que em meio a coexistência de diversas políticas públicas criadas para a juventude, na área da Saúde, Educação, Assistência Social e outros, o Governo Federal por meio da Secretaria Geral da Presidência da República lançou em 2006, o Guia de Políticas Públicas de Juventude, no intento de divulgar as ações, programas e políticas públicas nas diversas áreas. Dentre estas destacamos o Projeto Agente Jovem, Programa Brasil Alfabetizado, Programa Escola Aberta, Programa Escola de Fábrica, Programa Universidade para Todos (PROUNI) dentre outros. Sendo que tendo em vista essas políticas públicas instituídas, outro conceito apresenta-se para definir Protagonismo:

A expressão protagonismo juvenil se difundiu nos anos 1990 e já vem sendo objeto de várias críticas (CASTRO, 2002; FERRETTI et al., 2004). Em geral, o protagonismo tem aparecido como princípio educativo a partir do qual os jovens deixam de ser vistos como meros aprendizes e passam a ser concebidos como sujeitos que podem agir no ambiente em que vivem, alcançando autonomia nas suas ações (CORTI; SOUZA, 2005). Esta noção, ao operar como princípio educativo no interior de uma ação pode levar ao deslocamento do sentido sociopolítico, voltado para os mecanismos de participação que incidem sobre a capacidade dos atores partilharem, coletivamente, das decisões que dizem respeito aos seus interesses no âmbito da esfera pública. (SPÓSITO, SILVA e SOUZA, 2006 p.232)

Zibas, Ferretti e Tartuce (2004, p. 414), fazem uma breve análise sobre as diversas definições de Protagonismo, disseminadas em nosso país:

Diversos autores consultados (Costa, 2001; Barrientos, Lascano, 2000; Konterlinik, 2003) vinculam o protagonismo à formação para a cidadania. Ezcámez e Gil (2003) discutem a questão da responsabilidade em uma abordagem que permite a aproximação do conceito de protagonismo tal como usado pelos outros autores antes citados. Por sua vez, Novaes (2000), em artigo que relata e analisa uma experiência de ação social organizada de jovens, não usa o termo 'protagonismo', e sim, 'participação social', ou 'intervenção social', ou 'ação solidária', relacionando essas expressões à 'socialização para a cidadania'. Assim, parece que a 'ação cidadã' e/ou a 'preparação para tal tipo de ação' constituem o cimento semântico que une as diferentes expressões que diversos estudiosos usam

para nomear e discutir o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político.

Com base nessas concepções, concebemos que o Protagonismo está relacionado a atuação intencional do jovem em seu contexto social e econômico nos espaços relacionados ao trabalho, educação, saúde entre outros. Contudo fica evidente que esses preceitos estão relacionados à autonomia do jovem e sua atuação mais efetiva na sociedade para a concretização de seus ideais para consigo e com o próximo.

Ainda em referência a este princípio, analisando o contexto das prerrogativas legais, observamos que o Protagonismo também é evidenciado. Destacamos o Inciso XXI, do Artigo 15 da Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Art. 15. Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, o projeto político pedagógico das unidades escolares, deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida.

[...]

XXI - participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades;

As DCNEM constituem o meio legal mais importante para a difusão do protagonismo juvenil no ensino médio, pois permite as instituições de ensino o desenvolvimento de práticas e vivências em protagonismo a fim de possibilitar o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade dos jovens.

Zibas, Ferretti e Tartuce (2004) analisando a obra de Costa (2001a), a respeito das conceituações do protagonismo aplicado à educação defende que:

[...] um dos poucos autores a tratar da relação protagonismo/ educação formal no Brasil, utiliza o termo protagonismo para designar 'a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla' concebendo-o como um método de trabalho cooperativo fundamentado na pedagogia ativa 'cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais'. (ZIBAS, FERRETTI e TARTUCE 2004, p. 414)

O quarto princípio afirmado na pesquisa com os CPs é a Pedagogia da Presença, este item constitutivo do modelo pedagógico também foi inspirado na obra de Costa (2001b), o qual motivado por sua experiência com escola de meninas infratoras na cidade de Ouro Preto em Minas Gerais, tendo desenvolvido os pressupostos de uma pedagogia apoiada nas concepções advindas dessa vivência educativa.

A pedagogia da presença consiste em uma forma de abordagem criada para o atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Nas palavras de Costa (1991, p. 20) “A orientação básica desta pedagogia é resgatar o que há de positivo na conduta dos jovens em dificuldade, sem rotulá-los nem os classificar em categorias baseadas apenas nas suas deficiências”.

A Pedagogia da Presença seria uma teoria que é ao mesmo tempo fim e meio da ação educativa, propondo por meio de atividades práticas relacionadas a postura e ação do educador que a conduz com vistas a emancipação dos educandos. (COSTA, 1991)

Os CPs também expressaram que o Modelo Pedagógico está fundamentado em Eixos Formativos, denominando-os: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida, Formação para o desenvolvimento de Competências do século XXI.

Estes eixos formativos foram concebidos no modelo pedagógico para “responder à formação do jovem no Século XXI, a fim de que ao final da Educação Básica, ele reúna as condições para executar o seu Projeto de Vida, idealizado e gestado ao longo dos anos no Ensino Fundamental e Médio”. (ICE, 2016b, p. 10). Com estas intencionalidades o citado modelo propõe um ensino sem predominância de um eixo sobre o outro, sendo que a junção dos mesmos propiciaria as condições necessárias para que o educando possa se posicionar de forma autônoma, solidária e competente.

A respeito de um ensino baseado nestes parâmetros Zibas, Ferretti e Tartuce (2004, p 415) expressam que:

[...] o trabalho pedagógico que orienta a construção de conhecimentos e valores, [...] atribui ao professor basicamente as funções de orientador, mais do que a de divulgador de conteúdos disciplinares, e situa o aluno no centro do processo educativo, deslocando o eixo desse processo para a aprendizagem, de modo a minimizar, assim, a dimensão do ensino. Nesse sentido atribui ao aluno a condição de protagonista desse processo e, por

essa razão, considera-o 'como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) '.

Desta forma, depreendemos que os estudantes têm a oportunidade de vivenciar um ensino que vise não somente o desenvolvimento cognitivo, mas que também está focado na formação de valores, e ainda, pois o mesmo é partícipe do seu aprendizado. A este propósito os CPs destacaram que as ações realizadas nas EEEMTIs são desenvolvidas a partir desses eixos formativos e princípios educativos, têm como centralidade o jovem estudante do ensino médio e as suas aspirações para o futuro. Esta visão compartilhada pelos CPs, está atrelada a concepção de que:

Apenas um jovem que desenvolve uma visão do seu próprio futuro e é capaz de transformá-la em realidade reunirá as condições para atuar nas três dimensões da vida humana – pessoal, social e produtiva – dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindos deste século. (ICE, 2016b, p. 10)

Portanto, entendemos que o modelo pedagógico foi formulado para que, por intermédio dos processos formativos inovadores, busque-se assegurar que as aprendizagens adquiridas nas escolas que o adotam, por meio do desenvolvimento de múltiplas capacidades, não apenas intelectuais, mas que agreguem valor às dimensões da vida pessoal, social e profissional futura do jovem ao concluir a Educação Básica.

Macedo (2005), dialoga com este pensamento de Costa (2008), quando destaca que:

Hoje são valorizados três tipos de saber: o 'saber dizer', que relaciona se a aprendizagem de conceitos, informações; o 'saber fazer', que tem a ver com a questão dos procedimentos; o 'saber conviver', que diz respeito a valores, normas e atitudes. (MACEDO, 2005, p. 128)

Baseado neste pressuposto, a organização do ensino deveria primar para dar condições para que os professores pudessem desenvolver as suas ações educativas baseadas em três compromissos: científicos, psicológicos e didáticos conforme apresentado por Macedo (1994, p. 67-68)

Os compromissos científicos, psicológicos e didáticos do professor, ainda que solidários, isto é, não isoláveis entre si no ato pedagógico, tem sua

especificidade ou autonomia. Em outras palavras, a ciência espera do professor uma transmissão correta e atualizada dos conhecimentos que produz. A psicologia espera que se tenha em conta, igualmente, as características da criança e os seus modos de pensar. A didática, da mesma forma, requer do professor uma aplicação correta de seus métodos. Ora, a questão é coordenar esses três compromissos – haveria outros – de uma forma específica, com suas leis, exigências e valores. E, igualmente, não esquecer o plano da integração, da solidariedade ou reciprocidade entre os compromissos científicos, psicológicos e didáticos. (MACEDO, 1994, p. 67-68)

Os eixos formativos do modelo pedagógico teriam o encargo de articular os âmbitos de atuação do professor com vistas a proporcionar aos estudantes um ensino mais aproximado de uma educação integral, que compreende o educando não apenas como um receptor de conhecimentos com foco em uma formação intelectual, mas atende aos demais âmbitos do desenvolvimento humano ligados a vida afetiva, social e produtiva, atendendo assim as demandas atuais, conforme evidenciado no Relatório de Delors:

No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas. (DELORS, 1998, p. 31-32)

Foi possível comprovar por meio das falas dos CPs a importância atribuída pelos mesmos quanto as bases teóricas que fundamentam a formação dos estudantes.

[...] o Modelo pedagógico da Escola do Novo Tempo é centrado no Jovem e seu Projeto de Vida. O papel principal desta escola desenvolver no jovem autonomia, para que ao final do Ensino Médio ele tenha uma clara visão de futuro e com condição de executar seu Projeto de Vida. (CP1)

[...] através do novo modelo de educação integral, como já informa o próprio nome 'integral' indica que o jovem que frequenta esse modelo de educação vai ter a oportunidade de se desenvolver por completo, tanto academicamente como no aspecto pessoal. (CP2)

[...] é um modelo de escola, que volta todo o seu olhar para a formação do Jovem em sua integralidade. (CP3)

Dessa maneira a educação oferecida para os jovens que ingressam nas EEEMTIs, em tese possibilitaria além da formação acadêmica necessária ao seu

desenvolvimento intelectual, a possibilidade de ampliação das perspectivas de autorrealização por meio de uma formação que lhe permita protagonizar sua história de vida.

A partir do contexto apresentado acerca dos princípios e eixos formativos que fundamentam o Modelo Pedagógico das EEEMTIs, procuramos identificar o papel dos CPs tendo em vista o modelo, para tanto indagamos aos Coordenadores Pedagógicos das EEEMTIs quanto as atribuições que desempenham. Por meio das respostas dos colaboradores da pesquisa foi possível a construção das subcategorias, conforme quadro abaixo:

6.2 Categoria 2: Atribuições do Coordenador Pedagógico

SUBCATEGORIAS	FALA DOS CPS
<p>2.1 Gestão dos processos educativos;</p>	<p>Reuniões de alinhamento; [...] Monitoramento do resultado do desempenho acadêmico dos estudantes [...] Realização de Conselho de Classe; Validar Programas de Ação dos Professores Coordenadores de Área. (CP1)</p> <p>Reuniões de alinhamento; Acompanhamento e monitoramento dos programas de ação dos professores e PCAs; Acompanhamento e monitoramento dos rendimentos dos Estudantes; Acompanhamento e monitoramento aplicação da metodologia pedagógica; detectar e organizar formações pertinentes a equipe pedagógica; responder por documentos pedagógicos direcionados a Escola; Atendimento a Estudante em alguns casos. (CP2)</p> <p>Alinhamento das atividades da equipe docente; Acompanhamento dos resultados dos estudantes; Monitoramento do Plano de Nivelamento; Formação continuada da equipe docente; Atendimento a estudantes e pais; (CP3)</p> <p>Monitorar os indicadores de processo que consta no Plano de Ação da escola; Organização de reunião de alinhamento semanalmente com a equipe gestora e com os PCAs; Organização de conselhos de classe a apresentação dos resultados monitorados e sugestões de diferentes práticas de ensino-aprendizagem, melhorando assim a aprendizagem e os futuros resultados; supervisionar a prática pedagógica afim de garantir que ela aconteça efetivamente, buscar auxílio para ações que busquem solucionar problemas. (CP4)</p> <p>Realizar formação continuada para professores; Monitoramento de indicadores de aprendizagens; Distribuição e horário de aulas; Promoção do protagonismo; [...] Reuniões semanais na horizontal e vertical para alinhamento; [...] elaborar, acompanhar e garantir o cumprimento do calendário escolar; articular e coordenar conselhos de classe e conselho de professores; introduzir novas práticas para beneficiar os processos de aprendizagem (Professor e Estudante); Projetos Pedagógicos. (CP5)</p>
<p>2.2 Acompanhamento do Currículo</p>	<p>Acompanhamento de aulas dos Professores Coordenadores de Área; Reuniões de alinhamento com Professores Coordenadores de Área; [...] propor formas de avaliação das aulas de Projeto de Vida; [...] Monitoramento sobre o cumprimento do currículo; [...] Acompanhamento das aulas das disciplinas da Parte Diversificada do Currículo. Articulação das disciplinas da Base Nacional Comum com a Parte Diversificada do Currículo. (CP1)</p> <p>Acompanhamento em sala e fora de sala das disciplinas Integradoras; Integração da BNC com as disciplinas Integradoras; Reuniões de alinhamento com os PCAs; Acompanhamento e monitoramento do Currículo; Acompanhamento e monitoramento dos programas de ação dos professores e PCAs; responder por documentos pedagógicos direcionados a Escola; responder pelos diários; Acompanhamento e monitoramento o calendário letivo; Atendimento a Estudante em alguns casos. (CP2)</p> <p>Alinhamento das atividades da equipe docente; Monitoramento da frequência dos estudantes; Monitoramento do Plano de Nivelamento; Formação continuada da equipe docente; Atendimento a estudantes e pais; Articulação as atividades da</p>

	<p>BNCC e Parte diversificada do currículo; (CP3) Garantir que a integração entre BNCC e PD realmente aconteça; Dar suporte aos Professores com formações continuadas, para mantê-los sempre atualizados e alinhados com novas metodologias e materiais necessários para que o currículo seja cumprido e apreendido; Articulação das atividades para o funcionamento pedagógico da escola; supervisionar a prática pedagógica afim de garantir que ela aconteça efetivamente, buscar auxílio para ações que busquem solucionar problemas; (CP4) Acompanhar e articular a BNCC com a parte diversificada; Acompanhamento e garantia do currículo. Reuniões semanais na horizontal e vertical para alinhamento; Distribuição e horário de aulas; Alimentar e acompanhar os registros no diário eletrônico; Incentivo, organização e acompanhamento dos eventos acadêmicos Internos e externos; Elaborar, acompanhar e garantir o cumprimento do calendário escolar; Articular e coordenar conselhos de classe e conselho de professores; introduzir novas práticas para beneficiar os processos de aprendizagem (Professor e Estudante); Desenvolver Projetos Pedagógicos (CP5)</p>
--	--

Conforme os recortes das respostas dos CPs elencadas no quadro acima, as atribuições dos mesmos se dividem em duas subcategorias: Gestão dos Processos Educativos e Acompanhamento do Currículo. As respostas dos sujeitos remetem as definições das atribuições do Coordenador Pedagógico prevista na legislação estadual vigente, que tratam dos Cargos dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia (Lei Complementar 680/2012 e 867/2016) e do Programa Escola do Novo Tempo (Lei Complementar 940/2017), bem como, a macroestrutura do Modelo Pedagógico adotada nas referidas escolas.

A Lei Complementar nº 940/2017, define em seu artigo 7º quanto a composição da equipe gestora das EEEMTIs e esclarece as atribuições gerais dos profissionais que atuarão na equipe gestora, dentre eles o Coordenador Pedagógico:

Art. 7º. A equipe gestora das escolas de ensino médio em tempo integral será composta por:

[...]

II - Coordenador Pedagógico: profissional do magistério-supervisor responsável pelos 3 (três) centros de resultado: código e linguagem, ciências da natureza e ciências humanas. Tem a função de coordenar os educadores de sua equipe e integrar os resultados, além de orientar os professores, auxiliando e assegurando o devido cumprimento da grade curricular;

[...]

A Lei desta forma define que o CP é um profissional responsável pela orientação dos professores no exercício da docência nas áreas de conhecimento integrando resultados, sendo referência ao acompanhamento das implicações dos esforços educativos em relação a aprendizagem dos estudantes, sendo que em

decorrência disso, acompanhar o cumprimento do currículo previsto nos diversos componentes que compõem a grade curricular.

Em consonância com a Lei Complementar 940/2017, foi criada a Portaria 393/2017-GAB/SEDUC para dispor sobre os procedimentos para escolha simplificada da Equipe Gestora das EEEMTIs no âmbito da SEDUC, esta normativa nos apresenta um detalhamento quanto as atribuições do profissional investigado:

Seção I

DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Art. 6º O Coordenador Pedagógico deverá cumprir as seguintes atribuições:

I – será responsável pela orientação e coordenação de professores, auxiliando-os e assegurando o devido cumprimento da matriz curricular em tempo integral do Ensino Médio;

II – cumprir as mesmas funções estabelecidas na Lei Complementar nº867/2016, de 12 de abril de 2016, bem como, daquelas requeridas pelo programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral do MEC;

III – será responsável pelos três centros de resultado: código e linguagem, ciências da natureza e ciências humanas, assim como pelos princípios educativos que favoreçam o protagonismo juvenil, observem os 4 (quatro) pilares da educação, utilizem a prática educativa da pedagogia da presença e considerem a educação interdimensional.

A Portaria 393/2017-GAB/SEDUC, está alinhada aos pressupostos da Lei 940/2017 sendo que acrescenta dois pontos. O primeiro faz referência a Lei Complementar 867/2016 que altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 680/2012, a qual dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia, onde em seu Art. 15 estabelece as atribuições do Professor em função do Magistério de natureza pedagógica, sendo que aqui destacaremos o § 3º deste artigo: “O Supervisor Escolar tem a função de organizar e orientar o trabalho pedagógico junto ao corpo docente e acompanhar o desenvolvimento do currículo”.

A Lei 867/2016, reforça as funções relativas ao Coordenador Pedagógico, contudo aqui denominado Supervisor Escolar, explicitadas nas leis que a sucedem, contudo, permite nos incluir o trabalho deste profissional dentro de uma perspectiva mais ampla, uma vez que descreve que a função do mesmo é organizar e orientar o trabalho pedagógico, dando a possibilidade deste profissional atuar em um quantitativo maior de atividades.

Nas respostas dos CPs, é possível detectar essas questões quando os mesmos listam suas atribuições, conforme destacamos abaixo:

[...] responder por documentos pedagógicos direcionados a Escola; responder pelos diários; Acompanhamento e monitoramento o calendário letivo; Atendimento a Estudante em alguns casos. **(CP2)**

[...] Monitoramento da frequência dos estudantes; Atendimento a estudantes e pais; **(CP3)**

[...] Articulação das atividades para o funcionamento pedagógico da escola; supervisionar a prática pedagógica afim de garantir que ela aconteça efetivamente, buscar auxílio para ações que busquem solucionar problemas; **(CP4)**

[...] Distribuição e horário de aulas; alimentar e acompanhar os registros no diário eletrônico; Incentivo, organização e acompanhamento dos eventos acadêmicos Internos e externos; elaborar, acompanhar e garantir o cumprimento do calendário escolar; **(CP5)**

Observamos que são listadas atividades de cunho burocrático, de atendimento aos estudantes e ainda ações relacionadas a um trabalho de supervisão da atividade docência. Estas evidências nos mostram as influências do percurso histórico da atuação do pedagogo em especial a Coordenação Pedagógica, que conforme Pinto, (2011, p. 100):

[...] sempre esteve associada à ideia da docência como uma atividade prescritiva. E se o exercício docente é entendido como algo que pode ser receitado, ninguém melhor na escola do que o pedagogo para prescreve-lo, coordená-lo, orientá-lo, administrá-lo. A medida que a docência passa a ser compreendida em 'situação de ensino' e o professor passa a ser ator do seu próprio script, [...] muda o papel do pedagogo escolar e cabe a ele se reposicionar dentro da escola.

Entendemos que em alguns momentos, o fazer do CP ainda está relacionado à supervisão educacional, cuja ênfase residia no controle do fazer docente como meio de garantir uma suposta qualidade do ensino.

O segundo ponto, apresentado no inciso III do artigo 6º da Portaria 393/2017-GAB/SEDUC no que refere aos princípios educativos apresentados na primeira categoria de análise, descrevem que além da responsabilidade do Coordenador pedagógico com os três centros de resultado, relacionados a áreas de conhecimento, indica a responsabilidade dos CPs pela articulação dos princípios educativos que favoreçam o *protagonismo juvenil*, observem os *4 (quatro) pilares da educação*, utilizem a prática educativa da *pedagogia da presença* e considerem a *educação interdimensional*. Deste modo, atrela as ações dos CPs as bases norteadoras do modelo pedagógico empregado.

Neste sentido, detectamos afirmativas nas falas dos CPs que nos remetem a atuações ligadas ao fazer pedagógico que atenda ao modelo pedagógico, conforme

definido na legislação já descrita acima. Ainda de acordo com ICE, instituto parceiro da SEDUC na implementação do Programa Escola do Novo Tempo, o “Coordenador Pedagógico é responsável pela orientação dos professores, auxiliando-os e assegurando o devido cumprimento da grade curricular.” (ICE, 2016h, p. 31). Nessa direção as respostas dos sujeitos destacados abaixo nos permitem constatar que há um esforço no sentido de atender as atividades que lhes são pertinentes conforme o modelo pedagógico instituído, sendo assim, os CPs disseram que têm as seguintes atribuições:

Acompanhamento de aulas dos Professores Coordenadores de Área; Reuniões de alinhamento com Professores Coordenadores de Área; [...] propor formas de avaliação das aulas de Projeto de Vida; [...] Monitoramento sobre o cumprimento do currículo; [...] Acompanhamento das aulas das disciplinas da Parte Diversificada do Currículo. Articulação das disciplinas da Base Nacional Comum com a Parte Diversificada do Currículo. **(CP1)**

Acompanhamento em sala e fora de sala das disciplinas Integradoras; Reuniões de alinhamento com os PCAs; Acompanhamento e monitoramento dos programas de ação dos professores e PCAs; Integração da BNC com as disciplinas Integradoras; Acompanhamento e monitoramento do Currículo; **(CP2)**

Alinhamento das atividades da equipe docente; Articulação as atividades da BNCC e Parte diversificada do currículo; **(CP3)**

Organização de reunião de alinhamento semanalmente com a equipe gestora e com os PCAs; garantir que a integração entre BNCC e PD realmente aconteça; **(CP4)**

Acompanhar e articular a BNCC com a parte diversificada; Acompanhamento e garantia do currículo; Reuniões semanais na horizontal e vertical para alinhamento; articular e coordenar conselhos de classe e conselho de professores; **(CP5)**

Detectamos a figura de um outro profissional descrito diretamente nas falas dos CP 1, 2 e 3, o PCA - Professor Coordenador de Área. Este membro da equipe escolar segundo a Lei 940/2017 no artigo 8º configura-se como:

II - Professor Coordenador de Área: profissional do magistério responsável pelo apoio ao Coordenador Pedagógico, devendo atuar diretamente com os professores nas suas respectivas áreas de ensino e ter como foco a prática pedagógica, articulando ações dentro da área, entre as áreas e com a parte diversificada;

Depreendemos, portanto, que o Professor Coordenador de Área (PCA) é um profissional apoiador do CP, no desempenhar de suas atribuições. Ao PCA cabe coordenar a atuação dos professores de sua área de conhecimento, garantindo o alinhamento das ações entre as áreas, e orientar professores quanto às aulas e aos demais trabalhos pedagógicos, exercidos na escola pelos docentes.

Mediante o exposto, por meio das falas dos sujeitos foi possível compreender que os trabalhos dos professores dão sentido à atuação do Coordenador Pedagógico na gestão dos processos educativos e no acompanhamento do currículo, embora ainda haja resquícios de uma atuação com foco na ‘supervisão’ das ações educativas, ocorre também a possibilidade de uma ação conjunta voltada para a produção do trabalho do professor em sala de aula. Nessa perspectiva, suas atribuições são entendidas como assessoria ao professor na relação entre a teoria e a prática e entre a prática e a realidade concreta.

No intento de compreender quanto ao preparo dos CPs para atuarem junto aos professores para poderem desempenhar as suas atribuições a contento, indagamos aos mesmos quanto ao recebimento de formações para atuar no Programa Escola do Novo Tempo, sendo que 100% dos CPs disseram ter participado de formações continuadas. Perguntamos também aos mesmos qual a natureza das formações que participaram e os objetivos das mesmas. Por meio das respostas foram criadas as subcategorias: Formação Inicial do Programa, Formação do Modelo de Gestão e Formação do Modelo Pedagógico, conforme quadro abaixo:

6.3 Categoria 3: Formação para atuar no Programa Escola do Novo Tempo

SUBCATEGORIAS	FALA DOS CPS
3.1 Formação Inicial do Programa	Formação inicial – conhecer o programa CP 2 Formação Inicial das equipes escolares. Objetivo: Apresentar o Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa à equipe escolar. CP 3
3.2 Formação do Modelo de Gestão;	Formação para o Acolhimento 2018: instrumentalizar para a organização e realização do acolhimento 2018; ICE Café - Orientar para o desenvolvimento das atividades das escolas do Novo Tempo no ano de 2018; (CP1) ICE Café: Compartilhamento de boas práticas e reflexão das ações desenvolvidas; Formação Inicial 2018: Reflexão das ações e dos resultados de 2017 e orientações para o ano de 2018. (CP2) Formação para o Acolhimento: Objetivo: Orientar o planejamento e execução do Acolhimento dos estudantes, equipe escolar e pais no início do ano letivo. (CP3) Formação Acolhimento: Orientação para o Acolhimento de 2018, estudantes e equipe gestora; ICE Café (Julho): Compartilhar as boas práticas das escolas do Novo Tempo. (CP4) Acolhimento: Orientações quanto ao acolhimento dos estudantes novatos e veteranos nas escolas de novo tempo. ICE Café: Orientações quanto ao início do ano letivo e boas práticas. (CP5)
3.3 Formação do Modelo Pedagógico;	Formação de Aprofundamento em Projeto de Vida - Alinhar a equipe (professores de Projeto de Vida, Coordenadores Pedagógicos e Técnicos das CREs) para o trabalho com esta disciplina no ano de 2018; Formação sobre o Nivelamento 2018: Orientar as escolas para o desenvolvimento do nivelamento em 2018; (CP1) Rotinas Pedagógicas: entender e elaborar as rotinas da escola e dos profissionais; Alinhamento do Currículo: alinhar o currículo entre as disciplinas, área e geral. STEM BRASIL: Orientar os professores de práticas experimentais a

	<p>trabalharem com as experiências; Nivelamento (IQE): Análise dos resultados e organização das aulas de nivelamento; aprofundamento da metodologia e reestruturação das ações; Projeto de Vida: conhecer e orientar o funcionamento da disciplina; aprofundamento da metodologia; (CP2)</p> <p>Formação Aprofundamento em Projeto de Vida - Objetivos: retomar os conceitos de Projeto de Vida e como a disciplina de PV se relaciona com as demais metodologias do Programa, conhecer o material disponibilizado pelo ICE para o planejamento e desenvolvimento das aulas. Formação de Rotinas Pedagógicas: - Objetivo: Orientar os CPs sobre as suas atribuições e operacionalização das suas rotinas diárias no Modelo do Programa da Escola da Escolha. Devolutiva dos Resultados da Avaliação Diagnóstica. Objetivo: conhecer e discutir os resultados da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa e Matemática das escolas do Programa Novo Tempo e orientar CPs e PCAs para a aplicação das sequências didáticas no Nivelamento. Formação em Nivelamento. Objetivo: Instrumentalizar os CPs e PCAs na operacionalização do Nivelamento a partir da avaliação diagnóstica. (CP3)</p> <p>Em 2017 foram 7 formações: Formação em Projeto de Vida: Orientar os professores dessa disciplina e coordenadores pedagógicos a trabalharem com os estudantes sobre seus objetivos e como sistematizar esse processo; Formação sobre Rotinas Pedagógicas: Aprender a criar rotina e organizar as atividades que o Coordenador Pedagógico e os PCAs desempenham e auxiliar os demais profissionais da escola em estabelecer rotinas também; Formação Stem Brasil: Auxiliar os Professores da área Ciências da Natureza e Matemática no desenvolvimento das práticas experimentais; Devolutiva IQE Língua Portuguesa e Matemática: Resultado da Avaliação de Entrada de Língua Portuguesa e Matemática e estudo das Sequências Didáticas que foram trabalhadas durante o 2º semestre; Formação de Nivelamento: Elaborar o Plano de Ação do Nivelamento traçando metas e estratégias; Em 2018 participei de 02 formações: Formação de Aprofundamento em Projeto de Vida; e Formação IQE: Apresentar as Sequências Didáticas que serão trabalhadas no nivelamento. (CP4)</p> <p>Projeto de Vida: Aprofundamento, metodologia e orientações em projeto de vida nas escolas do novo tempo. Nivelamento: Orientações, metodologia para nivelamento das turmas em 2018, contribuir para o desenvolvimento de ações (formação de professores e aplicação de sequência didática em Língua Portuguesa e Matemática) com o intuito de compartilhar o nível de desenvolvimento dos estudantes ao ano escolar que estão inseridos. (CP5)</p>
--	---

As falas dos CPs demonstram que há formações iniciais com o objetivo de se conhecer os pressupostos teóricos e metodológicos do Programa Escola do Novo Tempo, sendo que visualizamos em suas alocações uma sequência de formações para que os profissionais possam aprofundar no entendimento das temáticas relacionadas ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão.

Em relação a subcategoria **3.1 Formação Inicial no Programa**, apenas os CPs 2 e 3 relataram terem participado. A citada formação de acordo com os CPs teve como objetivo: “Conhecer o programa” **(CP 2)** e “Apresentar o Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa à equipe escolar. **(CP 3)**).

Na subcategoria **3.2 Formação no Modelo de Gestão** os mesmos relataram ter participado das formações denominadas: ICE Café: que nas falas dos sujeitos da pesquisa teve como objetivos: “refletir sobre as ações desenvolvidas em 2017, compartilhar boas práticas e orientar para o desenvolvimento das atividades das escolas no ano letivo de 2018” (CPs 1, 2, 4 e 5); Acolhimento: que nas respostas dos investigados teve como objetivo: “dar orientações para o acolhimento de

estudantes, pais e equipe escolar” (CPs 1, 3, 4, 5); O CP 2 relatou ainda a Formação Inicial 2018, que teve como objetivo os mesmos descritos na formação já mencionada ICE Café. Inferimos que estas formações tiveram um cunho gerencial quanto ao planejamento, execução de ações, tratamento e atendimento da comunidade escolar nos moldes do modelo de gestão adotado nas EEEMTIs.

Na subcategoria **3.3 Formação no Modelo Pedagógico** todos os CPs que participaram da pesquisa, relataram ter participado da Formação em Projeto de Vida, esta formação nas vozes dos sujeitos objetivou:

[...] alinhar a equipe (professores de Projeto de Vida, Coordenadores Pedagógicos e Técnicos das CREs) para o trabalho com esta disciplina no ano de 2018. **CP 1**

[...] conhecer e orientar o funcionamento da disciplina; aprofundamento da metodologia. **CP 2**

[...] retomar os conceitos de Projeto de Vida e como a disciplina de PV se relaciona com as demais metodologias do Programa, conhecer o material disponibilizado pelo ICE para o planejamento e desenvolvimento das aulas. **CP 3**

[...] orientar os professores dessa disciplina e coordenadores pedagógicos a trabalharem com os estudantes sobre seus objetivos e como sistematizar esse processo. **CP 4**

[...] aprofundamento, metodologia e orientações em projeto de vida nas escolas do novo tempo. **CP 5**

Deste modo, o Projeto de Vida no Modelo Pedagógico adotado pelas EEEMTIs, conforme descreveram os CPs, constitui-se enquanto disciplina, bem como, orientação metodológica para atuação da equipe escolar. Isto posto nos permite constatar que “o foco é o jovem e o seu Projeto de Vida. Isso significa que todos reúnem os esforços para a sua realização por meio do Projeto Escolar, que se estrutura para esse fim” (ICE, 2016d, p. 12).

A Formação em Nivelamento foi destacada nas falas de todos os CPs, sendo que agrupamos para análise as Formações descritas como: devolutiva dos resultados da avaliação diagnóstica (CP 3); devolutiva IQE Língua Portuguesa e Matemática/ formação IQE (CP 4) por entendermos conforme destacado na fala do CP5 uma única formação dividida em momentos específicos:

Nivelamento: Orientações, metodologia para nivelamento das turmas em 2018, contribuir para o desenvolvimento de ações (formação de professores e aplicação de sequência didática em Língua Portuguesa e Matemática) com o intuito de compartilhar o nível de desenvolvimento dos estudantes ao ano escolar que estão inseridos. **(CP5)**

A definição apresentada pelos CPs está de acordo com a definição adotada pelo Modelo Pedagógico adotado de que o processo de Nivelamento é considerado:

[...] ação emergencial, em consonância com as diretrizes do processo de recuperação da aprendizagem do sistema de ensino, que visa promover as habilidades básicas não desenvolvidas no ano escolar anterior ao da série em curso, desencadeada a partir da Avaliação Diagnóstica de Entrada que identifica as habilidades que necessitam ser trabalhadas para que os estudantes acompanhem o currículo da série em curso. (ICE, 2016h, p. 17)

Conforme o Projeto Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo, o Nivelamento e a Avaliação Diagnóstica fazem parte do conjunto de inovações metodológicas oferecidas aos estudantes no Modelo Pedagógico (RONDÔNIA, 2017). Por meio das vozes dos CPs depreende-se que os Coordenadores Pedagógicos, atuam diretamente na organização e no acompanhamento deste trabalho junto aos professores de Língua Portuguesa e Matemática.

Os CPs 2, 3 e 4 relataram que participaram de uma formação denominada Rotinas Pedagógicas, que de acordo com as falas dos investigados teve como objetivo:

[...] entender e elaborar as rotinas da escola e dos profissionais; **(CP 2)**
 [...] orientar os CPs sobre as suas atribuições e operacionalização das suas rotinas diárias no Modelo do Programa da Escola da Escolha. **(CP 3)**
 [...] aprender a criar rotina e organizar as atividades que o Coordenador Pedagógico e os PCAs desempenham e auxiliar os demais profissionais da escola em estabelecer rotinas também; **(CP 4)**

Esta formação conforme demonstrado nas falas, possibilita uma maior contribuição para o entendimento de atribuições e atividades desempenhadas pelo Coordenador Pedagógico e Professor Coordenador de Área que é o aliado do CP neste processo.

A Formação STEM Brasil foi mencionada nas falas dos CPs 2 e 4, que a destacam tendo como objetivo:

Orientar os professores de práticas experimentais a trabalharem com as experiências; **(CP 2)**
 Auxiliar os Professores da área Ciências da Natureza e Matemática no desenvolvimento das práticas experimentais; **(CP 4)**

Mediante análise da Matriz Curricular do Programa Escola do Novo Tempo foi possível constatar que 'Práticas Experimentais' é um componente curricular que integra a parte diversificada sendo que é ministrada na escola, conforme fala da CP 4, pelos professores das áreas de conhecimentos: Ciências da Natureza e Matemática. Esta formação é desenvolvida pelo parceiro técnico do ICE denominado STEM Brasil.

Foi ainda mencionado nas falas do CP 2 a participação em uma formação descrita como 'Alinhamento de Currículo'. Na fala do CP teve como objetivo: "alinhar o currículo entre as disciplinas, área e geral".

Tendo em vista a pesquisa documental realizada junto a Secretaria Estadual de Educação de Rondônia (SEDUC/RO) verificamos que o Projeto Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de Rondônia (CEE/RO), aprovado pelo Parecer nº001/2018/CEE/RO e Resolução 1228/2018-CEE/RO, prevê como um de seus objetivos específicos:

[...] capacitar, por meio de formação continuada, educadores habilitados e comprometidos, incorporando os princípios educativos do Modelo adotado, por meio da apropriação dos fundamentos e adoção na prática escolar na execução do projeto político pedagógico com o currículo integrado entre a Base Nacional Comum de a Parte Diversificada.

Deste modo, compreendemos que as formações realizadas, tem como objetivo proporcionar aos profissionais a apropriação de bases teóricas e inclusão destes conhecimentos nas práticas escolares por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), articulando e situando as ações dentro do currículo escolar, integrando os componentes da base nacional comum e parte diversificada. Importante destacar que o PPP, é valorizado no objetivo específico destacado, como o integrador dos pressupostos teóricos e das ações práticas, sejam estas de formação, ou em relação as práticas educativas. Neste enfoque, levando em consideração que "a coordenação pedagógica é articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico" (VASCONCELLOS, 2006, p. 87), reforça-se a importância deste profissional participar das formações continuadas, bem como, ser o articulador das mesmas no âmbito escolar.

Para entendermos como estas formações são viabilizadas, recorreremos ao Projeto acima citado, e identificamos que as mesmas são executadas em Parceria

com o Instituto Corresponsabilidade pela Educação – ICE e seus parceiros estratégicos. Esta parceria está descrita no Parecer nº001/2018/CEE/RO da seguinte forma:

Além da adesão ao Programa de Fomento a Implementação de Escolas em Tempo Integral, instituído pela Portaria /MEC n. 1.145 de 10/10/2016, a Secretaria de Estado da Educação informa que estabeleceu parceria com o Instituto Corresponsabilidade pela Educação – ICE, que por sua vez tem como parceiros estratégicos o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande, os quais disponibilizam o Modelo Escola da Escolha, cujo objetivo maior é a ampliação do tempo de permanência dos alunos e de toda a comunidade escolar na escola;

De acordo com o ICE, (2016b, p. 3) além desses institutos há também os parceiros técnicos: Instituto Qualidade no Ensino e o STEM – Brasil, os quais estão inseridos no cenário educacional brasileiro da seguinte forma:

O Instituto Qualidade no Ensino – IQE é uma entidade privada sem fins econômicos fundada em S. Paulo em 1994 e mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos estaduais e municipais. Sua missão é contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede pública, notadamente no Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática. O STEM – Brasil é uma entidade privada sem fins econômicos, subsidiária do World Fund for Education com sede em Nova York, fundada em 2002, que visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública na América Latina, notadamente no ensino de Matemática, Ciências e Robótica. No Brasil atua em Escolas Públicas através da formação dos professores das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática e a iniciação científica dos alunos através de práticas e vivências em laboratórios.

Sendo assim, está destacado no Projeto Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo que estas parcerias foram viabilizadas no ano de 2017, conforme descrito a seguir:

[...] os parceiros já contribuíram com formações para professores, equipe técnica, alunos e gestores conforme abaixo:

- Formação Inicial: para toda equipe escolar, técnicos das CRE´s e equipe de implantação;
- Semana do Protagonismo
- Formação em Projeto de Vida: para os professores de Projeto de Vida e Coordenador Pedagógico e Técnicos das CRE´s;
- Formação Protagonismo para Estudantes
- Aplicação das Avaliações Diagnósticas do IQE
- Formação Rotinas Pedagógicas
- Formação Rotinas Diretor e Liderança Servidora;
- Ciclos de Acompanhamento da Implantação da Metodologia (abril, julho, setembro e novembro)
- Formação STEM Brasil; Práticas Experimentais.

- Devolutivas IQE Matemática;
- Devolutivas IQE Língua Portuguesa e Produção de Texto
- Plano de Nivelamento nas perspectivas de aprendizagem dos estudantes.
- Formação Acolhimento
- ICE Café. (RONDÔNIA, 2017, p. 34).

Por meio das falas dos sujeitos identificamos que os mesmos participaram da maioria das formações descritas no projeto.

Estas formações nas falas dos sujeitos investigados referem-se ao fornecimento de subsídios para a atuação nas EEEMTIs, sendo que, consideramos que estes espaços de formação constituirão momentos importantes para a validação do modelo adotado para estas escolas.

O Coordenador Pedagógico, exerce “fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço”, (GARRIDO, 2012, p. 09), contudo, destacamos aqui a complexidade que envolve um processo formativo que pressupõe mudanças e transformações para o uso de novas metodologias no ambiente escolar, conforme Garrido (2008, p. 10):

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos e substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiros. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas implica mudanças nas formas de relacionamento entre os participantes, e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustração para a comunidade escolar. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional.

As EEEMTIs apesar de terem um modelo pedagógico e de gestão constituído, enfrenta o momento de implementação destes pressupostos teóricos e metodológicos que os envolvem, na busca da transposição de um modelo de escola de ensino regular para educação em tempo integral, onde há a necessidade de constante articulação entre teoria e prática.

Sendo assim atuação dos CPs pressupõe o processo de construção de sua própria formação enquanto é formador de outros profissionais. Tendo em vista os desdobramentos possíveis desta atribuição dos CPs, perguntamos aos sujeitos investigados quanto sua atuação na Formação Continuada junto aos Professores na EEEMTIs do Programa Escola do Novo Tempo. As respostas nos permitiram criar as subcategorias a seguir:

6.4 Categoria 4: Atuação na Formação Continuada dos Professores

SUBCATEGORIAS	FALA DOS CPS
4.1. Realimentar as formações recebidas pelos parceiros	<p>Realizo formação junto aos professores da escola, especialmente quanto aos Princípios Educativos, Eixos Formativos e Base Metodológica do Projeto. (CP1)</p> <p>Estamos sempre fazendo estudos dos cadernos, textos pertinentes [...] (CP2)</p> <p>[...] as formações que desenvolvemos na escola foram voltadas para o aprofundamento nas práticas e metodologias do Programa através de sessões de estudos dos Cadernos do ICE. (CP3)</p> <p>Auxilio o gestor nas formações do modelo pedagógico que são rotineiras. E quando se percebe alguma dificuldade em algum assunto ou em instrumentais a formação é dada. (CP4)</p> <p>Sempre que um novo professor entra no programa do EMTI, ele recebe uma formação para conhecer/aprofundar sobre a metodologia, no geral os professores recebem formação nas áreas e em momentos específicos com todos aos moldes da metodologia da escola do novo tempo. (CP5)</p>
4.2 Desenvolver formações com base no acompanhamento pedagógico	<p>[...] tivemos a parceria de mais profissionais para trabalharem com os professores “ a postura do professor em sala de aula para combater a indisciplina”, “Como trabalhar os Stress – Qualidade de Vida- e recentemente foi oferecida uma palestra com o tema “Indisciplina”. (CP2)</p> <p>[...] a partir desse ano, serão observadas as necessidades apontadas pelos professores em seus Programas de Ação para a organização do cronograma de formação. (CP3)</p>

A primeira subcategoria: 4.1. Realimentar as formações recebidas pelos parceiros, criada a partir das falas dos CPs 1, 2, 3, 4 e 5, remetem as formações recebidas pelos CPs e demais profissionais conforme relatadas na categoria antecedente.

Em relação a subcategoria 4.2. Desenvolver formações com base no acompanhamento pedagógico, criadas a partir das falas dos CPs 2 e 3, apontam que o trabalho do Coordenador Pedagógico não se restringe a repassar formações recebidas, mas há estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de estudos voltados as necessidades dos professores, bem como iniciativas de formação que emergiram de apontamentos de professores a partir dos seus planejamentos.

Neste sentido, percebemos que há espaço e estímulo para que o professor possa atuar no sentido de ser autor de sua prática. Conforme Tardif (2002, p. 149):

(...) o professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios, e que se comporta como um agente de uma organização: ele é um sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando).

É a partir do trabalho do professor que as estruturas de ensino e aprendizagem fundamentadas no Modelo Pedagógico ganharão forma. Para isso considera-se essencial a contribuição do Coordenador Pedagógico. A este respeito Libâneo (2004, p. 223) apresenta que uma das atribuições da coordenação pedagógica é:

Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando ao aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de troca de experiências e cooperação entre os docentes.

Como se vê nessa amostragem de ações pertinentes a Coordenação Pedagógica, descritas nas categorias e subcategorias até aqui analisadas, percebemos que o CP deve ter um preparo consistente e um vasto campo de conhecimento pedagógico.

Dando continuidade na compreensão do papel do Coordenador Pedagógico indagamos aos mesmos sobre sua atuação no acompanhamento da execução do Currículo nas EEEMTIs do Programa Escola do Novo Tempo. As respostas nos permitiram a elaboração das subcategorias conforme o quadro abaixo:

6.5 Categoria 5: Acompanhamento da Execução do Currículo

SUBCATEGORIAS	FALA DOS CPS
<p>5.1 Acompanhamento para produção e análise de indicadores</p>	<p>Realizo o acompanhamento através de fichas de monitoramento quinzenais que os professores preenchem sobre os conteúdos aplicados e aprendidos pelos estudantes [...] (CP1)</p> <p>O acompanhamento é feito através de preenchimento de instrumental utilizado para fazer a correção da avaliação semanal [...] guia de aprendizagem, preenchimento dos indicadores de processo e no conselho escolar (visão dos estudantes) (CP2)</p> <p>É realizado o acompanhamento do currículo previsto, lecionado e aprendido. Os PCAS acompanham semanalmente junto aos professores de suas áreas o cumprimento do currículo previsto nos Guias de Aprendizagem e monitoram os resultados dos estudantes nas avaliações dos componentes curriculares de sua área (currículo aprendido) [...] (CP3)</p> <p>Sempre estou atenta ao Guia de Aprendizagem dos professores e nas reuniões</p>

	<p>de alinhamento dos PCAs é possível coletar dados para saber a evolução do currículo e das dificuldades encontradas para que o currículo seja executado. (CP4)</p> <p>Acompanhamento, apoio e orientações para os professores dia a dia, monitoramento através de instrumentais para garantir currículo previsto e currículo lecionado, garantir que os guias de aprendizagens estejam sendo expostos e cumpridos. (CP5)</p>
<p>5.2 Acompanhamento para intervenção pedagógica processual</p>	<p>[...] e, em reuniões quinzenais com a equipe Professores Coordenadores de Área fazemos a análise dos dados colhidos durante a quinzena. (CP1)</p> <p>[...] através das reuniões de nivelamento com os PCAs. (CP2)</p> <p>[...] Recebo dos PCAs dados sistematizados por área e discutimos juntos as possíveis intervenções. Organizo os resultados gerais da escola e faço a entrega ao Gestor, que os utiliza no monitoramento do Plano de Ação da Escola. Todo esse processo visa garantir que os estudantes tenham acesso a 100% do currículo previsto para o ano escolar e maior aproveitamento possível do currículo lecionado. (CP3)</p> <p>Procuró atuar intencionalmente articulando a BNCC com parte diversificada, semanalmente alinho com os coordenadores de área para saber quais dificuldades e avanços no cumprimento do currículo [...]. (CP5)</p>

As subcategorias criadas, 5.1 Acompanhamento para produção e análise de indicadores e 5.2 Acompanhamento para intervenção pedagógica processual, a partir das falas dos CPs, demonstram as finalidades e os modos de agir do Coordenador Pedagógico no acompanhamento que realizam perante o currículo desenvolvido nas EEEMTIs.

Libâneo (2004, p. 291-223), propõe um conjunto de atribuições da coordenação pedagógica, sendo que dentre elas destacamos as que se referem ao trabalho do coordenador pedagógico articulando o desenvolvimento do currículo na escola.

[...] propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar; [...] assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino gerindo as atividades curriculares e de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos;

Utilizando a linguagem de Sacristán (2000), sobre os níveis de objetivação do currículo, para analisar o que diz Libâneo (2004) sobre o papel do CP frente ao currículo, entendemos que o mesmo, ao descrever a atuação do coordenador pedagógico com o currículo, situa o campo de ação do mesmo no *currículo apresentado aos professores*, seguindo pelo *currículo moldado pelos professores*, o *currículo em ação*, o *currículo realizado* e o *currículo avaliado*, em nossa interpretação o coordenador não atua apenas no *currículo prescrito*. As EEEMTIs utilizam como base para construção do currículo na escola dentre os documentos que trazem as diretrizes nacionais para o ensino médio, no Referencial Curricular do

Ensino Médio (RONDÔNIA, 2013), o qual foi elaborado a partir de contribuições de educadores da rede pública estadual de ensino.

O currículo das Escolas Estaduais de Ensino Médio do Projeto Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo está pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; no Referencial Curricular do Ensino Médio para o Estado de Rondônia e na Matriz Curricular de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio[...] (PARECER Nº001/2018/CEE/RO)

Estes documentos, constituem a materialização do *currículo prescrito*, sendo que o modo como o mesmo é apresentado aos professores, agrupando-se as informações relativas aos pressupostos teóricos e metodológicos do modelo pedagógico das EEEMTIs, somados aos livros didáticos adotados pela escola, podemos depreender que seria o *currículo apresentado aos professores*. Sendo que neste âmbito é possível a influência e a articulação dos CPs junto aos professores, contudo, as falas dos investigados remetem a atuação dos mesmos a partir da próxima etapa: *o currículo moldado pelos professores*, pois nesta etapa conforme Sacristán (2000, p. 105):

O professor é um agente ativo muito decisivo na sua concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-textos, etc. Independentemente do papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino ou que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução.

A partir dos indicativos apresentados acima, a respeito de como o currículo é moldado, entendemos que os recortes das falas dos sujeitos na subcategoria 5.1 Acompanhamento para produção e análise de indicadores, em que os CPs relatam que **utilizam instrumentais de acompanhamento do currículo**, bem como, apresentam **como os utilizam e com quais objetivos**, identificamos que um destes instrumentais é citado nas falas dos CPs 2, 3, 4 e 5: o ‘Guia de Aprendizagem’. Este instrumental utilizado nas EEEMTIs possui conceito e finalidades conforme descrito abaixo:

Guia de Aprendizagem é um recurso metodológico que se destina a orientar processos de planejamento e acompanhamento pedagógico de maneira

objetiva em três âmbitos distintos: **Junto ao professor:** para o planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas da disciplina que ele ministra. **Junto ao estudante:** para apoiar o desenvolvimento da capacidade de autorregulação da sua aprendizagem, pois fornece informações sobre os componentes curriculares (objetivos, atividades didáticas, fontes de consulta etc.), que eles necessitarão para criar os seus próprios mecanismos de planejamento de estudos. **Junto às famílias:** para complementar os mecanismos de comunicação de que a escola já dispõe e apoiá-las no acompanhamento de ensino/aprendizagem dos estudantes. (ICE, 2016g, p. 17, grifo nosso)

Por meio das respostas dos sujeitos é possível inferir que o Guia de Aprendizagem é o principal instrumento de acompanhamento do currículo, embora sejam citados outros instrumentais. O modo como o guia de aprendizagem e os demais instrumentais são utilizados, conforme apresentados nas falas dos CPs, é por ocasião do *currículo em ação*, que nas palavras de Sacristán (2000, p. 106) “é a análise desta fase é que se dá o sentido real à qualidade do ensino, acima das declarações, propósitos, dotação de meios, etc.” Na sequência do currículo em ação temos o *currículo realizado* no qual se produzem efeitos cognitivos, afetivos, sociais, morais e etc., sendo que estes efeitos são importantes porque são considerados rendimentos proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos (SACRISTÁN, 2000). Sendo assim, entendemos que o coordenador pedagógico como representação de liderança do grupo docente estabelece elos entre as ações e os sujeitos que se propõem a realizá-las.

Este último contexto apresentado quanto ao *currículo realizado* e seus efeitos estão abrangidos na subcategoria de análise: 5.2 Acompanhamento para intervenção pedagógica processual, conforme destacamos nas falas dos CPs 3 e 5:

[...] Recebo dos PCAs dados sistematizados por área e discutimos juntos as possíveis intervenções. Organizo os resultados gerais da escola e faço a entrega ao Gestor, que os utiliza no monitoramento do Plano de Ação da Escola. Todo esse processo visa garantir que os estudantes tenham acesso a 100% do currículo previsto para o ano escolar e maior aproveitamento possível do currículo lecionado. **(CP3)**

Procuro atuar intencionalmente articulando a BNCC com parte diversificada, semanalmente alinhando com os coordenadores de área para saber quais dificuldades e avanços no cumprimento do currículo [...]. **(CP5)**

Nesta perspectiva, faz parte do papel dos CPs problematizar, provocando reflexões acerca do currículo desenvolvido nas EEEMTIs, pois o mesmo de posse das informações que coleta a partir dos instrumentais que utiliza, poderá desenvolver atividades no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, a saber:

estabelecer relações com professores, alunos, conteúdos, métodos e contexto de ensino para que então possa exercer sua tarefa de mediador do docente.

O Coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar sua prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta inovadora e para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. (ORSOLON, 2006, p.22).

Ao realizar este trabalho o coordenador pedagógico está também atuando sobre o sexto nível de objetivação do currículo que é o *currículo avaliado*. Quando os CPs revelam em suas falas que o acompanhamento do currículo visa também o monitoramento Plano de Ação da escola e outras formas de verificação do *currículo aprendido*, compreende-se estão que há um trabalho em torno da avaliação do *currículo prescrito*.

Conforme Sacristán (2000, p. 106): “o currículo avaliado, enquanto mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. ”

Esta reflexão e os questionamentos apontados sobre o currículo, de acordo com Arroyo (2007), tem merecido destaque junto aos sujeitos da ação educativa. Iniciada pela ressignificação de sua própria identidade profissional, a reflexão segue permeada pela postura crítica sobre as concepções que orientam sua prática. Assim, o acompanhamento e a organização do trabalho dos docentes em torno da movimentação do currículo no âmbito escolar por meio dos CPs, condiciona-se pela organização escolar ou ainda, pelo Modelo Pedagógico, referenciais e diretrizes curriculares que prescindem da organização e execução do currículo.

A categoria e subcategorias analisadas a seguir visa expor como é articulado o trabalho da Coordenação Pedagógica das EEEMTIs com a equipe gestora. Para tanto a pergunta que deu origem as falas dos sujeitos foi: Como se dá a articulação entre o trabalho da Coordenação Pedagógica e demais membros da equipe escolar gestora? As respostas dos CPs nos permitiram criar a subcategoria: Alinhamento das ações conforme o quadro abaixo.

6.6 Categoria 6: O Trabalho da Coordenação Pedagógica e a articulação com a Equipe Gestora da Escola

SUBCATEGORIAS	FALA DOS CPS
6.1 Alinhamento de ações	<p>[...] realizamos reuniões semanais entre os membros da Equipe Gestora, nestes momentos é que acontece o PDCA do trabalho da semana. (CP1)</p> <p>[...] articulação acontece através de conversas, reuniões de alinhamento, estudos e análise desses resultados. Temos alguns pontos de atenção, contudo estamos desenvolvendo estratégias para que possamos obter os resultados esperados. (CP2)</p> <p>[...] são realizadas semanalmente reuniões de alinhamento da equipe gestora. (CP3)</p> <p>A articulação precisa acontecer para que haja alinhamento das ações planejadas. (CP4)</p> <p>[...] os tempos destinados para reuniões semanais para alinhamento e tomada de decisões [...] (CP5)</p>

Conforme os recortes das falas dos CPs, verificamos que o Alinhamento de Ações entre a coordenação pedagógica e a equipe gestora ocorre semanalmente (CP 1, 3 e 5), tem como objetivos: fazer o PDCA (CP1), estudar e analisar resultados (CP 2) e tomadas de decisões (CP 5).

O Modelo de Gestão, utilizado nas EEEMTIs, é denominado Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), o qual tem como objetivo, dar suporte ao Modelo Pedagógico, por meio da utilização de princípios, conceitos e instrumentos, para integrar tecnologias educacionais no processo de gestão escolar. (ICE, 2016h)

Neste sentido, esta tecnologia de gestão aplicada nas EEEMTIs configura-se em uma proposta de instrumento para planejamento das ações de forma contínua. Um dos princípios que norteiam a implantação da TGE no ambiente escolar, conforme descrito nos manuais orientadores do modelo de gestão é o Ciclo PDCA.

De acordo com Tavares (2009, p. 97):

Na gestão pedagógica, deve-se ter um bom entendimento de um PDCA – também conhecido como *ciclo de Demin*. Essa ferramenta foi uma das primeiras ligada à gestão de qualidade e tem o intuito de permitir o controle do processo. A sigla PDCA significa ‘*Plan*’, planejar; ‘*Do*’, fazer ou agir; ‘*Check*’, verificar; e ‘*Action*’, como o sentido de corrigir ou agir de forma corretiva. O PDCA é um método que visa a um melhor controle e eficácia com maior confiabilidade das atividades realizadas em uma organização e facilita a padronização das informações de controle de qualidade com menor probabilidade de erros, aumentando, assim, uma tomada de decisão com maior sucesso. (Grifo do autor)

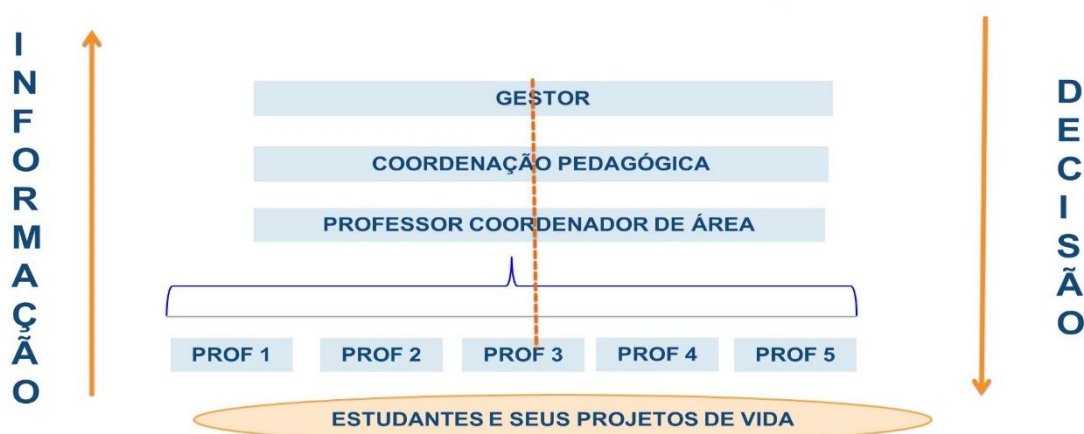
Como vemos o PDCA destina-se a apoiar o processo de melhoria contínua, nas fases do planejamento, execução, avaliação e adaptações ou realinhamentos. Deste modo esta ferramenta pode ser utilizada ao final de uma aula, um processo ou até mesmo de um período letivo.

De acordo com a fala do CP 2 podemos observar que resultados proporcionados pela utilização do Ciclo PDCA contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico dos seus colaboradores. “Temos alguns pontos de atenção, contudo, estamos desenvolvendo estratégias para que possamos obter os resultados esperados”. (CP 2)

Segundo Vasconcellos *apud* Costa (2006) essa prática realizada pelo coordenadores pedagógicos e gestores é composta de dimensões. A *reflexiva*, quando o CP se esforça, na compreensão dos processos de aprendizagem; *organizativa*, ao articular o trabalho dos diversos atores escolares; *conectiva*, por possibilitar inter-relação entre os professores, gestores, funcionários, pais e alunos; *interventiva*, quando modifica algumas práticas arraigadas que não traduzem mais o ideal de escola e por fim, *avaliativa*, ao estabelecer a necessidade de repensar o processo educativo em busca de melhorias.

A figura abaixo, adaptada dos materiais orientadores do modelo pedagógico do ICE (2016g), esclarece como ocorre os alinhamentos entre o gestor, CP e PCA.

Figura 4 - Alinhamentos e Entregas entre Gestor, CP e PCA



Adaptado: (ICE, 2016g, p. 24)

A Figura 4, ilustra como os atores do processo educativo nas EEEMTIs, atuam em parceria para realizar o planejamento, execução, avaliação e retomada

por meio de ajustes que consideram necessários, sendo que por meio da fala do CP 4: “A articulação precisa acontecer para que haja alinhamento das ações planejadas”. Deste modo, compreendemos que esta articulação ocorre semanalmente por meio de reuniões de alinhamento. Concordamos que a constância de efetivação destes processos possibilitará o estabelecimento de uma cultura de melhoria contínua, contribuindo para o alcance de melhoria do processo educacional, o qual neste modelo, tem como foco o jovem e seu projeto de vida.

Para que seja possível a realização das reuniões de alinhamento os gestores e CPs necessitaram de dados consistentes sobre os processos difundidos na escola assim sendo, passaremos a analisar a última categoria que se refere ao monitoramento dos indicadores de processo e de resultados da aprendizagem. Indagamos aos CPs, como monitoram resultados de aprendizagem na escola. As respostas que obtivemos nos permitiram criar as subcategorias que serão descritas no quadro abaixo.

6.7 Categoria 7: Monitoramento dos Indicadores de Processo e de Resultados da Aprendizagem.

SUBCATEGORIAS	FALA DOS CPS
7.1 Periodicidade do acompanhamento	<p>Nas reuniões de alinhamento quinzenais [...] (CP1)</p> <p>Semanalmente e bimestralmente[...] (CP2)</p> <p>Sim, bimestralmente. (CP3)</p> <p>Sim. Semanalmente [...] e bimestralmente. (CP4)</p> <p>Semanalmente e quinzenalmente. (CP5)</p>
7.2 Indicadores monitorados	<p>[...] monitoramos o currículo aprendido e os resultados das avaliações semanais. (CP1)</p> <p>[...] Através da avaliação semanal e através do resultado bimestral. (CP2)</p> <p>[...] através dos resultados das avaliações semanais, simulados identificando em que área ou disciplina os estudantes apresentam mais dificuldade. E por meio dos resultados bimestrais, identificando os estudantes em situação de risco de Progressão Parcial e reprovação. (CP3)</p> <p>[...] semanalmente: Nas reuniões de PCAs são monitorados o currículo e as dificuldades de aprendizagens; e bimestralmente: através do resultado da aprendizagem bimestral por estudante, turma e ano que ocorre no conselho de classe. (CP4)</p> <p>[...] na socialização/tabulação dos resultados das avaliações semanais, repasses dos PCAs e a cada 15 dias com os professores de Estudo Orientado, líderes de turma. (CP5)</p>

Por meio dos recortes das falas dos sujeitos, visualizamos que há uma frequência para o monitoramento dos indicadores de processo e de resultado, que analisamos na subcategoria: 7.1 Periodicidade do acompanhamento. Observamos ainda, que há uma série de indicadores que são utilizados pelos CPs, os quais consideramos na análise da subcategoria 7.2 Indicadores monitorados.

De acordo com Souza (2011), os indicadores são passíveis de inúmeros ordenamentos. O referido autor os classifica em indicadores educacionais de insumos, de processo e de produtos e os divide em dois grupos: “aqueles que descrevem a situação educacional da população como um todo e aqueles que tomam como referência apenas os que estão estudando”. (SOUZA, 2011, p. 95). Deste modo, entendemos que os indicadores utilizados nas EEEMTIs se referem aos indicadores de processo e de produto conforme destacado acima.

Consideramos que a produção de indicadores que apresentem dados sobre as questões voltadas para a aprendizagem dos alunos, bem como, os possíveis usos destes indicadores nas escolas, pode se converter em melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Convergente com esta nossa afirmação, Koetz, Werle e Martin, (2015, p.103), nos dizem que:

[...] as escolas podem produzir seus próprios indicadores, reconhecendo que todos os atores da educação têm pontos de vista legítimos a apresentar e têm direito de participar das decisões. Tais indicadores são obtidos a partir de múltiplas informações que os diferentes componentes daquele universo afirmam.

Neste sentido, por meio das falas dos CPs identificamos alguns indicadores considerados nas EEEMTIs para análise do processo de ensino aprendizagem, os quais estão relacionados ao currículo aprendido, resultados de avaliações semanais e bimestrais e simulados. Observamos ainda que há detalhamento e definição de espaços para análise coletiva dos dados conforme descrevem os CPs 3, 4 e 5:

[...] através dos resultados das avaliações semanais, simulados identificando em que área ou disciplina os estudantes apresentam mais dificuldade. E por meio dos resultados bimestrais, identificando os estudantes em situação de risco de Progressão Parcial e reprovação. **(CP3)**
[...] semanalmente: Nas reuniões de PCAs são monitorados o currículo e as dificuldades de aprendizagens; e bimestralmente: através do resultado da aprendizagem bimestral por estudante, turma e ano que ocorre no conselho de classe. **(CP4)**

[...] na socialização/tabulação dos resultados das avaliações semanais, repasses dos PCAs e a cada 15 dias com os professores de Estudo Orientado, líderes de turma. **(CP5)**

Fica evidente desta forma, que nas EEEMTIs investigas estabelece-se um trabalho de produção e análise de indicadores para realização de intervenções pedagógicas com o apoio dos PCAs e professores, bem como, conforme destaca o CP 5, em alguns casos envolve-se também os estudantes (líderes de turma) no repasse dos dados coletados.

Concordamos com o pensamento de Koetz, Werle e Martin, (2015, p.103) quando afirmam:

[...] há grande responsabilidade por parte das escolas na prestação de informações a respeito da comunidade escolar e de suas condições concretas de atividade. Mais ainda, os docentes, em sua ação pedagógica, produzem dados que, quando trabalhados, constituem-se em indicadores relevantes para proporcionar à comunidade escolar uma nova visão a respeito de seu próprio trabalho e sobre a própria escola, dados que favorecem propor estratégias para a melhoria da educação.

Estes momentos, portanto, envolvem planejamento e organização, por parte dos educadores, sendo que ao realizar este trabalho será necessário, atitudes conscientes, tomadas de decisões e prioridades. Neste sentido, o trabalho com indicadores na escola constitui-se em um processo contínuo de pensar e repensar a prática pedagógica. O coordenador pedagógico é parte deste processo, quando cumpre seu papel de realizar acompanhamento dos processos avaliativos, bem como de seus resultados. Segundo Libâneo (2004, p. 219-223) o coordenador pedagógico desempenha dentre outras as seguintes tarefas:

Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas e etc.) - Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para a elaboração do projeto pedagógico curricular e de outros planos e projetos da escola;

O coordenador pedagógico, portanto, produz e acompanha os indicadores de processo e de resultado, analisando-os juntamente com os professores por meio de uma abordagem qualitativa. Sendo assim, seu papel consiste em colocar os indicadores em conversa, dentro da escola, com o seu contexto, com as suas condições de práticas pedagógicas, profissionais e de trabalho em diálogo com seus colegas num espaço de compartilhamento e de reflexividade institucional.

Constatamos, portanto, que a atuação do Coordenador Pedagógico nas EEEMTIs do Programa Escola do Novo Tempo, tem representado um diferencial para a difusão do modelo pedagógico instituído nessas escolas da rede pública estadual, contribuindo para o aprimoramento do processo educacional do sistema de ensino, considerando as atuais concepções e fundamentações pedagógicas, apesar do registro de dificuldades vivenciadas pelos coordenadores pedagógicos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esse estudo, retomamos ao ponto de partida em que nos propusemos a analisar como os Coordenadores Pedagógicos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Rondônia concebem seu papel quanto à operacionalização do Programa Escola do Novo Tempo tendo em vista a reestruturação de suas atribuições, e descrevemos as seguintes considerações atinentes aos resultados.

No tocante ao estudo que realizamos sobre a literatura especializada que trata acerca da temática da educação integral as informações obtidas nos levaram ao conhecimento de que existem diversas concepções sobre educação integral, contudo, conjugamos das proposições que defendem que para a concretização de uma educação integral que possibilite o pleno desenvolvimento dos educandos é necessário a disponibilização de tempo integral. Elencamos elementos essenciais para o desenvolvimento de uma educação integral em tempo integral, os quais são: reconhecimento do significado político-pedagógico dos programas de educação integral, no entendimento que sejam assumidos como políticas de Estado; a necessidade de contrapor as visões de protagonismos negativos e estabelecimento de visões positivas, de protagonismos afirmativos; definição de um currículo que vise educação integral em tempo integral; constituição de espaços escolares dignos e dedicação exclusiva do professor que atua nas escolas de educação integral em tempo integral.

Em se tratando da pesquisa sobre a legislação educacional que ampara o Ensino Médio em Tempo Integral nos níveis nacional e estadual, a realidade desvelada apresenta que os marcos legais que constituem o Programa Escola do Novo Tempo, estão alinhados a política pública estabelecida pelo Ministério da Educação, e está sendo implementada em 11 (onze) escolas de ensino médio da rede pública estadual de ensino desde 2017.

Quanto aos estudos sobre a contextualização histórica e especificidades da atuação do coordenador pedagógico comparando ao que prevê as atribuições deste profissional no Programa Escola do Novo Tempo, a pesquisa realizada demonstrou que há convergência entre as concepções mais atuais a respeito deste profissional e o que prevê a configuração das atribuições do Coordenador Pedagógico nas

Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral, tendo em vista o modelo pedagógico e de gestão adotado nas mesmas.

Em relação à pesquisa empírica para responder ao questionamento proposto aos sujeitos desta investigação, identificamos que os mesmos têm conhecimento das Bases teóricas do Modelo Pedagógico e de Gestão. Quanto as Atribuições dos Coordenadores Pedagógicos, os dados obtidos demonstram que ainda persiste uma visão mais operacional do papel desempenhado pelos mesmos, notam-se resquícios de um trabalho marcado por práticas tradicionais, que se assemelham a função supervisora. Entretanto, que há um investimento considerável em Formação para atuar no Programa Escola do Novo Tempo bem como, são desenvolvidas práticas de Formação Continuada na escola com vistas a maior compreensão do modelo pedagógico e de gestão adotado, bem como para suprir as carências de conhecimentos atinentes a atuação docente e de organização pedagógica; As falas dos sujeitos demonstraram ainda, que os eles atuam no acompanhamento da execução do currículo escolar, utilizando inclusive instrumentais que são desenvolvidos pela equipe escolar; Os dados obtidos proporcionaram compreender que todo trabalho da Coordenação Pedagógica está articulado com a equipe gestora da escola, sugerindo um processo de gestão descentralizada. Por fim, os coordenadores pedagógicos investem na prática de monitorar os indicadores de processo e de resultados da aprendizagem.

Em síntese, pode se afirmar que a o coordenador pedagógico, é um dos principais atores no contexto educacional investigado, pois tem papel decisivo na implantação de escolas de educação integral em tempo integral. Entretanto, para isso, ele precisa ser conhecedor dos pressupostos que balizam a proposta e compreender os limites e as possibilidades que a realidade apresenta, como condições fundamentais para prováveis aprimoramentos que possam ser acrescentados a essa política implementada desde 2017 no Estado de Rondônia.

Finalizando com essas proposições, nos reportamos agora à pesquisa que desenvolvemos, esperando ter respondido à questão problematizadora anunciada, contribuindo assim, minimamente, com indicadores sobre o papel do coordenador pedagógico que possam subsidiar o sistema de ensino público no tocante a formas de atuação deste profissional em escolas de educação integral em tempo integral.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 33-45.

ALVES, Maria Teresa G.; SOARES, José Francisco. **Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, pp. 177-194, jan. /mar. 2013 (<http://goo.gl/ZbEFw3>)

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ARENDT, Hannah. **A crise na Educação**. In: Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 221-247.

BARDIN, Laurence. (2002). **Análise de Conteúdo**. (L. Antero Reto & A. Pinheiro, trads.). Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDAO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Guia de gestores do Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano**. Brasília: MPAS, 2001b.

_____. **Decreto nº. 4244**, de 09/04/1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 18/03/2017.

_____. **Decreto nº. 4.024**, de 20/12/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 18/03/2017.

_____. **Lei nº. 5.540**, de 28/11/1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18/03/2017.

_____. **Lei nº. 5.692**, de 11/08/1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>. Acessado em: 18/03/2017.

_____. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, nº 248, p.27833-7841, 23 set. 1996. Seção 1.

BRASIL. **Lei nº. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20/04/2018.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 15/05/2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 18/03/2017.

_____. **Resolução nº. 16**, de 7 de dezembro de 2017. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78691-resolucao-fnde-16-2017-final-pdf/file>. Acesso em 10/04/2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Gerais de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 18/03/2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos. **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 9 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 30/05/2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 31 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 30/05/2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. **Parecer CNE/CEB nº 5**, de 5 de maio de 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 30/05/2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 02/04/2017.

_____. Ministério da Educação. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I: ensino médio e formação humana integral**. MEC, Secretaria de Educação Básica; MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. **Uma Nova Identidade para a escola brasileira?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. *Revista Em Aberto*, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra. MAURÍCIO, Lucia Velloso. **Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral**. *II Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660673>.

COELHO. Lígia Martha Coimbra da Costa. **História(s) da educação integral**. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COLL, César. **Competências Comunicativas Hoje**. Disponível em: <https://webeduca.wordpress.com/2007/10/02/cesar-coll-competencias-comunicativas-hoje/>. Acesso em 17/08/2018, as 08:35 horas.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Educação - Uma perspectiva para o século XXI**. Editora Canção Nova: São Paulo, 2008.

_____. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 156 p.

_____. **O Protagonismo Juvenil passo a passo**. Editora: Modus Faciendi: São Paulo, 2001a.

_____. **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro**. Editora: Modus Faciendi: São Paulo, 2001b.

_____. **Ser empresário: o pensamento de Norberto Odebrecht**. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

_____. **Por uma Pedagogia da Presença**. Ministério da Ação Social: Brasília, 1991.

_____, **Mudar o Conteúdo, o Método e a Gestão.**
<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u508.shtml> acesso em
16/08/2018, as 13:25 horas.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação Integral no Estado de Pernambuco:** uma realidade no Ensino Médio. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 98 p.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação:** Um tesouro a descobrir. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco/MEC, 1998.

FREIRE, Wendel. (Orgs.) **Supervisão Escolar:** avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, (Educação Cidadã; n. 4), 2009

_____. **Gestão democrática com participação popular:** planejamento e organização da educação nacional / Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013. (Série cadernos de formação; v. 6)

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

ICE. **Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha.** 2ª Edição. 2016a

ICE. **Modelo Pedagógico: princípios educativos.** 2ª edição. 2016b.

ICE. **Modelo Pedagógico: conceitos.** 2ª edição. 2016c.

ICE. **Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo.** Componentes Curriculares do Ensino Médio. 2ª edição. 2016d.

ICE. **Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo.** Práticas Educativas. 2ª edição. 2016e.

ICE. **Modelo Pedagógico: ambientes de aprendizagem.** 2ª edição. 2016f.

ICE. **Modelo Pedagógico: instrumentos e rotinas.** 2ª edição. 2016g.

ICE Tecnologia de Gestão Educacional: princípios e conceitos, planejamento e operacionalização. 2ª edição. 2016h.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, E. C. **Um olhar histórico sobre a supervisão.** In: RANGEL, m. (Org.) Supervisão pedagógica: princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2001.

MACEDO, Lino. **Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2005. 12

MARTINS, Adriana Armani Fiorini. **Supervisão Educacional:** Qual é o seu papel? In: Revista Pedagógica. Porto Alegre: Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Ano 4, n. 8, dezembro, 2007.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escritos, Representações e Pressupostos da Escola Pública de Horário Integral.** Revista em Aberto, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MACHADO. Cristiane. NASCIMENTO, Telma Cristina do. **Educação Integral e Escola de Tempo Integral:** Panorama da Produção em Periódicos de 2008 a 2016. In: A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços / Organizadores Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Débora Cristina Jeffrey e Antônio Carlos Maciel. - Santarém, Pará, 2018.

MOLL, Jaqueline et. al. **Caminhos da educação integral no Brasil** [recurso eletrônico]: direito a outros tempos e espaços educativos / - Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Compromissos para sua consolidação como política pública.** In: Caminhos da educação integral no Brasil [recurso eletrônico]: direito a outros tempos e espaços educativos / - Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral.** Revista Pedagógica Pátio, Porto Alegre, Artmed, n. 51, ago./out. 2009.

_____. **Série Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em 15/08/2018.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/ na escola.** In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

OLIVEIRA, Eloiza Gomes. CORRÊA, Rosângela dos Santos. **A ação da supervisão educacional e formação humana:** interferência no processo de emancipação do homem por meio da atuação nos conselhos de educação. In: RANGEL, Mary

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos:** reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

PARO, Vítor. **Escola de tempo integral:** desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PERES, Roberta Guimarães. SILVA, Vandrê Gomes da. **Educação Integral como Política Pública:** Marco Legal, Planejamento e Gestão. Universidade Católica de Santos Fundação Carlos Chagas. Núcleo de Estudo de População – UNICAMP. Revista Eletrônica PESQUISEDUCA. Santos, v. 04, n. 08, p.259-278, jul./dez. 2012

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar:** coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papyrus, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O Coordenador Pedagógico:** aportes à proposição de políticas públicas. In: Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. **Educação integral como política pública:** a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos. São Paulo, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. **Saberes necessários à educação no século XXI.** Texto apresentado no VIII Congresso Sul-Brasileiro de Qualidade na Educação, em 17 de abril de 2001, em Joinville (SC).

RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico do Programa Escola do Novo Tempo.** SEDUC: Porto Velho, 2017.

_____. **Lei Complementar nº. 940**, de 10 de abril de 2017. Institui o Programa Escola do Novo Tempo, no âmbito do Estado de Rondônia, vinculado à Secretaria de Estado da Educação - SEDUC e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar nº 680**, de 07 de setembro de 2012. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/LC680.pdf>. Acesso em 15/04/2018.

_____. **Lei Complementar nº. 867**, de 12 de abril de 2016. Altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 680, de 7 de setembro de 2012, que “Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências. Disponível: http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2016/04/DOE-12_04_2016.pdf. Acesso em 16/04/2018.

_____. **Portaria 393/2017/GAB/SEDUC** de 07 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre os procedimentos para escolha simplificada interna da Equipe Gestora (Coordenador Administrativo e Financeiro e Coordenador Pedagógico), Secretário Escolar, Professores, Responsáveis pela Biblioteca e Laboratórios Pedagógicos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação – Seduc/RO e dá outras providências. Disponível em: <file:///C:/Users/lunob/Downloads/Portaria-n.-393-2017-1.pdf>. Acesso em: 28/04/2018.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica**: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Adriana. Silva. **Formas de mensurar a sustentabilidade**: um estudo sobre novos indicadores. 2011. Dissertação de Mestrado em Economia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **A formação cidadã no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos; v.2)

SPÓSITO, Marília Pontes, et al. **Juventude e Poder Local**: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitana. *Revista Brasileira de Educação* n. 32 (maio-set. 2006)

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão pedagógica**: gerindo escolas para a cidadania crítica. Rio de Janeiro: Wak. Ed., 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano a sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2006.

ZIBAS, Dagmar. FERRETTI, Celso J. TARTUCE. **O Protagonismo de alunos e pais no ensino médio**. São Paulo: FCC/DPE, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DESTINADO À SEDUC
--



**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a) Colaborador (a) da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia,

Participo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa “Formação de professores”, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pretendo desenvolver esta investigação tem como objetivo geral, analisar como os Coordenadores Pedagógicos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo concebem seu papel tendo em vista a configuração de suas atribuições mediante modelo pedagógico e de gestão adotado nas mesmas.

Trata-se de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa que visa a coleta de dados sobre a implementação do Programa Escola do Novo Tempo nas escolas estaduais, na Subgerência de Educação Integral, junto a Coordenação do Programa Escola do Novo Tempo.

Informo que o conteúdo registrado nos instrumentos serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a identidade dos colaboradores, não reveladas em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que a participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefones que se encontram a seguir.

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Luciana Regina Nobre
 Mestranda em Educação
 llureginanobre@gmail.com
 (69) 992452541

Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima C. França
 Orientadora
 6rosangela@gmail.com
 8111-2841

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.


 Tâmara Vasconcelos de Azevedo
 Subgerente Educação Integral
 Matrícula 300008424
 SEDUC - RO


 Rosângela de Fátima C. França
 Gerente de Educação Básica
 GEB/DGE/SEDUC/RO – 08/09/2016
 Matrícula: 300024966

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DESTINADO À
COORDENAÇÃO GERAL DO PROGRAMA ESCOLA DO NOVO TEMPO**



**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a) Colaborador (a) da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia,

Participo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa “Formação de professores”, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pretendo desenvolver esta investigação tem como objetivo geral, analisar como os Coordenadores Pedagógicos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo concebem seu papel tendo em vista a configuração de suas atribuições mediante modelo pedagógico e de gestão adotado nas mesmas.

Trata-se de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa que visa a coleta de dados sobre a implementação do Programa Escola do Novo Tempo nas escolas estaduais, na Subgerência de Educação Integral, junto a Coordenação do Programa Escola do Novo Tempo.

Informo que o conteúdo registrado nos instrumentos serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a identidade dos colaboradores, não reveladas em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que a participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefones que se encontram a seguir.

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Luciana Regina Nobre
Mestranda em Educação
llureginanobre@gmail.com
(69) 992452541

Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima C. França
Orientadora
6rosangela@gmail.com
8111-2841

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.

Adriana Luciana Nobre
mat. 300099784
Coord. Programa Novo Tempo

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO DESTINADO AOS
COORDENADORES PEDAGÓGICOS**



**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a) Coordenador Pedagógico(a),

Participo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa “Formação de professores”, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pretendo desenvolver esta investigação tem como objetivo geral, analisar como os Coordenadores Pedagógicos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo concebem seu papel tendo em vista a configuração de suas atribuições mediante modelo pedagógico e de gestão adotado nas mesmas.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizará o questionário como instrumentos de coleta de dados.

Informo que o conteúdo registrado nos instrumentos serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não reveladas em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefones que se encontram a seguir.

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Luciana Regina Nobre
Mestranda em Educação
llureginanobre@gmail.com
(69) 992452541

Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima C. França
Orientadora
6rosangela@gmail.com
8111-2841

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.

Maria Carolina de Oliveira dos Reis
CPF: 327.021.672-68



**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a) Coordenador Pedagógico(a),

Participo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa "Formação de professores", da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pretendo desenvolver esta investigação tem como objetivo geral, analisar como os Coordenadores Pedagógicos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo concebem seu papel tendo em vista a configuração de suas atribuições mediante modelo pedagógico e de gestão adotado nas mesmas.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizará o questionário como instrumentos de coleta de dados.

Informo que o conteúdo registrado nos instrumentos serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não reveladas em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefones que se encontram a seguir.

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Luciana Regina Nobre
Mestranda em Educação
llureginanobre@gmail.com
(69) 992452541

Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima C. França
Orientadora
6rosangela@gmail.com
8111-2841

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.

Lucinete V. Montalvão
Lucinete Vieira Montalvão
Coordenadora Pedagógica



NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a) Coordenador Pedagógico(a),

Participo do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, linha de pesquisa "Formação de professores", da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pretendo desenvolver esta investigação tem como objetivo geral, analisar como os Coordenadores Pedagógicos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo concebem seu papel tendo em vista a configuração de suas atribuições mediante modelo pedagógico e de gestão adotado nas mesmas.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizará o questionário como instrumentos de coleta de dados.

Informo que o conteúdo registrado nos instrumentos serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não reveladas em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefones que se encontram a seguir.

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Luciana Regina Nobre
Mestranda em Educação
llureginanobre@gmail.com
(69) 992452541

Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima C. França
Orientadora
6rosangela@gmail.com
8111-2841

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.

Juarez Hermes Brunaldi



**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a) Coordenador Pedagógico(a),

Participo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa "Formação de professores", da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pretendo desenvolver esta investigação tem como objetivo geral, analisar como os Coordenadores Pedagógicos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo concebem seu papel tendo em vista a configuração de suas atribuições mediante modelo pedagógico e de gestão adotado nas mesmas.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizará o questionário como instrumentos de coleta de dados.

Informo que o conteúdo registrado nos instrumentos serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não reveladas em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefones que se encontram a seguir.

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Luciana Regina Nobre
Mestranda em Educação
llureginanobre@gmail.com
(69) 992452541

Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima C. França
Orientadora
6rosangela@gmail.com
8111-2841

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.

Isabel Cristina de Carvalho



**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a) Coordenador Pedagógico(a),

Participo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa "Formação de professores", da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pretendo desenvolver esta investigação tem como objetivo geral, analisar como os Coordenadores Pedagógicos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo concebem seu papel tendo em vista a configuração de suas atribuições mediante modelo pedagógico e de gestão adotado nas mesmas.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizará o questionário como instrumentos de coleta de dados.

Informo que o conteúdo registrado nos instrumentos serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não reveladas em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefones que se encontram a seguir.

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Luciana Regina Nobre
Mestranda em Educação
llureginanobre@gmail.com
(69) 992452541

Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima C. França
Orientadora
6rosangela@gmail.com
8111-2841

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.

Joana Guesia de Oliveira da Silva

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO *ONLINE* PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

08/02/2019

Pesquisa com Coordenadores Pedagógicos do Programa Escola do Novo Tempo

Pesquisa com Coordenadores Pedagógicos do Programa Escola do Novo Tempo

Prezado (a) Coordenador (a) Pedagógico (a),

Obrigada por participar da Pesquisa da Professora Luciana Regina Nobre para o Mestrado Acadêmico em Educação da UNIR. A presente investigação tem como objetivo geral, analisar como os Coordenadores Pedagógicos das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo concebem seu papel tendo em vista a configuração de suas atribuições mediante modelo pedagógico e de gestão adotado nas mesmas.

**Obrigatório*

1. **Nome:** *

2. **Idade:** *

Exemplo: 15 de dezembro de 2012

3. **Escola onde trabalha:** *

4. **Município:** *

5. **Formação Acadêmica:** *

Informe sua formação em nível de Graduação.

6. **Pós Graduação:** *

Descreva quais os cursos de Pós Graduação que você realizou.
Marque todas que se aplicam.

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

7. **Tempo de Carreira no Magistério:** *

8. **Tempo de Carreira como Coordenador Pedagógico:** *

9. **Tempo de Carreira como Coordenador Pedagógico na Educação em Tempo Integral:**

*

08/02/2019

Pesquisa com Coordenadores Pedagógicos do Programa Escola do Novo Tempo

10. **Tempo de atuação como Coordenador Pedagógico na Educação no Programa Escola do Novo Tempo: ***

11. **Como ingressou no Programa Escola do Novo Tempo para atuar como Coordenador Pedagógico? ***

Marcar apenas uma oval.

- Processo Seletivo
- Nomeação
- Outro: _____

12. **Discorra sobre sua concepção quanto as bases teóricas que orientam o Modelo Pedagógico na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral - Programa Escola do Novo Tempo onde atua. ***

13. **Descreva em forma de tópicos as suas funções como Coordenador Pedagógico na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral - Programa Escola do Novo Tempo. ***

14. **Você recebe formações para atuar no Programa Escola do Novo Tempo? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

15. **Se indicou que recebe formações, descreva abaixo as formações que participou e quais foram os objetivos das mesmas. ***

08/02/2019

Pesquisa com Coordenadores Pedagógicos do Programa Escola do Novo Tempo

16. Você atua no acompanhamento da execução do currículo? **Marcar apenas uma oval.* sim. não.**17. Se respondeu sim a pergunta anterior, descreva como é sua atuação no acompanhamento da execução do Currículo na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral - Programa Escola do Novo Tempo.**

18. Você desenvolve Formação Continuada na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral - Programa Escola do Novo Tempo?*Marcar apenas uma oval.* Sim Não**19. Se respondeu sim a pergunta anterior, descreva como é sua atuação na Formação Continuada junto aos Professores na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral - Programa Escola do Novo Tempo. ***

20. Como se dá a articulação entre o trabalho da Coordenação Pedagógica e demais membros da equipe escolar gestora? *

21. Atua junto aos estudantes? Se sim, explique como. *

08/02/2019

Pesquisa com Coordenadores Pedagógicos do Programa Escola do Novo Tempo

22. **Desempenha funções com envolvam pais ou responsáveis? Se sim, explique como ocorrem. ***

23. **Você faz monitoramento de resultados de aprendizagem na escola? ***

Marque todas que se aplicam.

- Não
- Sim, semanalmente.
- Sim, quinzenalmente.
- Sim, mensalmente.
- Sim, bimestralmente.
- Sim, anualmente.
- Outro: _____

24. **Se você respondeu não a pergunta anterior, explique por que não faz monitoramento de resultados de aprendizagem na escola. ***

25. **Se respondeu sim, explique como monitora resultados de aprendizagem na escola? ***

26. **Você utiliza instrumentais para realizar o seu trabalho como Coordenador Pedagógico? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.

08/02/2019

Pesquisa com Coordenadores Pedagógicos do Programa Escola do Novo Tempo

27. Se respondeu sim a pergunta anterior, descreva quais instrumentos utiliza, caracterizando os usos dos mesmos.

Powered by
 Google Forms

**APÊNDICE E – EXTRAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS COORDENADORES
PEDAGÓGICOS REFERENTES A SUA ATUAÇÃO NO PROGRAMA
ESCOLA DO NOVO TEMPO**

Discorra sobre sua concepção quanto as bases teóricas que orientam o Modelo Pedagógico na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral - Programa Escola do Novo Tempo onde atua.	
CP 1	<p>O Modelo pedagógico da Escola do Novo Tempo é centrado no Jovem e seu Projeto de Vida. O papel principal desta escola desenvolver no jovem, autonomia para que ao final do Ensino Médio ele tenha uma clara visão de futuro e com condição de executar seu Projeto de Vida. Toda a dinâmica do trabalho desenvolve-se com base em três eixos formativos: Formação acadêmica de Excelência, Formação Para a Vida e Formação de Competências Para o século XXI. Este formato permite que as práticas pedagógicas perpassem todas dimensões do ser humano, ou seja, uma educação que desenvolva desde a inteligência, a sensibilidade, a espiritualidade, a ética e estética, o corpo e a mente, bem como a responsabilidade social. Nesta perspectiva, o modelo pedagógico da Escola do Novo Tempo fundamenta-se em Quatro Princípios Educativos: Protagonismo, 4 Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional. A partir destes quatro princípios e com base no desenvolvimento dos eixos formativos pretende-se formar um jovem autônomo, competente e solidário, capaz de atuar na vida pessoal, social e produtiva de forma realizar mudanças que a sociedade precisa.</p>
CP 2	<p>As bases teóricas são bem alicerçadas, são teóricos renomados e que proporciona ao modelo inovações, seja ela na metodologia quanto na gestão. Tento como destaque o idealizador do programa Antônio Carlos Gomes da Costa que através de diversos teóricos concretizou a educação Integral e com tempo integral.</p> <p>Através do novo modelo de educação integral, como já informa o próprio nome “integral” indica que o jovem que frequenta esse modelo de educação vai ter a oportunidade de se desenvolver por completo, tanto academicamente como no aspecto pessoal.</p> <p>O modelo da Escola do Novo Tempo tem como centro o estudante e seu sonho de vida, ponto inicial e primordial para desenvolver toda a metodologia pedagógica e de gestão.</p> <p>A transformação dessa nova escola é visível, têm o estudante com seu sonho como foco, três eixos que alicerça o programa – formação para a vida, formação acadêmica de excelência e formação de competência para o século XXI-, um modelo pedagógico diferenciado que oferece metodologias de êxito como: projeto de vida, pedagogia da presença, tutoria entre outras e uma tecnologia de gestão educacional que proporciona fazer um acompanhamento de melhoria continua.</p> <p>A equipe escolar não tem medido esforços na aplicação do modelo, já passamos o momento mais crítico, que foi o ano de implantação. Ainda temos ações que desprende uma atenção maior por parte da equipe e outras já estamos no processo de melhoria.</p>
CP 3	<p>Embasado na proposta de formação integral de Antônio Carlos Gomes da Costa, o modelo pedagógico se organiza em torno de três eixos formativos: Formação acadêmica de excelência, Formação de competências para o século XXI e Formação para vida, tendo como foco principal, o Jovem e seu Projeto de Vida. Todas as ações da escola são organizadas intencionalmente para fazer movimentar esses eixos e os princípios educativos: Os 4 Pilares da Educação, Protagonismo, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional. Todo o embasamento teórico é visivelmente praticado quando são ativadas as metodologias e práticas educativas do modelo. E o interessante, é que todas elas estão articuladas entre si, nenhuma ação é isolada, fora do contexto. É um modelo de escola, que volta todo o seu olhar para a formação do Jovem em sua integralidade.</p>
CP 4	<p>O Modelo Pedagógico é excelente, pois todas as ações executadas na escola são planejadas e desenvolvidas a partir dos Princípios Educativos: Protagonismo, 4 Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional. Há uma real</p>

	<p>integração entre as disciplinas da BNCC e Parte Diversificada do currículo, não são trabalhadas isoladas, mas sim uma complementando a outra. A grade curricular ampliada possibilita aos estudantes uma aprendizagem de qualidade, onde pode-se trabalhar melhor o conteúdo na teoria e na prática também. A pedagogia da presença é bem forte nesse modelo de educação, desde o acolhimento no portão da escola até os professores em sala de aula, o estudante sente que realmente é pertencente a escola, pois é valorizado como ser humano e seus valores e crenças também são valorizados, aprendem a respeitar e valorizar o outro.</p>
CP 5	<p>Atualmente, seguimos as bases teóricas ao qual o ICE nos orienta, onde a centralidade do modelo é o jovem e seu projeto de vida, estruturados pelo modelo de gestão e modelo pedagógico, fundamentados em 04 princípios educativos: Protagonismo, Pedagogia da presença, Educação Interdimensional e os 04 pilares. Materialização do currículo e três eixos formativos do estudante aos quais a prática pedagógica se realiza: Formação acadêmica de Excelência, Formação para a vida e formação de competências para o século XXI, assegurando no processo e ao final da educação básica a formação de um jovem: Autônomo, Solidário e competente.</p>
<p>Descreva em forma de tópicos as suas atribuições como Coordenador Pedagógico na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral - Programa Escola do Novo Tempo.</p>	
CP 1	<p>Acompanhamento de aulas dos Professores Coordenadores de Área; Reuniões de alinhamento com Professores Coordenadores de Área; Reuniões de alinhamento com professores do Projeto de Vida; Reuniões de alinhamento geral com todos os professores; Reuniões com professores de Projeto de Vida; Propor formas de avaliação das aulas de Projeto de Vida; Coordenação de sessões de estudos; Acompanhamento das Avaliações Semanais, tabulação análise e divulgação de resultados, bem como realização de encaminhamentos pedagógicos; Realização de Conselhos de Classe; Monitoramento sobre o cumprimento do currículo; Monitoramento do resultado do desempenho acadêmico dos estudantes. Acompanhamento das aulas das disciplinas da Parte Diversificada do Currículo. Articulação das disciplinas da Base Nacional Comum com a Parte Diversificada do Currículo. Validar Programas de Ação de Professores e Coordenadores de Área;</p>
CP 2	<p>Reuniões de alinhamento com os PCAs; Reunião de alinhamento com o Gestor; Acompanhamento nos planejamentos de PV e PM; Acompanhamento em sala e fora de sala das disciplinas Integradoras; Acompanhamento e organização das Metodologias de Êxito (tutoria ...); Acompanhamento e preenchimento das ações do Nivelamento; Integração da BNC com as disciplinas Integradoras; Acompanhamento e monitoramento do Currículo; Acompanhamento e monitoramento do Plano de Ação da Escola; Acompanhamento e monitoramento dos programas de ação dos professores e PCAs; Acompanhamento e monitoramento dos rendimentos dos Estudantes; Acompanhamento e monitoramento das metas estabelecidas no plano; Acompanhamento e monitoramento aplicação da metodologia pedagógica; Detectar e organizar formações pertinentes a equipe pedagógica; Coordenar e/ou repassar as formações repassada pela Seduc e ICE, ou qualquer outro Colaborador; Responder por documentos pedagógicos direcionados a Escola; Responder pelos diários</p>

	Acompanhamento e monitoramento o calendário letivo; Atendimento a Estudante em alguns casos.
CP 3	<ul style="list-style-type: none"> - Alinhamento das atividades da equipe docente; - Articulação as atividades da BNCC e Parte diversificada do currículo; - Monitoramento da frequência dos estudantes; -- Acompanhamento do currículo (previsto, lecionado e aprendido); - Acompanhamento dos resultados dos estudantes; - Monitoramento do Plano de Nivelamento; - Formação continuada da equipe docente; - Atendimento a estudantes e pais; - Entrega de resultados da escola para monitoramento do Plano de Ação
CP 4	<p>Articulação das atividades para o funcionamento pedagógico da escola; Monitorar os indicadores de processo que consta no Plano de Ação da escola; Garantir que a integração entre BNCC e PD realmente aconteça; Dar suporte aos professores com formações continuadas, para mantê-los sempre atualizados e alinhados com novas metodologias e materiais necessários para que o currículo seja cumprido e apreendido; Organização de reunião de alinhamento semanalmente com a equipe gestora e com os PCAs; Organização de conselhos de classe a apresentação dos resultados monitorados e sugestões de diferentes práticas de ensino-aprendizagem, melhorando assim a aprendizagem e os futuros resultados; Supervisionar a prática pedagógica afim de garantir que ela aconteça efetivamente, buscar auxílio para ações que busquem solucionar problemas;</p>
CP 5	<p>Realizar formação continuada para professores; Acompanhar e articular a BNCC com a parte diversificada; Acompanhamento e garantia do currículo; Monitoramento de indicadores de aprendizagens; Distribuição e horário de aulas; Promoção do protagonismo; Tabulação de dados relacionados a metodologia do programa; Tutoria; Reuniões semanais na horizontal e vertical para alinhamento; Alimentar e acompanhar os registros no diário eletrônico; Incentivo, organização e acompanhamento dos eventos acadêmicos Internos e externos; Elaborar, acompanhar e garantir o cumprimento do calendário escolar; Articular e coordenar conselhos de classe e conselho de professores; introduzir novas práticas para beneficiar os processos de aprendizagem (Professor e Estudante); Desenvolver Projetos Pedagógicos.</p>
Descreva abaixo as formações que participou e quais foram os objetivos das mesmas.	
CP 1	<p>Formação para o Acolhimento 2018 - Instrumentalizar para a organização e realização do acolhimento 2018; ICE café - Orientar para o desenvolvimento das atividades das escolas do Novo Tempo no ano de 2018; Formação de Aprofundamento em Projeto de Vida - Alinhar a equipe (professores de</p>

	<p>Projeto de Vida, Coordenadores Pedagógicos e Técnicos das CREs) para o trabalho com esta disciplina no ano de 2018;</p> <p>Formação sobre o Nivelamento 2018 - Orientar as escolas para o desenvolvimento do nivelamento em 2018.</p>
CP 2	<p>Formação inicial – conhecer o programa</p> <p>Rotinas Pedagógicas - Entender e elaborar as rotinas da escola e dos profissionais</p> <p>Alinhamento do Currículo – alinhar o currículo entre as disciplinas, área e geral.</p> <p>Stem Brasil- Orientar os professores de práticas experimentais a trabalharem com as experiências</p> <p>Nivelamento inicial (IQE)- Análise dos resultados e organização das aulas de nivelamento.</p> <p>Projeto de Vida – Conhecer e orientar o funcionamento da disciplina</p> <p>ICE Café- Compartilhamento de boas práticas e reflexão das ações desenvolvidas</p> <p>Formação Inicial 2018- Reflexão das ações e dos resultados de 2017 e orientações para o ano de 2018.</p> <p>Projeto de vida – Aprofundamento da metodologia</p> <p>Nivelamento (IQE) – Aprofundamento da metodologia e reestruturação das ações</p>
CP 3	<p>Formação Inicial das equipes escolares</p> <p>Objetivo: Apresentar o Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa à equipe escolar.</p> <p>Formação Aprofundamento em Projeto de Vida</p> <p>Objetivos: Retomar os conceitos de Projeto de Vida e como a disciplina de PV se relaciona com as demais metodologias do Programa, conhecer o material disponibilizado pelo ICE para o planejamento e desenvolvimento das aulas.</p> <p>Formação de Rotinas Pedagógicas</p> <p>Objetivo: Orientar os CPs sobre as suas atribuições e operacionalização das suas rotinas diárias no Modelo do Programa da Escola da Escolha.</p> <p>Devolutiva dos Resultados da Avaliação Diagnóstica</p> <p>Objetivo: Conhecer e discutir os resultados da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa e Matemática das escolas do Programa Novo Tempo e orientar Professores e PCAs para a aplicação das sequências didáticas no Nivelamento.</p> <p>Formação em Nivelamento</p> <p>Objetivo: Instrumentalizar os CPs e CPAs na operacionalização do Nivelamento a partir da avaliação diagnóstica.</p> <p>Formação para o Acolhimento</p> <p>Objetivo: Orientar o planejamento e execução do Acolhimento dos estudantes, equipe escolar e pais no início do ano letivo.</p>
CP 4	<p>Em 2017 foram 7 formações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação em Projeto de Vida: Orientar os professores dessa disciplina e coordenadores pedagógicos a trabalharem com os estudantes sobre seus objetivos e como sistematizar esse processo; - Formação sobre Rotinas Pedagógicas: Aprender a criar rotina e organizar as atividades que o Coordenador Pedagógico e os PCAs desempenham e auxiliar os demais profissionais da escola em estabelecer rotinas também; - Formação Stem Brasil: Auxiliar os Professores da área Ciências da Natureza e

	<p>Matemática no desenvolvimento das práticas experimentais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Devolutiva IQE Língua Portuguesa: Resultado da Avaliação de Entrada de Língua Portuguesa e estudo das Sequências Didáticas que foram trabalhadas durante o 2º semestre; - Devolutiva IQE Matemática: Resultado da Avaliação de Entrada de Matemática e estudo das Sequências Didáticas que foram trabalhadas durante o 2º semestre; - Formação de Nivelamento: Elaborar o Plano de Ação do Nivelamento traçando metas e estratégias; - Formação Acolhimento: Orientação para o Acolhimento de 2018, estudantes e equipe gestora; - ICE Café (Julho): Compartilhar as boas práticas das escolas do Novo Tempo. <p>Em 2018 participei de 02 formações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação de Aprofundamento em Projeto de Vida e Formação IQE: Apresentar as Sequências Didáticas que serão trabalhadas no nivelamento.
CP 5	<p>Acolhimento: Orientações quanto ao acolhimento dos estudantes novatos e veteranos nas escolas de novo tempo.</p> <p>ICE Café: Orientações quanto ao início do ano letivo e boas práticas.</p> <p>Projeto de Vida: Aprofundamento, metodologia e orientações em projeto de vida nas escolas do novo tempo.</p> <p>Nivelamento: Orientações, metodologia para nivelamento das turmas em 2018, contribuir para o desenvolvimento de ações (formação de professores e aplicação de sequência didática em Língua Portuguesa e Matemática) com o intuito de compartilhar o nível de desenvolvimento dos estudantes ao ano escolar que estão inseridos.</p>
<p>Descreva como é sua atuação no acompanhamento da execução do Currículo na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral - Programa Escola do Novo Tempo.</p>	
CP 1	<p>Realizo o acompanhamento através de fichas de monitoramento quinzenais que os professores preenchem sobre os conteúdos aplicados e aprendidos pelos estudantes e, em reuniões quinzenais com a equipe Professores Coordenadores de Área fazemos a análise dos dados colhidos durante a quinzena.</p>
CP 2	<p>O acompanhamento é feito através de preenchimento de instrumental utilizado para fazer a correção da avaliação semanal, através das reuniões de nivelamento com os PCAs, guia de aprendizagem, preenchimento dos indicadores de processo e no conselho escolar (visão dos estudantes)</p>
CP 3	<p>É realizado o acompanhamento do currículo previsto, lecionado e aprendido. Os PCAs acompanham semanalmente junto aos professores de suas áreas o cumprimento do currículo previsto nos Guias de Aprendizagem e monitoram os resultados dos estudantes nas avaliações dos componentes curriculares de sua área (currículo aprendido). Recebo dos PCAs esses dados sistematizados por área e discutimos juntos as possíveis intervenções. Organizo os resultados gerais da escola e faço a entrega ao Gestor, que os utiliza no monitoramento do Plano de Ação da Escola. Todo esse processo visa garantir que os estudantes tenham acesso a 100% do currículo previsto para o ano escolar e maior aproveitamento possível do currículo lecionado.</p>
CP 4	<p>Sempre estou atenta ao Guia de Aprendizagem dos professores e nas reuniões de alinhamento dos PCAs é possível coletar dados para saber a evolução do currículo e das dificuldades encontradas para que o currículo seja executado.</p>
CP 5	<p>Procuro atuar intencionalmente articulando a BNCC com parte diversificada,</p>

	semanalmente alinhado com os coordenadores de área para saber quais dificuldades e avanços no cumprimento do currículo. Acompanhamento, apoio e orientações para os professores dia a dia, monitoramento através de instrumentais para garantir currículo previsto e currículo lecionado, garantir que os guias de aprendizagens estejam sendo expostos e cumpridos.
Descreva como é sua atuação na Formação Continuada junto aos Professores na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral - Programa Escola do Novo Tempo.	
CP 1	Realizo formação junto aos professores da escola, especialmente quanto aos Princípios Educativos, Eixos Formativos e Base Metodológica do Projeto. Estas formações acontecem semanalmente, uma hora por semana para cada grupo de professores, por área: Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Ciências Humanas.
CP 2	Estamos sempre fazendo estudos dos cadernos, textos pertinentes, parceria da CRE, parcerias de outros profissionais para complementar a formação dos profissionais. No ano de 2017 além dos estudos dos cadernos e da colaboração da CRE, tivemos a parceria de mais profissionais para trabalharem com os professores “ a postura do professor em sala de aula para combater a indisciplina”, “Como trabalhar os Stress – Qualidade de Vida- e recentemente foi oferecida uma palestra com o tema “Indisciplina”
CP 3	Até então, todas as formações que desenvolvemos na escola foram voltadas para o aprofundamento nas práticas e metodologias do Programa através de sessões de estudos dos Cadernos do ICE. Realizamos também, a formação inicial dos novos profissionais que ingressaram na escola. Atuo no planejamento e coordenação dos encontros juntamente com o Gestor. A partir desse ano, serão observadas as necessidades apontadas pelos professores em seus Programas de Ação para a organização do cronograma de formação.
CP 4	Auxilio o gestor nas formações do modelo pedagógico que são rotineiras. E quando se percebe alguma dificuldade em algum assunto ou em instrumentais a formação é dada.
CP 5	Sempre que um novo professor entra no programa do EMTI, ele recebe uma formação para conhecer/aprofundar sobre a metodologia, no geral os professores recebem formação nas áreas e em momentos específicos com todos os moldes da metodologia da escola do novo tempo.
Como se dá a articulação entre o trabalho da Coordenação Pedagógica e demais membros da equipe escolar gestora?	
CP 1	Realizamos reuniões semanais entre os membros da Equipe Gestora, nestes momentos é que acontece o PDCA do trabalho da semana.
CP 2	A articulação acontece através de conversas, reuniões de alinhamento, estudos e análise dos resultados. Temos alguns pontos de atenção, contudo estamos desenvolvendo estratégias para que possamos obter os resultados esperados.
CP 3	Neste modelo, o Gestor, CP e CAF tem atribuições diferentes e bem definidas, mas o foco do trabalho, é sempre o estudante. Diferente da escola regular, em que o trabalho do Diretor é quase que exclusivamente voltado para a administração de recursos e de pessoal, no Programa Escola do Novo Tempo a atuação do Gestor é pedagógica. O CP coordena e acompanha as atividades com o currículo e é responsável pela entrega

	dos resultados ao Gestor. Este, monitora os resultados gerais da escola através do Plano de Ação. A CAF atua de forma a garantir as condições materiais e de estrutura física necessárias para a realização das atividades pedagógicas. São realizadas semanalmente reuniões de alinhamento da equipe gestora, onde .
CP 4	A articulação precisa acontecer para que haja alinhamento das ações planejadas.
CP 5	A equipe é unida, onde o ponto forte dessa união são os tempos destinados para reuniões semanais para alinhamento e tomada de decisões, onde que ao final, todos tem que falar a mesma língua.
Você faz monitoramento de resultados de aprendizagem na escola?	
CP 1	Sim, quinzenalmente.
CP 2	Sim, semanalmente. Sim, bimestralmente.
CP 3	Sim, bimestralmente.
CP 4	Sim, semanalmente. Sim, bimestralmente.
CP 5	Sim, semanalmente.
Se respondeu sim, explique como monitora resultados de aprendizagem na escola?	
CP 1	Nas reuniões de alinhamento quinzenais monitoramos o currículo aprendido e os resultados das avaliações semanais.
CP 2	Semanalmente e bimestralmente. Através da avaliação semanal e através do resultado bimestral. E para o anos de 2018 iremos acompanhar o aproveitamento diário das aulas de PV e EO.
CP 3	Através dos resultados das avaliações semanais, simulados identificando em que área ou disciplina os estudantes apresentam mais dificuldade. E por meio dos resultados bimestrais, identificando os estudantes em situação de risco de Progressão Parcial e reprovação.
CP 4	Semanalmente: Nas reuniões de PCAs é monitorado o currículo e as dificuldades de aprendizagens; Bimestralmente: Através do resultado da aprendizagem bimestral por estudante, turma e ano que ocorre no conselho de classe.
CP 5	Na socialização/tabulação dos resultados das avaliações semanais, repasses dos PCAs e a cada 15 dias com os professores de Estudo Orientado, líderes de turma.