

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

MARIA CECILIA JARDIM

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS COORDENADORAS DA
SEDUC/SP: ANÁLISE DE UM AGRUPAMENTO**

**São Caetano do Sul - SP
2023**

MARIA CECILIA JARDIM

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS COORDENADORAS DA
SEDUC/SP: ANÁLISE DE UM AGRUPAMENTO**

Trabalho Final de Curso apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

**São Caetano do Sul - SP
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

JARDIM, Maria Cecília.

Formação de Professoras Coordenadoras da SEDUC/SP: Análise de um agrupamento / Maria Cecília Jardim – São Caetano do Sul - USCS, 2023.
110 f.

Orientador. Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2023.

1. Políticas públicas educacionais 2. Formação Continuada. 3. Acompanhamento Pedagógico Formativo. 4. Professor Coordenador. 5. Secretaria da Educação de São Paulo (Seduc). Miranda, Nonato Assis de Orientador. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

COD 370.71

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 13/02/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)

Prof. Dr. Marco Wandercil da Silva (USCS)

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas (UFLA)

Dedico este trabalho ao meu núcleo familiar

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador, que me instruiu durante essa trajetória acadêmica; à USCS, pela bolsa parcial, com apoio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, durante três semestres; agradeço aos professores doutores que fizeram parte dessa minha jornada acadêmica e à banca examinadora, por fazer parte de um momento ímpar da minha vida acadêmica. Agradeço às equipes das escolas que acompanhei ao longo desses dois anos — 2021 e 2022 — e que me inspiraram a realizar a presente pesquisa; à supervisora ponto focal do projeto de Acompanhamento Pedagógico e a todos os colegas que trabalharam no projeto de APF.

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.”

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo foi realizado com o intuito de analisar a formação de professoras coordenadoras de um agrupamento escolar, através do Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujos dados foram adquiridos por meio de análise documental da Resolução 46/2021 e dos Roteiros e relatórios das sessões de Acompanhamento Pedagógico Formativo. O eixo de análise considerou o alinhamento entre os roteiros e a resolução que instituiu o projeto de APF, levando em conta o planejamento, organização e desempenho dos estudantes. Os resultados mostraram que a implementação do Acompanhamento Pedagógico Formativo foi realizada com êxito, no sentido de alinhar as escolas selecionadas às diretrizes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Apesar de aspectos positivos frente à organização da rotina pedagógica das professoras coordenadoras, o projeto mostrou-se insuficiente para fortalecer a autonomia das Unidades Escolares em relação às suas especificidades. Por esse motivo, como produto final, foi apresentado um instrumento de autoavaliação com foco na atribuição do Coordenador de Gestão Pedagógica, possibilitando que esse profissional se autoajuste às especificidades das Unidades Escolares que coordena.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; formação continuada; acompanhamento pedagógico formativo; Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; professor coordenador.

ABSTRACT

This study was conducted in order to analyze the training of teacher-coordinators of a school grouping, through the Formative Pedagogical Monitoring Project of the Secretariat of Education of the State of São Paulo. This is a qualitative research, whose data were acquired through documentary analysis of Resolution 46/2021 and the Scripts and reports of the Formative Pedagogical Follow-up sessions. The axis of analysis considered the alignment between the scripts and the resolution that instituted the APF project, taking into account the planning, organization, and performance of the students. The results showed that the implementation of the Formative Pedagogical Monitoring was successful in aligning the selected schools with the guidelines of the Secretary of Education of the State of São Paulo. Despite the positive aspects regarding the organization of the pedagogical routine of the teacher-coordinators, the project proved to be insufficient to strengthen the autonomy of the School Units in relation to their specificities. For this reason, as a final product, a self-evaluation instrument was presented focusing on the pedagogical management coordinator's attribution, allowing this professional to adjust himself/herself to the specificities of the School Units he/she coordinates.

Keywords: Public Educational Policies; Continuous Training; Pedagogical Formative Monitoring; São Paulo State Education Department; Teacher Coordinator.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura Administrativa da Seduc	26
Figura 2: Mapa Estratégico 2019-2022	31
Figura 3: Ciclo da Gestão da Aprendizagem.....	34
Figura 4: Agenda de APF de 2021/1º Semestre	73
Figura 5: Agenda de APF do 2º Semestre/2021 e 2022.....	74
Figura 6: Registro de Sessão de APF 2021/2º Semestre – 1ª parte	76
Figura 7: Registro de Sessão de APF –2ª parte.....	77
Figura 8: Registro de Sessão de APF – 3ª parte.....	78
Figura 9: Roteiro 001 de Acompanhamento Pedagógico Formativo	80
Figura 10: Diretrizes de apresentação do APF.....	81
Figura 11: Apresentação das Boas Práticas – Gestão Integrada (2022)	82
Figura 12: Orientação sobre Tematização da Prática - 2022	83
Figura 13: Planejamento de atividades para o ano letivo de 2021	85
Figura 14: Pilares do APF	86
Figura 15: Rodízio de estudantes.....	87
Figura 16: 2ª sessão do roteiro 001 de 2021 – Caminhada Pedagógica.....	88
Figura 17: Pauta do roteiro 005 de 2022	92
Figura 18: Pauta do Roteiro 011 de 2022.....	95
Figura 19: Roteiro de APF 007 de 2022.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APE Associação Parceiros da Educação
APF Acompanhamento Pedagógico Formativo
ATPC Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CGP Coordenador de Gestão Pedagógica
CMSP Centro de Multimídias do Estado de São Paulo
COPED Coordenadoria Pedagógica
EFAPE Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
FHC Fernando Henrique Cardoso
LDB Lei de Diretrizes e Bases
PAPF Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo
PC Professor Coordenador
PCAE Professor Coordenador de Agrupamento Escolar
PEC/SP Programa “Educação - Compromisso de São Paulo”
PEE/SP Plano Estadual de Educação de São Paulo
PFL Partido da Frente Liberal
PNE Plano Nacional da Educação
PSDB Partido da Social Democracia Brasileira
SED Secretaria Escolar Digital
SEDUC/SP Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEE/SP Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SPF Supervisor Ponto Focal
UE Unidade Escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO: 1995 A 2022	19
2.1 Políticas Públicas Educacionais no Governo Mario Covas (1995-2000).....	20
2.1.1 Políticas Públicas Educacionais no Governo José Serra (2007-2010)	22
2.1.2 Políticas Públicas Educacionais no Governo Geraldo Alckmin (2003-2006; 2007-2010; 2011-2014)	25
2.1.3 Políticas Públicas Educacionais do Estado de São Paulo no Governo João Dória - Plano Estratégico 2019 – 2022. Educação para o Século XXI.....	29
2.1.3.1 Projetos prioritários.....	35
2.1.3.2 Fundamentos	41
2.1.3.3 Moldes de administração e chefia do Plano Estratégico 2019-2022	41
3 PROJETO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO FORMATIVO	43
3.1 Formação continuada e o Professor Coordenador	60
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	66
4.1 Conceitos e finalidades da pesquisa	66
4.2 Abordagem de pesquisa.....	67
4.3 Análise Documental.....	68
4.4 Pesquisa de Campo	69
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DA PESQUISA.....	71
5.1 Estrutura do Acompanhamento Pedagógico Formativo	71
5.2 Análise dos roteiros do Acompanhamento Pedagógico Formativo	79
5.3 Análise do relatório de Acompanhamento Pedagógico Formativo	95
6 PRODUTO EDUCACIONAL: INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO COM FOCO NA ATRIBUIÇÃO DO COORDENADOR DE GESTÃO PEDAGÓGICA(CGP).....	101
6.1 Instrumento de Autoavaliação	101
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103

1 INTRODUÇÃO

No âmbito das políticas públicas educacionais, no que tange à formação continuada, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP) instituiu, em 2021, o Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo (PAPF). Segundo o documento, o seu objetivo é “a formação continuada em serviço, de caráter prático e modelar, realizado pelo Professor Coordenador de um Agrupamento de Unidades Escolares (PCAE), no processo de planejamento e implementação das ações pedagógicas” (SÃO PAULO, 2019). O PAPF se insere ainda no Plano Estratégico 2019-2022: educação para o século XXI, ou seja, a política educacional do Governo de João Dória (SÃO PAULO, 2019).

É válido ressaltar que a presente pesquisa é oriunda do envolvimento da pesquisadora frente à proposta da Seduc/SP em relação ao Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo. Quando foi aberto o edital para a função de PCAE na Diretoria de Ensino onde a pesquisadora está lotada, percebeu-se que ali haveria espaço para atuar como formadora de formadores, ou seja, atuar diretamente com a formação continuada *in loco*, com os professores coordenadores das unidades escolares.

Semanalmente, há reuniões de Acompanhamento Pedagógico Formativo (APF) com as professoras¹ coordenadoras (PC) do agrupamento de escola que a PCAE acompanha, a partir de pautas/roteiros preparadas pela equipe da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (Efape) e Coordenadoria Pedagógica (COPED) de forma a manter as gestoras alinhadas as diretrizes da Seduc. Os registros/relatórios oriundos desse encontro são encaminhados para o supervisor ponto focal (SPF), para os gestores das escolas acompanhadas e para os supervisores das mesmas.

Após os encontros, encaminha-se uma nova agenda de acompanhamento para as Unidades Escolares do agrupamento do PCAE, estabelecendo-se um novo ciclo de formação há cada três semanas, em 2021, e quatro semanas, a partir de 26 de janeiro de 2022. A PCAE vai até as escolas do seu agrupamento e, por meio das pautas formativas, desenvolve o estudo com as PC da Unidade Escolar. Efetivam-se

¹ Utiliza-se o feminino em virtude de serem todas mulheres.

combinados ao término de cada sessão, retomados na próxima sessão e dando sequência às formações encaminhadas pela COPED.

Ao término das sessões de APF, a PCAE redige um relatório no *Google Forms*, no qual se inserem, na primeira página, o endereço do seu *e-mail* institucional, a diretoria de ensino, o nome da PCAE e da escola que acompanhou. Na segunda página, assinala se a sessão foi presencial, remota ou híbrida, a data, a hora de início e fim da sessão e, por último, os participantes. Já na terceira e última parte do relatório, encontram-se os objetivos da sessão, os temas tratados, os encaminhamentos/combinados, os encaminhamentos para DE e/ou Seduc/SP (se for o caso) e, na sequência, uma vitória que o APF tenha conquistado na escola e, por último, os comentários adicionais.

As cópias dos relatórios de APF, que retornam ao *e-mail* do PCAE, são encaminhadas para o SPF, para o Supervisor da Unidade Escolar e para a própria escola, no *e-mail* administrativo e pedagógico. Assim, garante-se que todos os que fazem parte desse momento, direta ou indiretamente, possam estar cientes das orientações e dos combinados estabelecidos.

Os roteiros de APF iniciam-se com a retomada da sessão anterior e posteriormente desenvolve-se a pauta em que são trabalhados, a título de exemplo, conteúdos como: análise de indicadores; planejamento de ações pedagógicas; organização da pauta de conselho de classe; observação de aula e devolutivas formativas; e gestão do momento de formação docente durante a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), sempre numa perspectiva de alinhamento entre a escola e as diretrizes da Seduc/SP.

Partindo-se do pressuposto de que uma política pública se configura em âmbito escolar, a presente pesquisa foi desenvolvida com o intuito de responder à seguinte indagação: Como se constituiu a implementação do PAPF na perspectiva do alinhamento das pautas formativas e roteiros de Acompanhamento Pedagógico Formativo (APF) com a Resolução Seduc 46 de 2021 em um agrupamento de escolas?

Nesse sentido, analisou-se a implementação do PAPF da Secretaria Da Educação do Estado de São Paulo, em uma Diretoria de Ensino da Capital de São Paulo, a partir da análise documental da resolução Seduc 46/2021, dos roteiros de APF e dos relatórios oriundos das formações realizadas nas unidades escolares

(UE) com as professoras coordenadoras dos anos iniciais, dos agrupamentos escolares que esta pesquisadora acompanha.

Em termos de objetivos específicos, buscou-se: a) Descrever e analisar o percurso das políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo; b) Avaliar o papel da Seduc/SP no que se refere à implementação do projeto de formação continuada em serviço, conforme a resolução Seduc 46, de 21/04/2021; c) Elaborar um diagnóstico, tendo como ponto de partida os achados da pesquisa; d) Propor um instrumento de cunho reflexivo, para que as PC possam realizar uma autoavaliação

A pesquisa foi desenvolvida em duas fases, a saber: a primeira trata da análise das políticas educacionais do Estado de São Paulo, nos governos Mario Covas (1995-2000), José Serra (2007-2010), Geraldo Alckmin (2002-2006; 2011-2014; 2015 à 2018) e, por fim, destaca-se o governo de João Dória (2019-2022) que, por meio da Seduc/SP, estabeleceu seu plano de governo educacional, intitulado “Plano Estratégico - Educação para o século XXI”; já a segunda fase contempla a análise documental da Resolução Seduc-46, de 08/4/2021, por meio da qual foi instituído o Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo das escolas da rede estadual de ensino.

Foram dois anos de PAPP na rede Pública Estadual, sendo o segundo estremecido pelas políticas públicas referentes à Nova Carreira², criando um clima de instabilidade, diante de incerteza de continuidade do APF. Vale ressaltar que, ao fim do ano letivo de 2022, finalizou-se o APF com o roteiro 011 e, até a entrega deste texto, nenhuma normativa foi divulgada encerrando o projeto, e a resolução Seduc 46/2021 ainda está em vigor.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de abordar a política do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) desde 1995 até o atual governo João Dória, substituído por Rodrigo Garcia após a sua renúncia. Dito de outro modo, procura-se entender a trajetória das políticas públicas educacionais sob a égide de um governo neoliberal até 2022 e o seu impacto na Educação pública do Estado de São Paulo.

Em termos condutivistas, o PAPP foi instituído na Rede Estadual de Ensino de São Paulo em 2021, numa perspectiva de alinhá-la às diretrizes dessa Secretaria.

² Nova Carreira - Lei Complementar No 1.374, de 30 de março de 2022.

Fonte: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 10 de novembro de 2022

Assim, verifica-se o esforço contínuo psdebista para fundir o setor privado ao público, como se vê na seção a seguir.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO: 1995 A 2022

Segundo Secchi (2010, p. 2), "uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público". Diante disso, as políticas públicas educacionais são concebidas pelo Estado com o intuito de vencer os problemas relativos as demandas da educação pública, de acordo com a legislação: "A educação, direito de todos e dever do Estado [...]" (BRASIL 1988, p.123).

Numa perspectiva histórica, por meio da qual se pode verificar que a educação pública está atrelada a intenções partidárias,

aponta-se que os cenários educacionais expressam de forma legal suas urgências e as necessidades de desenvolver planos que atendam às necessidades da população.

Para Sanfelice (2010), na última década do século XX, em clima de reabertura política, houve a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96. O governo era de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e as alianças entre o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL) encarregaram-se de imprimir a ofensiva conservadora. Paulo Renato Costa Souza, ministro da educação de FHC, foi fundamental nas propostas legislativas que haviam obtido consenso em muitos setores da sociedade civil. Bandeiras históricas do movimento de educadores foram arditosamente incorporadas à nova legislação.

A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 52).

Na década de 1990, em meio a mudanças no cenário político do país, em virtude das alianças estabelecidas entre partidos de centro-direita e direita, conservadores e neoliberais, a aprovação da LDB se constituiu numa política regulatória de FHC em prol da garantia de educação gratuita e de qualidade em âmbito nacional. Tais adventos foram impulsionados por interesses de diversos

segmentos da sociedade, entendendo que a educação era um nicho capital a ser explorado pela classe empresarial/neoliberal e conservadora por conveniência.

2.1 Políticas Públicas Educacionais no Governo Mario Covas (1995-2000)

Apoiada no fundamento economicista e em consonância com o programa do Governo Federal, a gestão de Mário Covas estipulou, como a “grande diretriz” de seu desempenho na educação paulista, “a revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deveria culminar na melhoria da qualidade de ensino” (SÃO PAULO, 1995, s/p). Com esse propósito, foram determinados, como alicerce para sua conduta no setor, a racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão (ADRIÃO, 2006) e o avanço na qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, o governo em questão trouxe seu ideário de gestão de negócios para as políticas públicas do Estado de São Paulo, o que certamente refletiria no modelo de gestão da Educação Pública. Em seu discurso de posse, o político afirmou:

Um novo modelo está sendo construído, e São Paulo poderá manter nele seu lugar de dínamo e de colmeia de cérebros e de iniciativas. A nova configuração assentava em três pilares: uma economia estabilizada e aberta; um Estado indutor do crescimento sustentado e parceiro do setor privado; uma integração competitiva com a economia internacional (COVAS, 1995).

Na opinião de Teresa Roserley Neubauer da Silva, ex-secretária da Seduc/SP, no decorrer do governo Mário Covas Filho, o colapso educacional do Estado de São Paulo não provém da insuficiência de elaboração de políticas educacionais. O demasiado declínio de rendimento dos estudantes de 4ª série, 8ª série e 3º ano do Ensino Médio para o período de 1995 a 2005 (PALMA, 2010), examinado em língua portuguesa e matemática, mediante o indicador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), só indicava uma situação inconveniente. Para os administradores “tucanos” da Secretaria da Educação, o baixo desempenho escolar devia-se a um modelo de gestão escolar “arcaico” e “ineficiente”, bem como a docentes desmotivados e sindicatos que atuavam de forma “corporativista”. Contrastando a quantidade de demandas legislativas no entremeio da gestão de Rose Neubauer com os demais secretários, a quantidade de processos é menor. Assim, as medidas de enorme repercussão foram:

[...] a extinção do Programa Escola Padrão, criado pelo governo de Luiz Antônio Fleury Filho; a extinção das Divisões Regionais de Ensino e criação das Diretorias Regionais de Ensino; a criação do Programa Escola em Parceria; a organização do Ensino Fundamental em dois ciclos; a instituição do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental; a criação da política de Reorganização da Rede Física; a criação das Classes de Aceleração; a implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município (municipalização do ensino); a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); a criação do Programa de Educação Continuada (PEC) e do Programa de Educação Continuada-Universitário (PEC-Universitário); a informatização da rede administrativa da educação, entre outras.” (RAMOS, 2016, p.551)

Isso não quer dizer, em absoluto, que tais medidas favoreceram o progresso da educação. Houve empenho na reorganização, mas insuficientes foram as aplicações em remuneração e planos de carreira docente. Vale ressaltar também que, de acordo com Franco e Prados (2014, p. 225):

Além as mudanças até aqui destacadas, propostas estas que, em grande parte, visavam reorientar os recursos da educação, o governo estadual cria o Projeto Correção de Fluxo Escolar, que tem como objetivo corrigir a distorção entre a idade e a série que, segundo a Secretaria da Educação, atinge aproximadamente 30% dos alunos da Rede Pública de Ensino paulista, situação esta que comprometia a autoestima dos educandos e propiciava um desperdício de recursos públicos.

Nesse sentido, destaca-se que o projeto tinha como critério trabalhar com os estudantes que não estavam nivelados ano/série. Contudo, inserir o aluno nesse contexto de “correção” era colocá-lo numa situação à parte dos demais, ou seja, de exclusão. O Projeto “Classes de Aceleração” visava a reorientar a trajetória dos educandos que estavam em defasagem, porém outras medidas foram tomadas procurando evitar que tal situação se repetisse. Foi nesse contexto que o Projeto “Escola nas Férias: você estuda um mês e ganha um ano”, foi anunciado em dezembro de 1996 e realizado no mês de janeiro dos anos subsequentes (FRANCO; PRADO, 2014, p. 225).

É fato que o estudante não recupera a aprendizagem de um ano em um mês. De certo modo, o projeto configura-se como uma ação antipedagógica, e os próprios docentes, na época, foram orientados pelo sindicato a não participar dessa ação.

Franco e Prado (2014, p. 260), ainda em relação ao projeto “Classes de Aceleração”, apontam a falta de respeito para com o processo pedagógico, desconsiderando o trabalho desenvolvido pelos educadores durante o ano letivo e o descompromisso com a formação do aluno. Segundo alguns críticos da proposta e

em consonância com o pensamento de professores e dos sindicatos, a aprovação em massa que o projeto desencadeou estava vinculada, única e especificamente, ao discurso de contenção de gastos. Pondere-se, ainda, sobre o antagônico movimento dessa Secretaria ao implementar ações que não dialogam com as necessidades discentes, colocando a escola pública às margens da classista sociedade de São Paulo.

Subentende-se, portanto, que o governo Mário Covas Filho adotou uma política educacional pautada nas orientações da Nova Gestão Pública (NGP). Esta última tem início na década de 1990, nos países da Europa e Oceania, e provocou várias transformações, derivadas de suas ideias — o *new public management* —, fincadas em um conjunto de estratégias e compromissos que adere completamente à “gestão por resultados” (ABRÚCIO, 2011).

Na educação, a nova gestão deveria ser consequência das manifestações, de atos públicos, por uma escola pública gratuita e de qualidade, o que preconiza a Constituição Federal de 1988, no artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.123).

Na perspectiva do PSDB, a Educação pública é vista como um nicho de mercado para o empresariado. Assim, o estabelecimento de parcerias é o meio para o desenvolvimento de planos estratégicos, com vista a resultados e performances de gestão com base em metas.

2.1.1 Políticas Públicas Educacionais no Governo José Serra (2007-2010)

De acordo com Sanfelice (2009), no governo José Serra, foram estabelecidas metas para a educação, a serem atingidas até o final do seu mandato, em 2010, que podem assim ser sintetizadas:

Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio; aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado;

implantação do ensino fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1a a 4a séries); programas de formação continuada e capacitação da equipe; descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados e programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas. (SANFELICE, 2009, p.148)

A repercussão das mudanças de cunho federal reverberou no Estado de São Paulo, promovendo uma série de alterações em termos gerencialistas, que passaram a fazer parte do plano de governo e suas metas. Mais especificamente, o plano de ação da gestão de José Serra contemplava: a efetivação de ciclos de dois anos no primeiro segmento do Ensino Fundamental; alunos alfabetizados aos oito anos; o aumento no índice de desempenho; recuperação da aprendizagem; fluxo; redução da taxa de reprovação; municipalização dos anos iniciais, descentralizando tal responsabilidade do governo estadual; currículo formatado do ensino médio; profissionalização de jovens; formação continuada da equipe escolar nos moldes da gestão em vigor; e melhoria da infraestrutura das unidades escolares.

Maria Helena Guimarães de Castro, secretária da Educação do referido governo, permaneceu no cargo até o final de 2009 e conseguiu concentrar em sua gestão a maior parte das principais políticas educacionais, tais como: a vinculação da política de bonificação à avaliação do desempenho do magistério e da escola; a implantação do Programa de Valorização pelo Mérito; a aprovação da nova proposta curricular para o Ensino Fundamental e Médio; a redefinição das matrizes de referência do Saesp; a criação dos programas “Ler e Escrever”, “São Paulo faz Escola” e “Recuperação da Aprendizagem”; a instituição do “Programa de Qualidade da Escola” (PQE) e do “Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo” (Idesp) (RAMOS, 2016, p.552)

Dentre as ações mencionadas, destaca-se aqui o empenho dessa Secretária em relação à avaliação e às bonificações para as equipes escolares que atingissem as metas. Trata-se de uma ação que gera concorrência, ranqueamento entre as escolas da rede, sem comprovação de que há melhoras na qualidade do ensino. Em outras palavras, uma ação de ordem empresarial, posta como uma saída, sem resultados positivos e apenas pontuais, no que diz respeito à rede de ensino, até o presente momento.

O editorial intitulado “A reinvenção da escola”, do jornal O Estado de São Paulo, de 22 de agosto de 2007, afirma que Maria Helena Guimarães de Castro,

recém-empossada secretária da educação do estado de São Paulo, apresentava uma ideia “espantosamente simples” e capaz de “reinventar a escola pública”. Esse processo demandaria recursos financeiros da ordem de R\$ 700 milhões, previstos para pagamento de premiações às equipes de trabalho que mais se destacassem no cumprimento das dez metas. De acordo com o Novo Plano Estadual de Educação, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) precisaria ser aperfeiçoado. Para tanto, em 2008, durante o segundo ano do mandato de José Serra, o Saresp passou a avaliar alunos do 3º, 5º, 7º e 9º ano do ensino fundamental e alunos da 3ª série do ensino médio usando a mesma escala de aferição do Saeb (SILVA, 2013, p.169).

Para a secretária Maria Helena Guimarães de Castro, o Novo Plano Estadual de Educação era inovador, pois proporcionava a professores e escolas da rede estadual desenvolver ações pedagógicas em torno de metas de aprendizagem, bem como conduzir as situações de aprendizagem, nas quais se apontava o mínimo em relação aos conteúdos a serem aprendidos para cada série. Nesse sentido, o Novo Plano Estadual de Educação ajeitaria o chão para a implementação da Nova Proposta Curricular do estado de São Paulo, que se deu a contar do ano letivo de 2008.

Não obstante, o então Governador José Serra considerou falhas graves, dentre elas: o erro no mapa das apostilas de geografia — que tinha dois Paraguais — e o critério para pagamento do bônus a professores e funcionários das escolas — alguns dos melhores colégios não receberiam nada, em fórmula alterada na última hora —, tal como revelou a Folha. O governador também não gostou do resultado da rede no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que considera notas de português e matemática e dados sobre evasão e repetência, divulgado na semana anterior à publicação da matéria. No ensino fundamental, quase 50% das escolas não melhoraram em um ano. Serra e Maria Helena divergiram ainda sobre a participação do estado no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), prova internacional que seria aplicada em maio daquele ano. Alegando temor de uso político dos dados na campanha de 2010, Serra queria que São Paulo não participasse do exame. Maria Helena defendeu a permanência. Ademais, “[...] Outra reclamação do governador a pessoas próximas é que Maria Helena adotou um discurso reativo na mídia, de confronto com os

professores, e que não soube apresentar os avanços na área” (TAKAHASHI; SEABRA, 2009, p.C1).

Na sequência, Paulo Renato Souza, em consonância com os projetos da pasta, assumiu a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, entrando em um contexto no qual, de acordo com Fonseca (2017, p. 158) “responsabilizou os professores e sua formação deficitária, de acordo com ele, um problema nacional”, eximindo qualquer responsabilidade do estado frente às falhas cometidas pela ex-secretária. Em diálogo com os princípios corporativistas, o então secretário trabalhou numa perspectiva que, segundo Ramos (2016, p.552):

conseguiu lançar ações bastante impactantes no setor com a criação do Programa + Qualidade na Escola, que envolveu, dentre outras coisas: a criação da Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo; as alterações no modelo de ingresso dos profissionais do magistério, com a introdução de curso de formação após o processo seletivo; e a criação de uma avaliação para os professores temporários como parte dos requisitos na escolha de aulas.

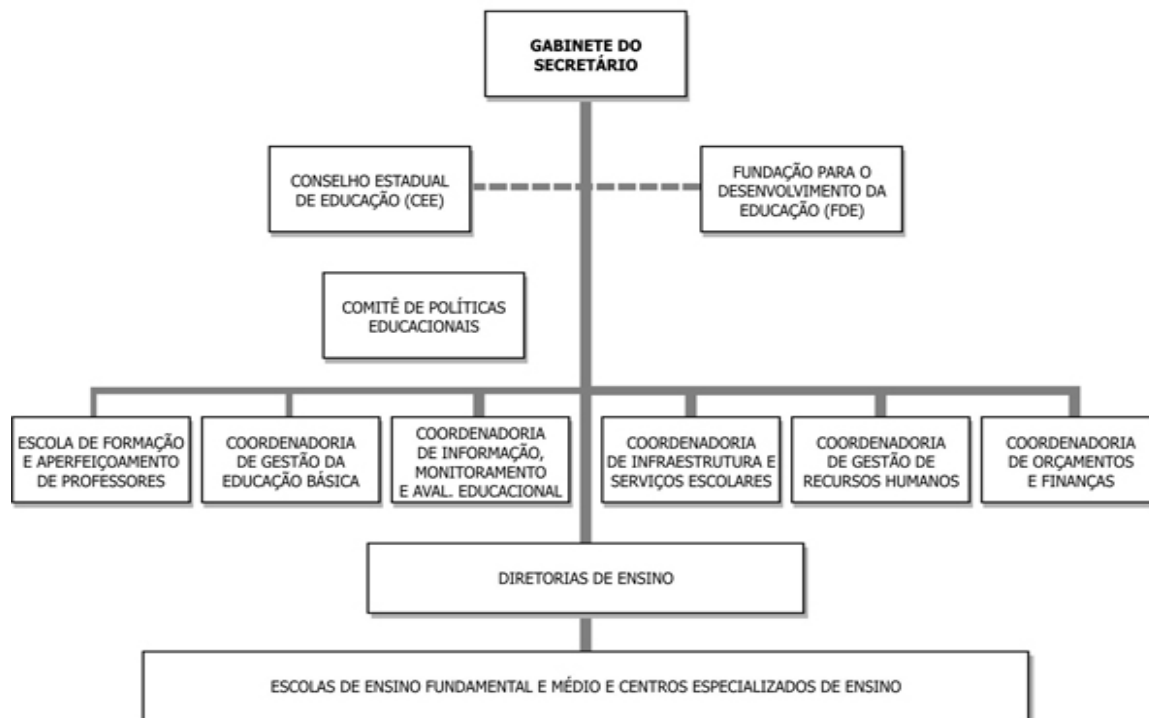
Isso se deu em virtude da repercussão das contribuições da Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo (Efape) em relação ao preparo de docentes, gestores e gerentes de organização escolar, a fim de aperfeiçoar a mão de obra de acordo com as diretrizes da Seduc/SP.

2.1.2 Políticas Públicas Educacionais no Governo Geraldo Alckmin (2003-2006; 2007-2010; 2011-2014)

Geraldo Alckmin esteve à frente do governo paulista por vários anos. Inicialmente, seu mandato foi entre 2001 e 2006. Na ocasião, era vice e, com o falecimento do governador Mário Covas, em 2001, ocupou o cargo. Em 2002, foi eleito novamente e permaneceu no governo até 2006. Posteriormente, sua participação se deu entre 2011 e 2014. Nesse mandato, a Seduc/SP, em especial, passou por uma reformulação, sendo departamentalizada.

A renovação da estrutura administrativa da Seduc/SP, por meio do Decreto n. 57.141, de 2011 (SÃO PAULO, 2011), procurou reconfigurar a ordem e a classificação das tarefas da Secretaria criando as coordenadorias, em hierarquia superior às Diretorias de Ensino e das escolas da rede paulista, de acordo com o organograma a seguir:

Figura 1: Estrutura Administrativa da Seduc



Fonte: Udemo (2011)³

Tomando-se como referência esse organograma, observa-se que, funcionalmente, as coordenadorias ajustam seus compromissos, de forma estratégica e encadeada, às diretorias de ensino, no que tange à administração dos segmentos. Após organizar a Secretaria, Geraldo Alckmin, por meio do decreto 57.571/2011, determinou que ficava instituído, junto à Secretaria da Educação, o PROGRAMA “EDUCAÇÃO - COMPROMISSO DE SÃO PAULO” (PECSP), com a finalidade de promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais. (SÃO PAULO, 2011, s/p)

Esse programa é o típico modelo de política pública que colocou o setor privado, sob os moldes de parcerias e convênios, na educação pública paulista, com base no “êxito” das políticas educacionais de seus antecessores. Assim, no artigo 2º, observam-se as seguintes diretrizes:

³ Disponível em: http://www.udemo.org.br/2011/Destaque11_0079_Decreto-n-57141-resumo.html. Acesso em 28 jun. 2022.

- I - Valorização da carreira do magistério e das demais carreiras dos demais profissionais da educação, com foco na aprendizagem do aluno, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho, na forma da lei;
- II - Melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência, observada a legislação vigente;
- III - atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentem resultados acadêmicos insatisfatórios, demonstrados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
- IV - Emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem;
- V - Mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual. (SÃO PAULO, 2011, s/p)

À vista disso, ressaltam-se os preceitos relativos a uma organização baseada em eficiência e produtividade, por meio da qual a sociedade e a comunidade escolar se tornam cúmplices/reféns de um processo, passando de cidadãos de direitos a clientes, legalmente postos numa situação em busca de metas com base em indicadores de desempenho. Embora o cenário seja muito atrativo, encobrem-se os reais propósitos gerencialistas. Assumido inicialmente como um “programa de estado”, o PECSP teve um ponto de inflexão, em 2014, quando a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) passou a ser Seduc/SP e, apenas no governo João Dória, formalizou um convênio com a ASSOCIAÇÃO PARCEIROS DA EDUCAÇÃO (APE) para viabilizar “os mecanismos organizacionais para operacionalizar o PECSP” (SÃO PAULO, 2018, p. 405-406). Com isso, a política de estado passou a se confundir com a própria parceria público-privada (CÁSSIO; AVELAR; NOVAIS, 2020, p. 3).

Por esse ângulo, o Estado organiza os repasses e as licitações, e alinha as propostas educacionais com os parceiros a fim de compor esse quadro público-privado, visando a atender às demandas da rede pública. No entanto, essa medida não implica necessariamente qualidade de serviços: por exemplo, a Secretaria detém o controle exato de estudantes nas escolas por meio da Secretária Escolar Digital (SED), mas o parceiro responsável por preparar e encaminhar as apostilas nunca entrega o quantitativo exato, tampouco uma reserva técnica para as escolas.

Não obstante as relações entre a SEE-SP e a APE tenham se estabelecido ainda na década de 2000 e o PECSP tenha, de maneira informal, elevado tal organização à condição de agente executor das políticas educacionais do estado de

São Paulo já em 2011, a contratualização da parceria público-privada modificou substantivamente as formas de execução do PECSP a partir de 2015. A APE passou a operar formal e diretamente uma série de projetos e programas da SEE-SP, intermediou relações e trouxe para o âmbito do PECSP diversas outras organizações. Essa atuação não apenas ampliou a constelação de atores privados junto à SEE-SP, mas também criou e complexificou as redes de governança envolvidas na gestão e na formulação das políticas educacionais no estado de São Paulo. Fez, a um só tempo, avançar a neoliberalização (BRENNER *et al.*, 2010 *apud* CÁSSIO; AVELAR; NOVAIS, 2020 p. 3).

Em um extremo, há os diversos atores/parceiros com diferentes propósitos na rede pública paulista, e a relação Estado e sociedade se dá de forma turva, pois, à frente das ações, estão os parceiros da Educação comandando, direcionando e gerindo. A entrega que o Estado faz para a sociedade está sob a égide de uma elite empresarial, que decide e fecha negócios (com fins muito lucrativos), nos quais o principal interessado, no outro extremo dessa situação, é o estudante/cidadão de direito, qualificado sob esse contexto como cliente. Nesse tipo de arranjo, os atores privados são tidos como “necessários”, em vista da alegada insuficiência ou incompetência do Estado para lidar com problemas públicos considerados “intratáveis” (BALL, 2016 *apud* CÁSSIO; AVELAR; NOVAIS, 2020, p. 4).

De acordo com Bruini (2021, p.162),

Nos termos do convênio para a execução do PECSP, a pesquisa revelou que as proposições da APE, direcionadas à Seduc-SP, transitaram de maneira restrita, em contraposição às formas públicas e democráticas de encaminhamento das políticas sociais, limitando o campo decisório aos empresários nas negociações sobre as prioridades das políticas educacionais na rede paulista. A investigação trouxe à tona uma gama de propostas e ações descontinuadas, aditadas e recuperadas pelo pessoal habilitado da Seduc-SP, mostrando que a parceria com a APE, intitulada pela Seduc-SP como apoio especializado, trouxe uma série de deveres e incômodos à rede.

À vista disso, tem-se, no governo vigente, a acentuada participação da APE, da entrega da merenda ao material didático que adentra a sala de aula, e que, por vezes, não o entrega também. Por questões de logística ou de infraestrutura, se a mão de obra está sob licitação pública, isto é, se há gasto com dinheiro público, é imprescindível que o compromisso dos parceiros da educação seja honrado.

Nesse sentido, tratamos, na próxima subseção, do Plano Estratégico 2019-2022 “Educação para o século XXI”, que delineia, de forma orquestrada, ações que envolvem diretorias de ensino, coordenadorias públicas, agentes públicos e atores do setor privado em torno do sistema público de educação.

2.1.3 Políticas Públicas Educacionais do Estado de São Paulo no Governo João Dória - Plano Estratégico 2019 – 2022. Educação para o Século XXI

Para implementar esse plano, a Seduc parte do pressuposto de que a Educação é a base de tudo, um direito constitucional a partir do qual as esferas governamentais em âmbitos federal, estadual e municipal instituem planos, de modo a fornecer subsídios para melhoria da qualidade da educação pública. Dentre os objetivos estratégicos, aborda-se a questão de profissionalizar a gestão de pessoas. Para Teixeira (2002, p.3),

As políticas públicas são ações desenvolvidas pelo Estado nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal para atender a determinados setores da sociedade civil e envolvem recursos públicos. São definidas quanto à sua natureza (estrutural ou emergencial), abrangência (universais, segmentais, fragmentadas) e impacto (distributivas, redistributivas e regulatórias).

Assim, no intuito “de entregar à sociedade paulista uma educação pública para o século XXI de excelência e com equidade, a Seduc apresenta o plano estratégico para o período de gestão 2019-2022”. Dele, constam as linhas-mestras que devem nortear “o trabalho de toda a equipe da secretaria, tanto da unidade central, quanto das Diretorias de ensino e das Unidades Escolares” (SÃO PAULO, 2019, s/p).

A apresentação do referido plano esboça um cenário no qual se configura um alinhamento estratégico entre a Seduc e as Diretorias de Ensino, a fim de viabilizar as propostas instituídas por esse governo, estrategicamente articuladas pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo (Seduc). Desse modo, entende-se que o alinhamento estratégico colabora para a performance das instituições de três formas: a) pela potencialização das respostas dos investimentos na organização; b) pelo crescimento das chances de alcance de vantagens competitivas; c) pelo fortalecimento à organização do direcionamento e maleabilidade para beneficiar-se de novas chances no ambiente (GALBRAITH; KAZANJIAN, 1986).

Com base nos objetivos estratégicos, estabeleceram-se indicadores e metas com vistas a mensurar o esforço de toda a rede estadual, bem como o alcance dos resultados esperados. Para tanto, foram utilizados o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei n. 13.005/2014, “o Plano Estadual de Educação (2016-2026), Lei n. 16.279/2016, e o Programa de Governo da Gestão do Governador João Doria”. Ademais, a fim de organizar e concretizar as ações necessárias à consecução dos objetivos, definiram-se alguns projetos prioritários. (SÃO PAULO, 2019, s/p)

Dessa forma, verifica-se que, assim como nos governos anteriores, a gestão supracitada também trabalha com metas alinhadas ao Plano Nacional da Educação (PNE) com vigência por dez anos, conforme a Lei n. 13.005/2014. Nela, são atribuídas as diretrizes da Educação Nacional, em consonância com o art. 214 da Constituição Federal, no que tange à “erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino [...]”, bem como a Lei n. 16.279, de 08 de julho de 2016 que valida o Plano Estadual de Educação de São Paulo.

Para elaborar o plano estratégico, partiu-se do diagnóstico da educação de São Paulo e dos depoimentos de todos os envolvidos no processo de educação, ou seja, as equipes gestora e técnica, os docentes e os discentes. Mais especificamente:

Estudos acadêmicos; dados de fontes secundárias; relatórios internos; planos de melhoria construídos pelas diretorias de ensino; contribuições de especialistas da área de educação; propostas e sugestões colhidas em um processo de escuta da rede. O processo de escuta ocorreu por meio de grupos focais, entrevistas com dirigentes, questionários preenchidos por professores e estudantes, reuniões de trabalho e, em grande medida, durante o Encontro com Dirigentes, Supervisores e Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) das 91 diretorias de ensino, realizado nos dias 7 e 8 de fevereiro de 2019, que contou com cerca de 400 pessoas, e durante o Encontro Regional de Diretores Escolares, ocorrido nos dias 25 e 26 de fevereiro de 2019, do qual participaram cerca de 1.500 pessoas. (SÃO PAULO, 2019, s/p)

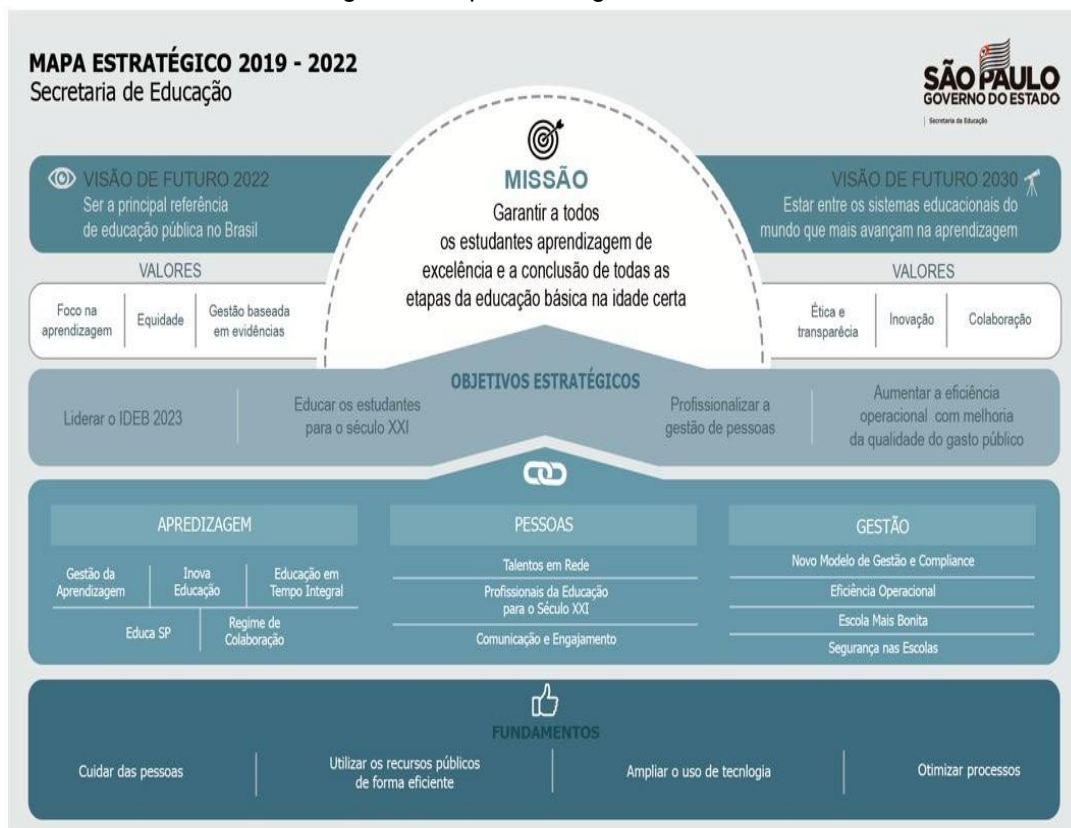
Dessa forma, a mobilização de pessoas, o tratamento de dados e a participação de representantes da rede levaram essa Secretaria a desenvolver um plano estratégico que dialogasse com os princípios do governo em questão.

As estratégias que se propõem ao aprimoramento da condição educativa são efeitos do encadeamento de reforma do estado, mostrando cenários que representam a disposição dos sistemas de ensino. Essas reformas acontecem perante a atuação do neoliberalismo com a sua orientação de um Estado conciso,

que desvaloriza as políticas públicas. Dessa maneira, nos anos 1990, o cerne da política educacional compreende tanto o ingresso quanto a qualidade da continuidade desse aluno, levando em conta que os recursos financeiros empregados na educação eram satisfatórios, porém erroneamente empregados. Partindo de tal premissa, as políticas de gestão da educação foram sendo organizadas a fim de melhorar ao máximo os recursos e a facilitação dos feitos administrativos (NOBREGA, 2005).

Com o intuito de vencer os desafios e, por conseguinte, oferecer uma educação de qualidade à sociedade paulista, “a Secretaria apresentou o plano estratégico 2019-2022, do qual constavam a missão, a visão, os valores e as diretrizes que servirão de guia para os trabalhos da rede de ensino” (SÃO PAULO, 2019).

Figura 2: Mapa Estratégico 2019-2022



Fonte: SÃO PAULO (2019⁴s/p)

⁴ Disponível em: <https://deitapecerica.educacao.sp.gov.br/plano-estrategico-2019-2022/>. Acesso em 28 jun. 2022.

A partir dessa figura, é possível compreender a finalidade do plano, ao ressaltar a relevância de se tornar referência de Educação em âmbito nacional e de certificar aos estudantes uma aprendizagem de qualidade, encontrando-se entre os preeminentes sistemas de ensino em nível mundial.

Nesse sentido, Demo (1994) considera a qualidade como um aspecto de veemência. Ela está unida a fatores como excelência, perspicácia e competência humana, mobilizando o saber agir, produzir e o envolver-se. Em suas palavras:

Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar (DEMO, 1994, p. 20).

Nesse ponto, considerando a educação como base para todas as coisas, no que tange ao desenvolvimento humano, a Secretaria lança mão de quatro objetivos estratégicos, quais sejam: “liderar o Ideb 2021, educar os estudantes para o século XXI, profissionalizar a gestão de pessoas e aumentar a eficiência operacional com melhoria da qualidade do gasto público” (SÃO PAULO, 2019, s/p.).

Com relação ao primeiro objetivo — liderar o Ideb 2021 —, a rede pública tem o escopo de promover o avanço na aprendizagem discente e voltar à posição de liderança do Ideb em todas as fases do ensino no ano de 2021. Sobre o segundo objetivo — educar os estudantes para o século XXI —, visa-se não só ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, mas também das socioemocionais, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso porque há estudos que mostram que estas últimas contribuem tanto para o desempenho acadêmico discente, quanto para seu sucesso pessoal e profissional na vida adulta.

De acordo Ribeiro *et al* (2019), há uma ampla relevância nas habilidades socioemocionais e comunicativas para a aprendizagem e formação do indivíduo. Quando inseridas no texto da BNCC, são reconhecidas como parte das competências necessárias aos indivíduos no século XXI. Essas habilidades interferem diretamente no aprendizado, possibilitando que eles compreendam melhor qual o sentido da educação na sua formação.

No que tange ao terceiro objetivo — profissionalizar a gestão de pessoas —, considera-se que elas são o recurso de maior valia no processo educacional. Não se

pode promover uma aprendizagem de qualidade sem bons educadores, tampouco se pode

[...] aperfeiçoar o ensino privando de autoridades vigorosas ou responsáveis e encarregados eficientes. Nesse sentido, qualificar a coordenação de indivíduos perpassa uma série de aspectos, através de, classificação e distinção de indivíduos com base em aptidão, instrução e qualificação técnica, ordenação adequada e atrativa, elaboração de recebimentos de cunho meritocrático, bem como comunicação e engajamento (SÃO PAULO, 2019, s/p.).

No âmbito da formação de continuada, como uma estratégia para aperfeiçoar os profissionais da educação, cabe ressaltar que o desenvolvimento não é apenas no âmbito pessoal e individual, mas profissional e coletivo. Assim, ela se une à melhoria da *práxis* docente, com o intento de se tornar um processo contínuo e durável. É desse modo que o desenvolvimento profissional, como um processo, viabiliza melhorias concernentes à ação educativa. Logo, permeia questões pessoais e relacionadas ao trabalho exercido, remetendo à individualidade inerente à singularidade de cada indivíduo. No entanto, perpassa o viés coletivo e colaborativo com foco na melhoria de todo o grupo, fator essencial para o trabalho de uma gestão escolar, que conduz o delineamento organizacional e funcional de uma escola, em um contexto específico (NASCIMENTO *et al*, 2020, p.310).

Por fim, acerca do quarto objetivo — aumentar a eficiência operacional com melhoria da qualidade do gasto público —, a promoção de uma prestação de serviços eficientes no suporte à educação, com vistas a melhorar a qualidade dos gastos, é determinante para que todos os envolvidos no processo educativo tenham mais tempo e recursos para se dedicar ao seu escopo de promover a aprendizagem discente. Ademais, trata-se de uma forma de aumentar os investimentos, principalmente na infraestrutura das Unidades Escolares e na tecnologia, bem como de promover uma valorização dos profissionais da educação. (SÃO PAULO, 2019, s/p.)

Em suma, quanto à liderança do Ideb em todos os segmentos da esfera educacional do estado de São Paulo, ela deve se dar de forma que os estudantes avancem de hipótese na aprendizagem, consolidando as aprendizagens trabalhadas no currículo paulista. Acerca da educação dos estudantes para o século XXI, esse objetivo vai ao encontro de dois eixos de trabalho: o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e das habilidades cognitivas. No que tange à profissionalização da

gestão de pessoas, essa dimensão estratégica coaduna-se, em grande medida, com o escopo da presente pesquisa, pois acredita-se que o preparo da equipe e a formação continuada, *in loco*, é um dos pontos-chave para melhorar a qualidade da educação, dentre vários outros. Por fim, no que concerne ao aumento da eficiência operacional com melhoria da qualidade do gasto público, em relação ao proveito das prestadoras de serviço e técnicos, o investimento deve ser bem direcionado, e os segmentos que compõem a estrutura educacional precisam ser enaltecidos.

Os sistemas educativos devem, portanto, dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo (DELORS, 1999, p.68).

Figura 3: Ciclo da Gestão da Aprendizagem



Fonte: São Paulo (2019, s/p)⁵

O intuito da gestão da aprendizagem é aumentar o aprendizado dos alunos da rede estadual paulista, bem como proporcionar “a conclusão das diferentes etapas da Educação Básica na idade certa. Partindo dessa premissa, o projeto se organiza em torno de seis componentes articulados, cuja base é o Currículo Paulista. Os componentes são: a) Gestão dos Resultados de Aprendizagem; b) Gestão da Sala de Aula; c) Recursos Didáticos; d) Aulas Dadas; e) Avaliações; e f) Política de Recuperação.” (SÃO PAULO, 2019, s/p.)

⁵ Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf Acesso em:30/06/2022

Considerando os aspectos e as etapas que contribuem para promover uma educação de qualidade, ressalta-se a inter-relação baseada no Currículo Paulista, ou seja, a gestão de resultados de aprendizagem, a fim de compor ações que dialoguem com as necessidades: dos estudantes; da sala de aula — referente ao domínio da situação durante o momento do ensino-aprendizagem; dos recursos didáticos e sua assertiva utilização; das aulas dadas — que se cumpram de forma a garantir o momento de ensinamento para o estudante; e das avaliações internas e externas — cujo papel é nortear as ações e intervenções pedagógicas. Por fim, tem-se a Política de Recuperação, que dá a oportunidade ao estudante de consolidar as habilidades em defasagem, em relação ao ano/série.

Para tanto, é preciso: analisar o padrão de financiamento e alocação de recursos; rever o planejamento para a expansão e ocupação da rede física; qualificar a gestão escolar; instituir sistemas de avaliação externa da aprendizagem dos alunos; estimular e criar modelos alternativos para a formação docente. Além disso, faz-se necessário: capacitar os professores em efetivo exercício da profissão; fazer um levantamento das dificuldades e propor alternativas de solução para a questão salarial; optar por uma política do livro didático qualificar a demanda no sentido de promover uma maior preocupação da sociedade civil e das mídias de forma geral com a qualidade da educação no país; e estabelecer diretrizes para integração da escola com outras instâncias como saúde, lazer, esporte e cultura, a fim de propiciar aos alunos experiências inovadoras e alternativas para o uso racional do tempo inverso ao período de aulas (MELLO, 1995 p.111).

2.1.3.1 Projetos prioritários

Visando à consecução dos objetivos estratégicos, estabeleceram-se 12 propostas. Dentre elas, estão os eixos referentes ao aprendizado, coordenação e recursos humanos. Em suma, apresentaram as trajetórias que devem ser percorridas e realizadas. Acerca das ações em questão, tem-se: “Gestão da Aprendizagem, Inova Educação, Educa SP, Educação em Tempo Integral, Regime de Colaboração, Talentos em Rede, Profissionais da Educação para o Século XXI, Comunicação e Engajamento, Novo Modelo de Gestão e Compliance (Conformidade), Eficiência Operacional, Escola Mais Bonita e Segurança nas Escolas” (SÃO PAULO, 2019, s/p).

Com base na perspectiva de um olhar produtivista da Educação, Singer (1996) elucida que é dentro da escola que ocorre a capacitação dos sujeitos para o mercado de trabalho, nomeada pelos economistas de “acumulação de capital humano”. A seguir, apresentam-se os principais aspectos dos projetos mencionados:

a) “Gestão da Aprendizagem - tem como objetivo elevar o aprendizado de todos os estudantes da rede estadual de São Paulo e promover a conclusão das diferentes etapas da Educação Básica na idade certa. O projeto se estrutura em seis componentes articulados, tendo como elemento central o Currículo Paulista: a) Gestão dos Resultados de Aprendizagem; b) Gestão da Sala de Aula; c) Recursos Didáticos; d) Aulas Dadas; e) Avaliações; e f) Política de Recuperação.” (SÃO PAULO, 2019, s/p.) Contudo, ponderamos sobre os aspectos que seriam relevantes para o estudante adquirirem autonomia, preparar-se para si e não para atender as necessidades de minorias empresariais que possuem grandes quantias de valores capitais.

b) “Inova Educação - Transformação hoje, inspiração amanhã”: baseado no Currículo Paulista e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi criado a fim de dar novas oportunidades aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, s/p.), dialogando com sua vocação e aspirações. A educação integral reconhece a pessoa como um todo, e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Ademais, essa integralidade se constrói por meio de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. Assim, o desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (MAURÍCIO, 2009, p. 54-55).

c) “Educa SP”: faz parte de uma tríade, da qual fazem parte as seguintes dimensões estruturadas: “o Educa SP sobre a integração com as aspirações dos jovens; a integração com a educação profissional, por meio do NovoTec; a integração com o ensino superior” (SÃO PAULO, 2019, s/p.) O projeto dialoga com o “Novo Ensino Médio”, aprovado pela Lei no 13.415/2017, que, por sua vez, modificou a LDB e apresenta diversos itinerários formativos, a fim de aprofundar nas áreas de conhecimento e no desenvolvimento técnico e profissional do estudante, habilitando-o ao mercado de trabalho. Sobre isso, Duarte (2004, p. 8) aponta, com preocupação, para a finalidade da educação:

[...] o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo.

d) “Educação em Tempo Integral (ETI)”: a oferta de qualificação em turno integral são alguns dos objetivos do Governo Federal e estadual. Vale ressaltar que, do Plano Estadual da Educação (PEE/SP), consta:

Garantir educação integral em todos os níveis e modalidades de ensino e assegurar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos na Educação Básica. (SÃO PAULO, 2019, s/p.).

O projeto preconiza que o estudante que passa mais tempo na escola tem um indicador de desempenho mais alto, pois ostenta melhores resultados nas situações de aprendizagem. Ademais, esse projeto procura gerar possibilidades para ampliar o número de escolas. Contudo, segundo Santos (2010, p. 836-837):

[...] o aumento do interesse pela educação pode ser entendido como resultado do aumento de demandas relativas à qualificação da mão de obra e também da necessidade de ampliar a capacidade do país atrair investimentos, a partir da melhoria de seus índices educacionais. Se, internamente, há um interesse renovado e ampliado em relação à educação, [...], a literatura no campo das políticas educacionais tem mostrado que o mesmo tem ocorrido em vários países da Europa, bem como nos Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e Canadá, entre outros, em que uma série de reformas foi e está sendo introduzida, com vistas a maior eficiência dos sistemas educacionais. A literatura educacional também tem mostrado que essas mudanças quase sempre se orientaram por critérios estritamente econômicos, decorrentes de uma visão mercantil e mercadológica da educação, que passa a ser submetida a uma lógica empresarial nas suas formas de organização e funcionamento

e) “Regime de colaboração”: visa a romper a fragmentação das políticas educacionais e melhorar a qualidade da educação, contribuindo para a aprendizagem discente. Além disso, pondera sobre a integração da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e deste último ao Ensino Médio. O foco recai sobre o estudante, no território onde coexistem ações do município e do estado (SÃO PAULO, 2019, s/p.).

Logo, a ação aponta para uma parceria sem fronteiras entre estado, município e o setor privado, na qual o estudante tem a garantia de avançar nos aprendizados,

considerando os parceiros, que viabilizarão os processos — de materiais didáticos, formação continuada de docentes, transporte e alimentação —, entre outros aspectos que tangem ao fomento de coparticipação.

O setor público chama a atenção para o interesse público, a administração e as relações de solidariedade (...). O setor privado é pensado para ser criativo e dinâmico, trazendo o acesso ao conhecimento de finanças, de tecnologias, de eficiência gerencial e do espírito empreendedor (...). A organização sem fins lucrativos, por sua vez, é forte em áreas que necessitam de compaixão e compromisso com as pessoas. (ROSENAU, 2000, p. 218)

f) “Talentos em Rede”: objetiva reconhecer e preparar pessoas, possibilitar um espaço ocupacional benéfico, exaltar e notabilizar os agentes do ensino com medidas transparentes, dignas e assegurar conjunções coerentes para o aprimoramento do aprendizado dos educandos. (SÃO PAULO, 2019, s/p.) Trata-se de um projeto cujo escopo é valorizar os líderes públicos, com intuito de prepará-los de forma a assegurar eficácia e produtividade da equipe escolar. Ressalta-se, ainda, a importância da valorização e do comprometimento dos profissionais da Educação, para que ela seja de qualidade.

g) “Profissionais da Educação para o Século XXI”: acerca da grande valia para a aprendizagem discente, é preciso não só valorizar como também propiciar o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, institui-se uma política de formação do magistério e definem-se referenciais de atuação docente como os “Profissionais da Educação para o Século XXI: para instruir os alunos em relação às necessidades do século XXI, é fundamental preparar os professores com base no Currículo Paulista e na BNCC” (SÃO PAULO, 2019, s/p.).

Ponderamos nesse sentido, sobre a questão de formação continuada enquanto necessidade de atualizar-se, capacitar-se de conhecer a realidade com embasamento, para, assim, transformar o meio, agregando valor à vida dos estudantes.

h) “Comunicação e Engajamento”: como se sabe, uma boa comunicação é essencial para alinhar objetivos estratégicos, propiciar engajamento e fortalecer a confiança dos envolvidos. Isso posto, os sistemas institucionais como a Seduc/SP precisam dos meios recursos de comunicabilidade para conservar o seu perfil, suas características e sua plenitude integridade institucional, e fomentar a participação da população. (SÃO PAULO, 2019, s/p.)

A partir de canais institucionais de comunicação, o projeto visa a estreitar a relação com seus 250 mil profissionais da educação. Nesse sentido, segundo Cardoso (2006, p. 1128):

As transformações estruturais que ocorrem no mundo e na sociedade provocam profundas alterações na forma de relacionamento das organizações: para sobreviverem e tornarem-se competitivas no mundo globalizado, elas necessitam criar mecanismos que auxiliem no processo de transformação e que permitam, em um contexto de redes de informação, maior integração com os diversos agentes com que interagem.

i) “Novo Modelo de Gestão e *Compliance* (Conformidade)”: propõe a estruturação de um novo modelo de gestão da secretaria, bem como o ajuste do sistema da organização para efetivação de ações primordiais, a otimização de demandas e a mitigação de ameaças por intermédio de um método de *compliance*. Para tanto, é preciso mapear e redesenhar processos prioritários, automatizar processos por meio de *softwares* e sistemas de gestão, além de criar uma estrutura de escritório de evidências e padronizar procedimentos e gestão de risco (SÃO PAULO, 2019, s/p.). Dessa forma, é preciso considerar a necessidade de diálogo entre a estrutura organizacional e a realidade das escolas dessa Secretaria. Com isso, a sua gestão pode ter um impacto positivo na rede.

Como se vê, esse projeto atua no sentido de atenuar as chances de que algo dê errado, em meio às propostas interventivas. Nesse sentido, é necessário fazer uso de recursos e ferramentas tecnológicas, trabalhar de forma sistemática para coordenar e monitorar o sistema educacional, a fim de evitar potenciais riscos. Nas palavras de Oliveira (2021, p.150-151):

O Compliance nasceu para compatibilizar o ideal de evitar crimes, situações conflituosas e ameaçadoras, sob a égide do pleno acatamento à cidadania, dentro de um modelo de gestão sustentável com mecanismos agregadores de valorização da responsabilidade social, zelo pela sustentabilidade e cuidados com a reputação marcada pelo trabalho com a disciplina de práticas decentes. Todos esses componentes são imprescindíveis ao fortalecimento da imagem correta e à prevenção de riscos, danos e crimes, bem como ao oásis de medidas proativas na continuidade dos empreendimentos equacionados e rentáveis, seja para os negócios empresariais, seja para a sociedade, servindo de ensejo para janelas de oportunidades.

j) “Eficiência operacional”: prioriza o aumento da prestabilidade funcional da Seduc/SP, por meio de procedimentos de informática, adequações no oferecimento dos veículos escolares, higiene e merenda, além das questões administrativas. O

intuito é diminuir o fluxo de atividades desenvolvidas nas diretorias de ensino e nas Unidades Escolares, a fim de que o foco delas seja a aprendizagem discente (SÃO PAULO, 2019, s/p.).

No que tange à eficiência operacional, ela perpassa a gestão de pessoas, de recursos, de serviços, de tempo e a relação entre eficiência e eficácia, custo e benefício. Ademais, de acordo com Camargo e Guimarães (2013):

Na administração pública a finalidade da eficiência é a que institui à Administração Pública direta e indireta e a seus agentes a busca do bem maior, através da realização de seus saberes de modo neutro, nítido, interativo, eficiente, desburocratizado, de excelência, em que prevalece a utilização de medidas legais e morais indispensáveis para a melhor proveito dos recursos públicos, evitando assim esbanjamentos e atestar-se de uma soberana vendabilidade social.

k) “Escola Mais Bonita”: tenciona melhorar a infraestrutura física das escolas da rede estadual, com vistas a tornar os ambientes de aprendizagem mais adequados à educação do atual momento. Nesse sentido, estão previstas manutenções, pinturas e reformas, a serem feitas de forma gradual, seguindo critérios de prioridade e de análise realizada por técnicos (SÃO PAULO, 2019, s/p.). Nessa perspectiva, o projeto prima pela benfeitoria estrutural, de modo a dialogar com o sistema educacional vigente.

L) “Segurança nas Escolas”: abarca diversas ações de prevenção e medidas de segurança, com o intuito de resguardar toda a comunidade escolar e aumentar a sensação de segurança no ambiente em questão. Ademais, visa a coibir e mitigar casos de agressão, vandalismo e outras ocorrências que possam prejudicar o funcionamento das escolas (SÃO PAULO, 2019, s/p.). Para isso, deve-se contar com parceiros, entre eles, a ronda escolar, além da instalação de câmeras nas salas de aula e de ações relacionadas à convivência, com foco na melhoria do clima escolar.

Para reiterar a relevância dos projetos no âmbito da convivência e do cuidado, Ruotti (2006, p. 214) destaca:

De modo geral, a avaliação desses programas escolares de prevenção evidenciou que aqueles que são destinados a monitorar o comportamento e reforçar a assistência e o percurso acadêmico melhoraram positivamente o comportamento escolar e a realização acadêmica, além de causar um decréscimo da delinquência.[...] além disso programas de intervenções comunitárias também avaliadas mostraram resultados positivos em redução de risco e aumento de fatores de proteção, e certos estudos longitudinais

mostraram que determinados programas foram efetivos em reduzir o crime juvenil e o abuso de substâncias.

Em termos gerais, são projetos diversos que, na perspectiva do governo paulista, inovam, porém seguem o percurso de uma mesma política que perdura por anos no estado.

2.1.3.2 Fundamentos

O Plano Estratégico apresenta quatro fundamentos basilares para nortear suas ações. Segundo consta do documento, são eles:

Cuidar das pessoas. Cuidar das pessoas é tratá-las com respeito e atenção, acolhê-las e buscar oferecer o melhor atendimento e as soluções possíveis a seus problemas de acordo com suas especificidades e diferenças. Portanto, é essencial cuidar dos estudantes, dos pais ou responsáveis, dos professores, dos gestores e de todos os profissionais da educação.

Utilizar os recursos públicos de forma eficiente. Fazer mais, gastando menos e zelando pelos recursos públicos, utilizar os recursos públicos de forma mais efetiva, alinhando a alocação de recursos ao plano estratégico para que sejam destinados conforme as prioridades e de maneira eficiente, para que os resultados almejados sejam alcançados.

Ampliar o uso de tecnologia. Automatizar todos os processos, visando melhorias na gestão, e ampliar o uso de recursos tecnológicos para fins pedagógicos para avanços na aprendizagem.

Otimizar processos. Identificar oportunidades de otimização e melhorias de processos, buscando maior agilidade e eficiência na prestação de todos os serviços (SÃO PAULO, 2019, s/p).

No que diz respeito aos recursos públicos, considerando a responsabilidade dessa Secretaria sobre a administração de tais recursos, o objetivo é atender às necessidades, propósitos e prioridades. Com relação ao uso da tecnologia, destaca-se a utilização de recursos e ferramentas tecnológicas para viabilizar os processos, visando à eficiência e à eficácia.

2.1.3.3 Moldes de administração e chefia do Plano Estratégico 2019-2022

Um planejamento tático tem utilidade se for devidamente implantado. Assim, a Seduc/SP tenciona gerir o processo por meio de metas anuais e trimestrais a serem alcançadas (SÃO PAULO, 2019, s/p.). Para tanto, dispõe de um sistema informatizado, conforme pode ser constatado ao acessar o *link*:

<http://www.monitoramento.sp.gov.br>. Após realizar o cadastro e solicitar acesso, é possível acompanhar, em tempo real, o cumprimento das ações frente às metas e aos indicadores da rede.

Isso posto, no que se refere ao desenvolvimento de projetos para viabilizar o alcance de indicadores, a próxima seção trata do Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo, iniciado em 2021 e legitimado por meio da resolução Seduc, de 6 de abril de 2021. Em virtude da realização do PAPF, as Unidades Escolares recebem a visita semanal do professor coordenador de agrupamento escolar, cujo objetivo é apoiar e fortalecer o PC e a equipe gestora, fazendo uso dos roteiros de sessão, com a mediação do SPF nas Diretorias de Ensino, como veremos a seguir.

3 PROJETO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO FORMATIVO

Nesta seção, sob a perspectiva da análise documental, focalizamos a Resolução Seduc 46, de 21 de abril de 2021, que legitima o Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo. Assim, em seu primeiro parágrafo, a resolução destaca a importância da implementação do projeto, frente às necessidades da rede. Na sequência, o documento é destacado ponto a ponto, a fim de que se possa compreender melhor suas proposições.

Na perspectiva de atender às necessidades, no âmbito da formação em serviço, o governo João Dória instituiu em 2021 o Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo das escolas da rede estadual de ensino. Para tanto, considerou:

- É obrigação do Estado garantir a educação básica, com premissa de garantir um bom ensino pela LDB/96;
- o objetivo sete do PEE/SP implementado pela Lei 16.279/2016, que antevê como táticas a utilização dos ~~de~~ indicadores de desempenho para redirecionar o exercício pedagógico e a fixação das ações para recuperar a aprendizagem;
- O compromisso da Seduc/SP é de assegurar aos estudantes qualidade na aprendizagem e o término de todos os ciclos na cronologia adequada;
- o carência de suporte aos grupos das escolas para implantação do Currículo;
- Sobre o dever da Seduc/SP, conforme o Decreto 64.187, de 17-04-2019, em disponibilizar assistência metodológica e estratégica aos grupos de gestores para potencializar e consolidar a administração pedagógica. (SÃO PAULO, 2021)

Diante do disposto, sabe-se que o projeto em questão se alinha à LDB de 1996, no que tange a salvaguardar a qualidade da educação pública. Ademais, cumpre a meta 7 do plano estadual, no que se refere ao aproveitamento dos resultados das avaliações, que fornecem insumos para que a Secretaria norteie o trabalho das Unidades (UE) Escolares. -Nesse sentido, apontam-se, segundo Machado (2007, p.278-279)-:

[...] os cinco lembretes cuja consideração não parece possível vislumbrar alternativas de ações concretas, institucionalizáveis, que nos permitam escapar do eterno recomeçar que costuma pautar as políticas educacionais, e a que parecem condenados, como Sísifo, os profissionais da educação.

-De forma resumida, os cinco lembretes são:

- ainda que os resultados gerais da Educação Básica sejam sofríveis, existe, no Brasil, educação de qualidade, não sendo aceitável a pressuposição subjacente às políticas públicas de que as ações educacionais realizam-se sobre uma “terra arrasada”;
- os instrumentos de avaliação são necessários, mas eles devem ser meios para instrumentar a ação e não apenas motes para a produção de manchetes espetaculares;
- nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e o Ensino Superior;
- a escola, e não os professores ou os alunos, deve constituir a unidade fundamental na relação entre as diversas instâncias do poder público e a rede de ensino;
- é imprescindível que as condições de trabalho dos professores da Educação Básica melhorem substancialmente, uma vez que eles são os elementos decisivos para a fecundação de qualquer política educacional (MACHADO, 2007, p. 278-279).

Assim, destaca-se que a educação pública pede um olhar criterioso frente aos potenciais humanos, e o trabalho na rede é digno de reconhecimento pelo mérito de seu empenho. Além disso, não há como desconsiderar a importância das avaliações para subsidiar as ações pedagógicas, embora elas não sejam a única forma de embasar e realizar os ajustes necessários. Mais do que isso, é preciso primar por uma educação que dialogue com a realidade dos estudantes e suas necessidades pessoais, a fim de se beneficiarem do trabalho realizado.

Partindo dessa premissa, consta da seção I do documento o seguinte:

Artigo 1º – Fica estabelecido o APF nas escolas do Estado de São Paulo, com a finalidade melhorar o respaldo da Seduc/SP no que se refere aos projetos pedagógicos desenvolvidos pelas UE e pelas Diretorias de Ensino, com a finalidade de melhorar o aprendizado dos estudantes. (SÃO PAULO, 2021).

No parágrafo segundo, lê-se:

§ 1º – Por APF, compreende-se como desenvolvimento de formação continuada *in locos*, de natureza objetiva e exemplar, desenvolvido pelo PCAE no âmbito da organização e implantação de feitos pedagógicos.
 § 2º – OS momentos de APF comandado pelo PCAE, no que diz o § 1º deste artigo, acontecerão, presencialmente ou por meio de recursos tecnológicos com o intuito de :
 I – Trabalhar no âmbito do direcionamento e melhoramento da atuação do PC e do Diretor de cada UE acompanhada, através de procedimentos que viabilizam a realização da formação continuada no âmbito profissional;
 II – Alicerçar e ajudar a UE na implantação de ações da Seduc/SP;
 III – Contribuir para aprimoramento contínuo do exercício pedagógico objetivando à aquisição de conhecimento dos estudantes no desenrolamento do currículo da rede pública do Estado de São Paulo
 IV – Ajudar nas intervenções contra o abandono escolar. (SÃO PAULO, 2021)

O Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo (PAPF) foi implantado em janeiro de 2021, com o intuito de fortalecer a rede, no que tange à responsabilidade de essa Secretaria oferecer suporte humano, por meio das orientações realizadas durante o Acompanhamento Pedagógico Formativo (APF), bem como do diálogo formativo, presencial e/ou remoto. Com isso, espera-se que as escolas desenvolvam uma educação de qualidade e alcancem as metas estabelecidas pela Seduc/SP.

segundo Machado (2007, p.9) “as iniciativas transformadoras partem do princípio de que tudo deve começar do zero: todos os professores precisam ser capacitados, todas as escolas precisam construir seu projeto institucional etc. Na verdade, as boas escolas já dispõem de professores capacitados, em sua maioria, havendo a necessidade tópica de uma capacitação eventual, além da necessidade natural de uma formação continuada.” vem ao encontro da iniciativa proposta pelo governo estadual na implementação do Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo (PAPF) implantado em janeiro de 2021.

Escolas boas sempre existiram, sempre existirão, assim como também sempre existirão escolas mais simples, com desempenho mais fraco. O ideal a ser buscado é o de que todas as escolas possam ter as condições necessárias para um funcionamento satisfatório, do ponto de vista de sua atividade-fim, que é a formação pessoal de seus alunos. E que um número cada vez maior delas atinja realmente um nível ótimo de desempenho. (MACHADO, 2007, P.280)

Portanto o “caráter prático e modelar”, ou seja, o modelo de orientação padronizado e organizado, a ser seguido sob a orientação do professor coordenador de agrupamento escolar (PCAE), para que ele apoie e fortaleça a equipe das Unidades Escolares no desenvolvimento e na concretização de ações pedagógicas, da implementação do currículo e no acompanhamento pela busca ativa por estudantes faltosos.

A equipe escolar dispõe do PCAE, profissional parceiro que, junto da equipe gestora, deve caminhar no sentido de garantir que os alunos alcancem o sucesso em sua vida pessoal. Para tanto, deve-se ponderar sobre a sua prática, por meio da escuta ativa e do diálogo formativo, e saber fazer os melhores questionamentos a fim de fortalecer a equipe. Nessa perspectiva os parágrafos terceiro e quarto apontam:

§ 3º – Se a UE não tiver o PC, o APF poderá ser realizado com a equipe gestora.

§ 4º – O PAPP compõe-se no revigoramento das orientações, articulações e formação continuada das equipes das UE e das DE e tem por finalidade:

I – auxiliar e fortalecer a identidade dos PC e direção das UE e das Diretorias de Ensino no auxílio capacitador dos docentes e na gestão pedagógica, com o intuito de melhorar o aprendizado dos estudantes;

II – Ajudar na organização e na implantação de intervenções no âmbito pedagógico a começar por distinguir ações vitoriosas e de dificuldades encarados pelas UE;

III – Favorecer o avanço de ordem profissional dos profissionais das UE e das DE, melhorando seu desempenho pedagógico e oportunizando uma superior qualidade no âmbito de formação aos docentes. (SÃO PAULO, 2021)

Assim, mesmo que a escola não tenha um PC, o APF será realizado com os gestores ali lotados, com o intuito de apoiar e fortalecer a equipe da DE e das escolas, no que tange ao suporte quanto à orientação/formação em serviço da equipe escolar e na coordenação pedagógica, visando a elevar a qualidade da aprendizagem.

Para Machado (2000, p. 103):

No contexto das mudanças que invadiram o cenário educacional e a gestão escolar, a formação continuada vem ganhando progressiva importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana.

Assim sendo, o PCAE assessora a equipe gestora no âmbito da organização e concretização de ações pedagógicas, ao reconhecer ações exitosas e fragilidades, atuando sempre no sentido de fortalecer a equipe em sua prática no cotidiano pedagógico. Por consequência, criam-se condições para que os docentes tenham seus momentos de formação continuada de qualidade superior.

A formação passa a ser vista como instrumento fundamental ao desenvolvimento de competências envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, bem como para aprender a compartilhar decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais (MACHADO, 1999 apud MACHADO, 2000, p. 103). Logo, a fim de viabilizar as ações pedagógicas, tendo em vista as existentes fragilidades, o documento traz, na seção II, o Método de Melhoria de Resultados (MMR). Essa metodologia auxilia as equipes das Unidades Escolares a identificar suas fragilidades e criar ações para superá-las.

Nos dizeres de Leal (2021, p. 47):

O MMR foi implantado gradativamente na rede estadual paulista, iniciando com uma experiência-piloto em 2016, envolvendo 77 escolas da região Leste de São Paulo, porém, no ano de 2018, já era uma realidade em todas as escolas públicas da rede estadual de São Paulo, período em que Geraldo Alckmin se encontrava à frente do governo do estado, em seu quarto mandato de 2015 a 2018.

Nesse âmbito, a Seduc/SP implementou a metodologia a partir de uma das diretorias de ensino, na qualidade de teste, para, em seguida, estendê-la a toda a rede. Ainda de acordo com Leal (2021, p.47), “após essa experiência-piloto, a expansão do método na rede estadual se deu por etapas, as quais a Secretaria de Educação denominava de ‘ondas de expansão’, sendo que, na terceira onda, todas as escolas já estavam inseridas no MMR.” Apesar de o MMR se encontrar posto na rede pública de ensino, seu fortalecimento ocorreu após o lançamento do Plano Estratégico (2019-2022) – “Educação para o século XXI”, desenvolvido para ser executado durante o governo de João Dória (SÃO PAULO, 2019, s/p), que assim se pronunciou à época:

[...] São Paulo precisa ser a principal referência de educação pública no nosso País, o Estado líder no Ideb. E deve estar entre os sistemas que mais avançam na aprendizagem em todo o mundo, garantindo a todos os estudantes excelência na aprendizagem e a conclusão de todas as etapas da educação básica na idade certa (Mensagem do Governador)

De tal modo, o MMR é legitimado pela resolução e validado pelo Plano Estratégico 2019 – 2022 – Educação para o Século XXI, já referido na sessão anterior. Assim, segue-se o artigo 2º, concernente à sua articulação com o projeto de APF:

Artigo 2º – O PAF será veiculado com o MMR com a finalidade de favorecer a qualidade das intervenções escolhidas pelas UE e auxiliar na a implantação de ações escolhidas pela Seduc/Sp. (SÃO PAULO, 2021)

O PAF também oferece suporte no que diz respeito ao Método de Melhoria de Resultados (MMR), no sentido de assessorar a equipe gestora com o intuito de qualificar as ações perante as respostas da comunidade escolar, relacionadas às fragilidades apresentadas pela Unidade Escolar. Assim, aponta-se que o MMR faz parte de um cenário que assume uma roupagem empresarial, por meio de técnicas administrativas para alcançar resultados.

São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado do que é ou não estatal, etc.; portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade (FOUCAULT, 2004, p. 430 apud FRAU, 2020, p. 147).

Destaca-se, ainda, que, de acordo com Frau (2020), ao estipular parcerias e liberar movimentos de controle, por meio da execução de um método empresarial, o Estado confere o seu dever de garantir a educação de qualidade ao setor privado, ação que ele mesmo deveria sustentar. Porém, aqui se ressalta o fato de a implementação do MMR ter como propósito elevar os índices educacionais. O valor da educação tencionado dialoga com resultados e números, mas não reforça suas ações na constituição do indivíduo autônomo, compassivo e cidadão.

Tome-se, como exemplo, a quantidade de avaliações internas e externas, que, embora sejam importantes, adentram o calendário escolar atropelando o tempo e o espaço da agenda pedagógica da própria escola, que deve ser voltada também para as especificidades e necessidades dos estudantes, considerando o perfil singular da comunidade. Segundo Gallo (2017, p. 9 apud Frau, 2020, p. 148):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, construída a partir da Constituição Federal e promulgada em 1996, define, em seu artigo segundo: “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” (grifo meu). Quando consultamos os documentos de política pública produzidos pelo Ministério da Educação desde então a centralidade da formação para a cidadania salta aos olhos. É preciso educar o cidadão; é preciso, através da educação, formar o cidadão, para que o Estado democrático de direito possa ser devidamente consolidado.

Destaque-se o parágrafo único do documento:

Parágrafo Único – O Método de Melhoria de Resultados – MMR é definido como metodologia de gestão para potencializar o planejamento, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de ações educacionais visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes. (SÃO PAULO, 2021, s/p.).

O MMR é um instrumento utilizado pela equipe gestora, de cunho participativo em que a comunidade escolar se envolve a fim de identificar as fragilidades e desenvolver ações coerentes nas dimensões pedagógica, de convivência, de tecnologia e processos – infraestrutura.

No entanto, ao levar em conta que o MMR é uma metodologia “participativa”, como identificado no Plano Estratégico do governo João Dória, compreende-se a necessidade de uma reflexão em torno desta explanação que é muito normal em redações políticas, das quais intencionam a convencer quem lê acobertando o real propósito da política. Logo, esta se destaca com sentenças sensacionalistas, repletas de expressões em torno da eficácia, autonomia, participação, modernidade, oportunidade, entre outros. (BALL, 1992 apud MAINARDES, 2006).

No que concerne à melhoria da qualidade da aprendizagem, é importante ressaltar o dever do Estado e do quantitativo de funcionários públicos que têm competências suficientes para criar, gerir e desempenhar os diversos papéis dentro do sistema educacional.

Segundo consta do Artigo 3º, o MMR, de acordo com a Resolução Seduc 46 (2021, s/p), deve contemplar os passos a seguir:

- I – Conhecendo o problema: analisar os problemas identificados a partir dos resultados educacionais;
- II – Quebrando o problema: avaliar as características dos problemas e estratificá-los em problemas menores;
- III – identificando as causas do problema: estabelecer a relação entre o problema (efeito) e suas causas (processo), utilizando ferramentas e técnicas para definição de causa raiz;
- IV – Elaborando o plano de melhoria: definir ações que venham a eliminar as causas raiz encontradas, de modo a reduzir ou eliminar os problemas priorizados, visando alcançar as metas das unidades escolares e Diretorias de Ensino;
- V – Implementando o plano de melhoria: executar as ações previstas no plano de melhoria;
- VI – Acompanhando o plano e resultados: acompanhar a execução do plano de melhoria e dos sinalizadores que medem resultados parciais de desempenho e fluxo, estabelecendo ações complementares para fortalecimento do plano caso necessário;
- VII – corrigindo rumos: elaborar ações corretivas para reverter os resultados a partir dos sinalizadores não alcançados;
- VIII – registrando e disseminando boas práticas: divulgar e compartilhar ações exitosas evidenciadas pelo resultado dos sinalizadores de processo e que possam enriquecer os planos para a melhoria contínua da aprendizagem.

Em suma, os oito passos do MMR consistem em subsidiar — a partir dos indicadores de desempenho, de resultado e de processo, como as avaliações internas externas, enquanto norteadores das ações pedagógicas para dar início nas ações — corrigir e direcionar os planos estabelecidos pela equipe escolar.

De acordo com Frau (2020, p. 150), as avaliações bimestrais intituladas Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) permitem ao método qualificar e

classificar os resultados das ações nas Unidades Escolares, realizando a gestão dos resultados e reestruturação das ações todas as vezes que os objetivos não forem alcançados. Sendo assim, a AAP, existente na rede desde 2011, com a intenção de evidenciar as fragilidades de aprendizagem dos discentes durante o ano letivo, torna-se um dos instrumentos de medição e controle do método, um exame que vigia a qualidade do desenvolvimento das ações em cada Unidade Escolar.

Assim como o controle de qualidade das avaliações regula o MMR a cada etapa do seu desenvolvimento, as ações são revistas, reajustadas e divulgadas. Contudo, Altmann (2002, p. 85 apud FRAU, 2020, p. 151) considera que há de se questionar até que ponto a qualidade educativa pode ser medida por índices de desempenho. O ensino em sala de aula e todo o aprendizado dentro de uma escola vão além do que esses indicadores são capazes de medir por meio do rendimento dos alunos.

O Artigo 4º do documento contempla a sistemática de acompanhamento do MMR, no que tange às reuniões com foco na melhoria da aprendizagem discente. Em um primeiro momento, tem-se:

- I – Reunião de nível 3: organizado na UE, em que participam gestores, supervisores e PCAE no que tange:
 - a) verificar os resultados da UE;
 - b) sugerir ações que completam e/ou que corrijam se for imperativo; c) propor ações para respaldar as DE ou para a equipe central da Seduc/SP em proposições que não estejam ao alcance das DE (SÃO PAULO, 2021).

Essa é a fase de alinhamento, em que os gestores da escola se encontram para discutir os pontos de atenção, relacionados às ações pedagógicas, bem como se há necessidade de realizar algum reparo ou acréscimo nas ações. Na visão de Lück (1997, p.2), a promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional.

A esse primeiro momento, segue-se a

- II – Reunião de nível 2: organizado na DE, com o envolvimento do Dirigente Regional de Ensino, dos supervisores de Ensino, do NP e dos PCAE, no que tange:
 - a) as UE mostrarem os resultados alcançados;
 - b) à DE sugerir intervenções que corrijam ou complementem, se necessário;
 - c) à DE propor ações de apoio para Seduc/SP, sobre coisas que não conseguem lidar (SÃO PAULO, 2021)

Nesse ponto, as escolas expõem as respostas das ações realizadas no bimestre. A Diretoria de Ensino (DE), com a presença do dirigente, supervisores, equipe do núcleo pedagógico e PCAE, sugere ações que arrematem ou retifiquem as ações apresentadas pelas instituições de ensino. O que não for da governabilidade da DE é repassado para a equipe central da Seduc/SP. Nessa direção, enfatiza-se a responsabilidade social das partes e do impacto de suas relações na vida dos estudantes.

Segundo Lück (1997, p.4) Os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, e como tal devem ser entendidos. Assim, ao se caracterizarem por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização. E é a essa necessidade que a gestão educacional tenta responder. A gestão abrange, portanto, a dinâmica do seu trabalho, como prática social, que passa a ser o enfoque orientador da ação diretiva executada na organização de ensino.

Nesse sentido apontamos o próximo momento sobre à “Reunião de nível 1: realizada na abrangência dos polos administrativos, com a participação dos Dirigentes Regionais de Ensino, cabendo às Diretorias de Ensino compartilhar seus resultados, ações corretivas e/ou complementares e demandas de apoio com acompanhamento da equipe central responsável pela implementação do MMR. (SÃO PAULO, 2021, s/p.).

Nesse caso, as DE, cada qual com o seu dirigente, agrupadas por polos, alinham-se com a equipe central da Seduc/SP, incumbida da implementação do MMR, em que são compartilhados os resultados, as ações refeitas e as ações que completaram as já existentes. Aqui se ressalta também a importância de todos se fortalecerem como sujeitos das ações.

Educação como conscientização é entrar em confronto com a realidade, procurar a causalidade profunda dos fatos, perceber os condicionamentos criados para esta realidade. É desvendá-la. Mas, o ato do conhecimento não termina neste desvelamento da realidade, implica num projeto de transformação, no compromisso histórico de executar os projetos concebidos (FREIRE, 1983, p.34, apud CABRAL, 2011 p.4).

Na sequência, ocorre o

IV – Encontro de nível central: organizado com o envolvimento do Secretário, do Secretário Executivo, dos Coordenadores da Pasta, do Gestor do MMR e das comissões administrativas, no que tange:

- a) à equipe central, examinar os indicadores obtidos pelas DE;
- b) As comissões das DE encaminhar solicitações de auxílio das DE e UE (SÃO PAULO, 2021).

Ela é realizada com o secretário da Educação, o secretário executivo, os coordenadores da pasta e os representantes de polos administrativos — os responsáveis por analisar os resultados e encaminhar as orientações relativas ao suporte para as DE. Aponta-se, ainda, a importância do dinamismo frente ao apoio humano na perspectiva de retorno para as DE, devendo atentar para o fato de que:

Educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas. Isso porque são as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento (LUCK, 2009, p. 82).

No que tange às relações humanas, o presente projeto configura-se em torno da relevância de as partes se inter-relacionarem, partindo de um objetivo em comum: ofertar um ensino de qualidade. Assim, na sessão III do documento, abordam-se as partes que compõem o projeto, considerando a estrutura dessa secretaria departamentalizada.

Das partes que compõem o PAPP, referentes à sua governabilidade, estão o diretor e o vice-diretor das UE, acompanhadas pelos PCAE e o PC. Na diretoria de ensino, está o SPF; na Seduc/SP, estão o Coped e a equipe da EFAPE. O termo governança é definido como a forma de governar baseada no equilíbrio entre o Estado, a sociedade civil e o mercado, em nível local, nacional e internacional (BARROSO, 2018 apud FERREIRA; ARANDA; PEREIRA, 2020 p.2).

No que tange à consecução dos objetivos propostos, no Artigo 5º, preconiza-se que o Projeto contará com uma governança baseada em:

- I – UE;
 - a) Direção e Vice direção da UE;
 - b) PC, se houver;
 - c) PCAE, se houver
- II – DE
 - a) SPF do APF;
- III – Seduc/SP

- a) Equipe Central do APF da Coped;
- b) Equipe Central de Formação do APF da Efape. (SÃO PAULO, 2021)

Nesse ponto, nota-se que o PAPF está associado diretamente à Seduc/SP, com as Unidades Escolares acompanhadas e, em nível de DE, com o SPF. Destaca-se que, segundo Hoyler *et al.* (2016, p. 83): “No bojo da governança, operam distintos mecanismos, que podem ser empregados para a regulação desses atores, para garantir a continuidade (ou a mudança) das relações estabelecidas e para determinar como ocorrerão as negociações”.

Ainda com relação às partes que compõem o PAPF, a seção IV do documento aborda a responsabilidade atribuída aos participantes. Nela, mencionam-se as pessoas envolvidas e as responsabilidades para que o PAPF aconteça:

Artigo 6º – A direção da escola deve apoiar o PCAE na implantação do PAPF e na concretização das sessões de APF, de forma que alcancem o seu propósito. (SÃO PAULO, 2021).

Assim, para a consecução do PAPF, faz-se necessário que o diretor da escola respalde o PC na execução das ações do APF, considerando a ideia de que o produto final desse trabalho seja o sucesso do estudante na sua vida pessoal. Assim, conforme Silva (2005, p.25) apud Oliveira (2009, p.72):

Um trabalho com ação participativa em que todos os integrantes têm um alvo comum é indubitavelmente satisfatório e positivo, enquanto um trabalho com discussões polarizadas, com ideias fragmentadas, não possibilitará resultados eficazes ou, nem mesmo, haverá nesse trabalho objetivos traçados visando o bem-estar social e, em se tratando do aluno, a formação de um cidadão crítico e preparado para a sociedade.

Já do Artigo 7º, consta:

Artigo 7º – O PC com apoio da direção da UE, está incumbido de executar as ações estudadas e estruturadas nas sessões de APF com o PCAE, bem como possibilitar a execução das determinações. (SÃO PAULO, 2021)

O PC da unidade escolar, com apoio do diretor, é responsável por executar as ações do APF, oriundas das orientações e dos combinados realizados pelos PCAE. Considerando que essas ações vão ao encontro da rotina do PC, bem como da sua agenda pedagógica, Lima e Santos (2007, p.83) apontam:

o pressuposto de que construir a identidade de um ofício e construir-se nele como seu escultor é realizar uma prática em que se busca o significado do papel e exercício da cidadania e da própria humanidade, pois, a vivência escolar e nesta o desenvolvimento do trabalho pedagógico sustenta-se nos intercâmbios e nas aprendizagens comuns, respeitando-se a diversidade de posicionamentos.

Vale ressaltar o parágrafo único do Artigo em questão:

Parágrafo único – As reuniões de Acompanhamento Pedagógico Formativo na unidade escolar, conduzidas pelo Professor Coordenador de um agrupamento de unidades escolares, incluirão discussões, reflexões, atividades de planejamento e rotinas de trabalho para apoiar a implementação das ações pedagógicas, voltadas à melhoria da aprendizagem dos estudantes e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento da equipe gestora da escola (SÃO PAULO, 2021, s/p.).

Portanto, o PCAE desenvolve a sessão de APF num formato dialogado, reflexivo, em que se propõem tarefas voltadas para a organização da rotina pedagógica, com o intuito de fortalecer principalmente o professor coordenador, bem como a equipe gestora no seu cotidiano, no que tange à sua responsabilidade no âmbito da melhora da qualidade do ensino-aprendizagem. Destaca-se em especial o enfoque no PC, em virtude de ele ser o principal alvo das sessões de APF.

O PC é considerado pelas políticas de melhoria da qualidade de ensino do estado de São Paulo como um dos agentes mais importantes, uma vez que atua como facilitador de processos pedagógicos dentro da escola. Mais especificamente, acompanha e avalia o processo de ensino-aprendizagem dos alunos; intervém na prática docente incentivando os professores a adotarem práticas inovadoras; e assume o trabalho de formação continuada dos professores da escola promovendo o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional desses professores (SÃO PAULO, 2007 apud MELLO, 2013, p.88).

Diante da importância conferida ao papel dos gestores das UE, a seção V aborda o papel das diretorias de ensino em relação ao projeto de APF. Elas têm o propósito de oferecer suporte em todas as questões relacionadas às políticas educacionais de ensino-aprendizagem, dirigindo as atividades a fim de garantir o cumprimento das metas, planejando e controlando a execução dos trabalhos e avaliando os resultados junto às escolas da região.

O SPF, na qualidade de condutor do PAPF em nível de DE, deve contribuir para o andamento do projeto, guiando os PCAE nessa jornada, considerando a sua possibilidade de trânsito pelas comissões. No Artigo 8º, lê-se que cada DE irá dispor

de uma equipe responsável pelo PAPF com um SPF de APF, que subsidiará os PCAE (SÃO PAULO,2021).

Assim, segundo Rocha (2021, p.13), o Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019, pormenorizadamente, descreve que o supervisor de ensino tem atuação no sistema de ensino paulista como um todo, em todos os âmbitos, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos ou na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em escolas públicas e privadas, não se limitando à unidade escolar. No parágrafo único do Artigo, verifica-se que o SPF deve manter o alinhamento, articulado com o Núcleo Pedagógico e com a DE.

Nesse ponto, observa-se que, em nível de diretoria, o PAPF conta com o SPF, que apoia e fortalece os PCAE de forma articulada com os demais supervisores que acompanham as UE e também com o Núcleo Pedagógico frente às demandas e fragilidades, alinhadas e apontadas pelos PCAE.

De acordo com Andrade (1979) apud Soares e Silva (2016, p. 277), na tentativa de estabelecer um conceito de supervisão, é importante esclarecer o sentido etimológico do termo. A palavra é formada pelos vocábulos super (sobre) e visão (ação de ver). Indica a atitude de ver com mais clareza uma ação qualquer. Como significação estrita do termo, pode-se dizer que significa olhar de cima, dando uma ideia de visão do todo. Nessa perspectiva, compreende-se a importância do Supervisor Ponto Focal, ao considerá-lo uma peça importante para que o projeto tenha o suporte necessário, ajustando, equalizando as situações inerentes ao cotidiano do projeto.

Sobre as atribuições do SPF, de acordo com a resolução Seduc 46 (2021, s/p), o artigo 9º preconiza que:

O Supervisor de Ensino ponto focal do Acompanhamento Pedagógico Formativo, indicado pelo Dirigente de Ensino, com perfil para liderar o Projeto, terá as seguintes atribuições:

I – Coordenar, orientar, apoiar e formar a equipe de Professores Coordenadores de agrupamentos de unidades escolares para o desenvolvimento das ações de acompanhamento formativo, observando as pautas e temas definidos pela Equipe Central do Acompanhamento Pedagógico/Coped;

II – Realizar reuniões de alinhamento e discussão da pauta semanal com os Professores Coordenadores de agrupamentos de unidades escolares;

III – elaborar relatórios gerenciais do acompanhamento pedagógico e envolver o Dirigente Regional de Ensino na tomada de decisões estratégicas;

IV – Analisar os encaminhamentos realizados pelos Professores

Coordenadores de agrupamentos de unidades escolares e oferecer devolutivas visando o aprimoramento das ações pedagógicas;
V – Realizar reuniões periódicas de alinhamento com o Dirigente Regional de Ensino, o Diretor do Núcleo Pedagógico (DNP), os Supervisores de Ensino e os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, a fim de compartilhar os desafios e buscar em conjunto soluções para os problemas identificados;

VI – Apoiar os Professores Coordenadores de um agrupamento de unidades escolares no suporte às unidades escolares na qualificação do Plano de Melhoria do MMR e na sua implementação.
Parágrafo único – O Setor de Trabalho do Supervisor de Ensino ponto focal responsável pelo Projeto de Acompanhamento Pedagógico será composto por até duas escolas estaduais.

Nesse sentido a resolução aponta as atribuições do SPF no que concerne à condução do PAPP: instruir os PCAE; efetuar reuniões de alinhamento; ponderar sobre os registros realizados pelos PCAE e propor devolutivas, se necessário; alinhar, com o dirigente e com o diretor do núcleo pedagógico, a partilha de reveses com o intuito de buscar soluções; e, por último, dar suporte em relação ao MMR. O SPF, dentre as suas atribuições no setor de trabalho, terá até duas escolas para acompanhar.

Para Soares e Silva (2016, p.281), um bom supervisor deve ser referência ao seu grupo de trabalho, ou seja, em relação aos envolvidos no cotidiano da escola. Para tanto, precisa ser observador, dinâmico, inteligente, eficiente, criativo, produtivo, provocador, acessível, capaz, interessado, seguro de seus atos, atencioso com todos, muito paciente, além de ter muito senso de justiça.

Ressalta-se, ainda, que a referência do SPF precisa ser positiva para sua equipe. Nesse sentido, ele deve direcionar, articular e orientar as partes. Contudo, faz-se a seguinte ressalva, de acordo com Santos (2017, p.7-8):

Os termos de caráter pedagógico, como assessorar, orientar, avaliar, participar, informar, apoiar, acompanhar, dentre outros, correspondem a uma parcela menor da prática supervisora, pois, a considerar a própria etimologia da palavra Supervisão, do inglês supervisar, que significa dirigir, orientar ou inspecionar em plano superior, corroborado pelo peso da legislação e das normas, fica evidente que o controle, a fiscalização e a responsabilização representam na prática e com peso simbólico significativo, o verdadeiro sentido da existência da supervisão escolar, exercida pelo Supervisor de Ensino, que sob pena de responsabilidade, conforme expresso na legislação, deve exercer a sua função.

Logo, o SPF tem o papel de direcionar o projeto de APF, manter o controle e promover correções de rumos do PAPP. Ademais, considera-se que cada PCAE

dispõe de um quantitativo de escolas; considerando que elas são orgânicas e dinâmicas, certamente precisarão do apoio do profissional em questão.

Nesse ponto, a resolução menciona o alinhamento que SPF e PCAE devem realizar em relação aos supervisores que acompanham as escolas dos agrupamentos escolares. Por meio da viabilização desse canal de comunicação, eles são informados sobre o que está sendo trabalhado nas escolas, com base no roteiro que os PCAE utilizam para suas formações. Vale ressaltar que, nas palavras de Gary Kreps (1995, p. 28), apud Kunsch (2006, p.3):

A comunicação é um processo dinâmico e contínuo. É o processo que permite aos membros da organização trabalhar juntos, cooperar e interpretar as necessidades e as atividades sempre mutantes da organização. A comunicação humana não começa e nem termina. As pessoas estão envolvidas constantemente com a comunicação consigo mesmas e com outras, especialmente na vida da organização. A vida da organização proporciona um sistema de mensagens especialmente rico e variado. Os membros da organização devem ser capazes de reconhecer e interpretar a grande variedade de mensagens disponíveis, para que lhes permitam responder de maneira apropriada a distintas pessoas e situações. Não pode existir sem comunicar-se. A comunicação é uma realidade inevitável de pertinência a uma organização e da vida da em geral.

Assim, para que ocorra um trabalho consoante entre as partes envolvidas, é necessário manter o canal de comunicação aberto, possibilitando a realização de um trabalho mais coeso e coerente frente ao que o PAPF se propõe. No artigo 11 dessa resolução, pondera-se sobre a interlocução entre o projeto de APF e o Núcleo Pedagógico como preconiza.

Por meio do SPF, o Núcleo Pedagógico recebe a indicação de pontos de atenção das escolas, que precisam ser fortalecidos por meio de formações. Nesse sentido, Kunsch (2006, p.3) salienta:

[...] há necessidade, portanto, de trabalharmos a comunicação nas organizações numa perspectiva muito mais interpretativa do que instrumental e a partir de uma visão de mundo. Com base nas experiências tidas com organizações complexas e com estudos realizados.

Já Taylor (2003, p.215) relata “que a comunicação não é mais descrita como transmissão de mensagens ou conhecimento, mas como uma atividade prática que tem como resultado a formação de relacionamento”.

Levando-se em conta a visão de realidade que o PCAE traz para o SPF, o diálogo deve considerar que, pontualmente, se faz necessária a formação

continuada, a fim de fortalecer o PC e/ou equipe gestora. Com isso, a UE pode avançar em seus objetivos frente a um ensino-aprendizagem de qualidade.

Na seção VI, no artigo 12, o documento aborda o papel do órgão central frente à gestão do PAPP. De saída, vale mencionar que, dentre os objetivos estratégicos do plano, está a profissionalização da gestão de pessoas. Desse modo, a Seduc/SP conta com a Coordenadoria Pedagógica (Coped) e com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Efape), responsáveis pela confecção dos roteiros e formação das equipes das diretorias de ensino.

Por meio da equipe central de Gestão do Acompanhamento Pedagógico (ECGAP), a Coped direciona as pautas a serem trabalhadas pelos PCAE, bem como auxilia e apoia a condução do projeto de APF. A Efape, devidamente alinhada à Coped, estrutura as formações para a equipe das DE no que tange ao apoio e desenvolvimento do APF. Já as subsecretarias de São Paulo e do interior acompanham as reuniões da central. Sobre isso, Kunsch (2006, p. 3-4) aponta que:

Ao tratar de comunicação e organizações, não podemos, portanto, dissociar este agrupamento de pessoas com o verdadeiro sentido da comunicação humana, que pressupõe compreensão e colocação de ideias em comum. Conforme J. R. Whitaker Penteado (1976, p. 1), a comunicação humana tem como grande objetivo o entendimento entre as pessoas: “Para que exista entendimento, é necessário que se compreendam mutuamente indivíduos que se comunicam”.

Aqui vale ressaltar a comunicação entre os segmentos Coped – Efape – DE, a fim de que a implementação do PAPP seja exitosa, considerando a realidade trazida pelas diretorias, no que concerne aos acompanhamentos. Desse modo, a Coped propõe diretrizes para que a Efape consiga transformá-las em formações coerentes com as necessidades das DE.

Dentre as responsabilidades da equipe Central, destaca-se: subsidiar as DE sobre a designação dos PCAE; estabelecer pautas formativas e orientar os SPF; subsidiar os SPF e PCAE sobre o desenvolvimentos as sessões de APF; manter um bom alinhamento com a Efape sobre as demandas formativas dos educadores; auxiliar a realização do PAPP nas DE; examinar os relatórios de APF registrados pelos PCAE e efetivar alinhamentos de ações com os SPF e PCAE colaborando, de forma articulada, com a rede (SÃO PAULO 2021).

Em vista disso, a Coped é responsável pela produção dos roteiros para que os PCAE realizem os APF, bem como pelo alinhamento com o SPF, a fim de

prepará-los para as pautas e, subseqüentemente, para que preparem os PCAE para desenvolvê-las. A Coped alinha-se à Efape, com vistas a garantir que as premências de ordem formativa sejam atendidas e alinhadas com os PCAE por meio de formações pontuais. Por fim, a Coped mantém-se no acompanhamento dos registros de APF para subsidiar as pautas formativas e no contínuo alinhamento das atividades com os SPF e os PCAE para fortalecer o trabalho em rede e o suporte em cada DE. Assim, destaca-se a importância da comunicação organizacional:

A comunicação organizacional e as práticas de comunicação adotadas pelas organizações são vitais para o sucesso de qualquer instituição e na consolidação da cultura organizacional. Vasconcelos- Silva, Todorov e Silva (2012) salientam que é primordial a compreensão da cultura organizacional para a satisfação das demandas organizacionais (SILVA; SILVA, 2020, p. 253).

Uma vez que a estrutura do PAPF consta de roteiros de formação, de formações para desenvolver roteiros e dos alinhamentos com os componentes responsáveis pela aplicabilidade do APF, é necessário que a Seduc/SP, na qualidade de organização pública, crie diferentes e eficazes meios para que a comunicação entre Coped – Efape – DE tenha êxito e, por fim, que o estudante se beneficie com uma aprendizagem de qualidade. Para tanto, há um conjunto de coordenadorias que têm atribuições para viabilizar os processos relacionados à organização das formações.

Nesse ponto, salienta-se o que é da competência da equipe central de formação/Efape, conforme consta do artigo 14 da resolução, no que tange à sua responsabilidade sobre desenvolver formações, a partir de metodologias que viabilizem o processo de estudo, adequadas às necessidades das equipes de APF. Conforme Prahalad e Hamel (1990) apud Picchiai (2020, p.77), a competência organizacional é um conjunto de habilidades e tecnologias, e não uma única habilidade e tecnologia isolada, que permite a uma empresa oferecer determinado benefício. Trata-se das *Core Competences* (competências essenciais), isto é:

[...] capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços. Competências essenciais são os quesitos que o cidadão e a sociedade veem como diferenciais em uma organização e que a torna distinta das demais no cenário analisado. São características estratégicas, através das quais a organização adquire vantagem competitiva e agrega valor ao cidadão. São difíceis de serem imitadas por outras organizações, tornando-as diferentes. Estes são conceitos que indicam os caminhos das organizações do setor público, dados seus valores existentes e o valor que

ela já agrega aos cidadãos, podendo agregar mais, de acordo com o desenvolvimento destas (PRAHALAD E HAMEL apud PICCHIAI, 2020,77p.).

Ressalta-se, ainda, de acordo com o artigo 15, a importância da equipe central/ Efape em relação à capacidade planejar, agregar e incluir recursos na produção de formações de excelência para os integrantes do APF, considerando que o próprio PAF é um diferencial enquanto formação em serviço, no que tange à qualidade empregada nas pautas formativas e no desenvolvimento de reuniões de polo. Dessa forma, a rede estará respaldada em relação à responsabilidade desse órgão.

Sobre a responsabilidade da Coped e da Efape e da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), ela consiste em anunciar orientações para que se faça cumprir a Resolução Seduc 46. Em suma, o ato de divulgar e as responsabilidades de seus feitos cabem aos órgãos supracitados. Por fim, o artigo 16 aponta que a resolução Seduc 46 entrou em vigor em 21 de abril de 2021. Com isso, fez-se valer de suas prerrogativas para que o PAF fosse legitimado em conformidade com a Lei.

Na próxima seção tratamos da formação continuada e do professor coordenador, considerando que ambos são “objetos” de ações e intervenções dessa Secretaria.

3.1 Formação continuada e o Professor Coordenador

Compreendemos que o ato de se atualizar, ou seja, desenvolver a formação contínua deve ser fomentado durante a jornada não só profissional ou acadêmica, mas durante toda a vida, inclusive na esfera pessoal, por meio de diálogos críticos reflexivos e de situações concretas. Quando proposta por iniciativa da própria instituição, deve ter em vista a realidade de seus docentes. Ademais, ela pode se dar na perspectiva das políticas públicas ou por iniciativa própria do profissional da educação.–

Segundo Gatti (2008), existe uma diversidade de iniciativas em torno da formação continuada no país, expressa nos sucessivos programas promovidos pela esfera pública. O espaço escolar é um espaço orgânico, social e de troca de saberes. Considerando a necessidade de mudança e a primordialidade de adaptar-

se ao meio frente aos desafios, os professores, em suas jornadas no magistério, procuram — ou pelo menos tentam — ressignificar sua prática frente às demandas.

Desse modo, engajar-se numa jornada de aperfeiçoamento, qualificação e atualização vai além de uma necessidade do meio em que se trabalha ou estuda. Dito de outro modo, a motivação deve ser intrínseca, pois, para lidar com as questões do cotidiano escolar, profissional, é preciso estar preparado também no âmbito pessoal, ou seja, bem-resolvido com o que se deseja saber e desempenhar. Assim, diminui-se o coeficiente de insegurança e consegue-se ser mais assertivo profissionalmente e pessoalmente.

Para Nóvoa (1997), o trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, visto que uma das fontes mais importantes de *stress* é o sentimento de não dominar as situações e os contextos de intervenção profissional. Logo, é necessário um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades.

Nessa perspectiva, acrescentam-se as mudanças em virtude do contexto pandêmico que assolou vários segmentos da sociedade, em nível mundial. Com relação aos profissionais da educação, foi necessário reinventar o *modus operandi* e, para tanto, atualizar-se foi fundamental.

Segundo Nóvoa (2009), a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sente-se a necessidade da mudança, mas nem sempre se consegue definir o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduzem numa pobreza de práticas.

A fim de preencher as lacunas dos discursos vazios, o educador deve se munir de conhecimento, bem fundamentado, com fontes confiáveis. Só assim o estudante pode se beneficiar de situações de aprendizagem que o preparem para se tornar aquilo que deseja, para que possa fazer suas escolhas.

Visando a combater o excesso de discursos, a ação dos docentes deve ser de reflexão sobre a prática, com foco na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, referentes ao trabalho escolar. Essa reflexão deve permitir transformá-la em conhecimento, haja vista que as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, embora, por vezes, alimente-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, o que contribui para o desprestígio da profissão (NÓVOA, 2009).

Nesse sentido, acrescenta-se a importância de fortalecer a prática docente por meio de formações continuadas *in loco*, que dialoguem com o educador e suas necessidades. Para assegurar que o professor coordenador (PC) possa atuar numa perspectiva de formador de formadores, faz-se necessário repensar quais conhecimentos devem ser mobilizados, a fim de levar esse profissional a refletir sobre a suas “práxis”, garantido um bom alinhamento com a sua equipe.

O processo de formação continuada tende a favorecer o aperfeiçoamento de habilidades e competências docentes que possam incrementar as estratégias desenvolvidas no espaço escolar, almejando a aprendizagem significativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Complementando esse pensamento, Mizukami (2013, p. 28) expõe que:

Aprender ao longo da vida implica mudanças de teorias pessoais, de valores, de práticas [...] e a conceberem a profissão não reduzida ao domínio de conceitos de uma área específica. Implica, igualmente, o desenvolvimento de habilidades, atitudes, comprometimento, investigação da própria atuação, disposição de trabalhar com os pares, avaliação de seus próprios desempenhos e procura constante de formas de melhoria de sua prática pedagógica em relação a populações específicas com as quais interagem.

O encadeamento da formação docente ocorre no sentido de apurar suas competências, de forma que elas possam agregar valor à vida acadêmica do estudante, tornando-o capaz de desenvolver situações de aprendizagem que dialoguem de forma eficaz com as diretrizes específicas da docência.

A Lei no 9.394/96, intitulada Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegura o direito de oferta de formação continuada aos profissionais em serviço (BRASIL, 1996). Do mesmo modo, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, explicita as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. No artigo 16, menciona-se que o processo formativo continuado tem como finalidade principal “[...] a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015, p. 13).

Englobam-se, portanto, vários aspectos importantes na ação profissional, superando uma visão reducionista de enfoque na dimensão técnica — que é essencial, mas não exclusiva — e requerendo o atrelamento com outros elementos

que podem potencializar um trabalho mais qualificado da docência. A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015, p. 14), expressa também, em seu artigo 16, parágrafo único, que a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - A necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição.

Nessa perspectiva, ressalta-se o PC como protagonista das ações que envolvem a formação continuada nas Unidades Escolares. Acrescenta-se, ainda, o PC como sujeito das formações continuadas na rede estadual. Para tanto, é necessária, antes de mais nada, a designação da função de PC que, a partir da resolução Seduc 53 de 29-6-2022⁶ — sobre as atribuições do CGP — determina: ter três anos no magistério; ser graduado e de preferência em pedagogia; ser titular de cargo ou categoria “F”. Ademais, o professor da UE tem preferência na escolha pela vaga de CGP e, se o docente não for da UE, deve apresentar um documento de permissão da direção da escola em que está alocado, e a designação só pode ocorrer se houver alguém para substituí-lo (SÃO PAULO, 2022)

Numa cronologia sobre as normativas que regeram/regem a designação do Professor Coordenador, destacam-se: o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado, que também dá providências correlatas à Lei nº 114/74; e a Lei complementar nº 444/85, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. E em subseqüentes resoluções, tem-se: SE 28, de 4 de abril de 1996; SE 2014; SE 12, de 29 de janeiro de 2016, que altera a Resolução SE 75, de 30-12-2014; Seduc-3, de 11-1-2021, e, por fim, a atual a Resolução Seduc 53, de 29-6-2022.

⁶ Resolução Seduc 53 de 29-6-2022 – refere-se a normativa sobre a função de Coordenador de Gestão Pedagógica (CGP), mas continuaremos com a nomenclatura Professor Coordenador (PC) Pois, a Resolução Seduc 46/2021 que instituiu o Projeto de APF refere-se ao CGP como PC e ainda está em vigor no ano de 2022.

Vale salientar que a formação inicial do PC dos anos iniciais, em geral, é em pedagogia, porém os profissionais do agrupamento desta pesquisadora, mesmo estando em escolas que correspondem ao segmento dos anos iniciais, são PC com licenciatura em química, educação física e sociologia, pois a normativa que rege a função não veta a atuação de professores de Educação Básica II (PEB II). Contudo, diante das inúmeras atribuições que desempenham, a formação inicial precisa ser suplementada com formações que dialogam com as necessidades do seu cotidiano pedagógico.

Segundo Nóvoa (2002), a coordenação pedagógica — bem como a docência — é uma ocupação que também se assimila na escola, isto é, no cotidiano, a figura desse agente igualmente será formada. Ao executar suas funções de coordenador pedagógico, aquele que era professor começa a tratar de diversas ocorrências, com as quais estava habituado em sala de aula, porém sob nova perspectiva. Isso porque, embora lidasse com os mesmos grupos (docentes, estudantes, direção, agentes de organização, pais e responsáveis), agora se encarrega de outras responsabilidades perante eles e, para tanto, é necessário apropriar-se de distintas atribuições, com feitos diferenciados da docência.

Assim, compreende-se a necessidade de esse profissional capacitar-se de acordo com as questões do seu cotidiano pedagógico, uma vez que gerir pessoas, acompanhar o trabalho docente, organizar pautas formativas, realizar formações, atender à comunidade, acompanhar as situações de aprendizagem e oferecer devolutivas formativas aos docentes são algumas — dentre várias — de suas responsabilidades.

É lícito ressaltar que a coordenação pedagógica, ainda que estimada a sua relevância na estruturação do cotidiano escolar e no encadeamento das propostas comuns, teve um percurso intermitente e de custosa aceitação nas políticas públicas brasileiras, o que abalou o estabelecimento de sua figura profissional. No contexto do Estado de São Paulo, a função teve início em 1960, com o exercício da função atrelada a projetos oriundos da SEE/SP (FERNANDES, 2012).

Assim, verifica-se que, após 60 anos, os projetos da Seduc/SP continuam a direcionar a atuação do PC, como o Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo aqui estudado. Na próxima sessão, apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Ademais, identificam-se, por meio da

análise documental, os aspectos pertinentes à proposta da Seduc/SP, em relação à implementação do APF.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, contemplam-se os procedimentos metodológicos executados para o desenvolvimento do presente estudo. Mais especificamente, contemplam-se o tipo de pesquisa, a abordagem e as fontes de dados.

4.1 Conceitos e finalidades da pesquisa

A finalidade da pesquisa foi descobrir respostas para as questões, mediante a aplicação de métodos científicos, conforme afirmam Selltiz *et al.* (1965, p. 5) apud Marconi e Lakatos (2002, p. 16). Mesmo que, às vezes, esses métodos não levem a respostas fidedignas, são os únicos que podem oferecer resultados satisfatórios ou de total êxito.

Partindo dessa premissa, o estudo foi concebido na tentativa de obter algumas respostas. Entretanto, vale ressaltar que, de antemão, advieram questionamentos, dúvidas e anseios, que se traduzem no ensaio, no experimento e no empenho de descobrir respostas. Para Gil (2019), um projeto só pode ser decisivamente desenvolvido quando se tem o problema distintamente formulado, os objetivos bem definidos, assim como uma proposta de coleta e análise de dados.

Nesse sentido, o presente trabalho foi norteado pela seguinte questão problematizadora: Como se constitui a implementação do PAPF na perspectiva do alinhamento das pautas formativas e roteiros de Acompanhamento Pedagógico Formativo (APF) com a Resolução Seduc 46 de 2021 em um agrupamento de escolas?

Com o propósito de encontrar respostas para tal problema, esta pesquisa foi produzida com a intenção de analisar a concepção das professoras coordenadoras (PC) em relação ao PAPF, bem como os subsídios que o projeto fornece enquanto formação continuada em serviço.

Assim, como afirma Stake (2011, p.46): “A pesquisa não é uma máquina que processa fatos. A máquina mais importante em qualquer pesquisa é o pesquisador. Ou uma equipe de seres humanos.” Assim, considerando os objetivos deste trabalho e das possibilidades de estudo frente aos possíveis resultados, levando em conta o

ser humano como sujeito principal, aponta-se, de forma específica o que se pretende:

- a) Descrever e analisar o percurso das políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo;
- b) Avaliar as contribuições da Seduc/SP no que se refere à implementação do projeto de formação continuada em serviço, conforme a resolução Seduc 46, de 21/04/2021;
- c) Elaborar um diagnóstico, tendo como ponto de partida os achados da pesquisa;
- d) Propor um instrumento de cunho reflexivo, para que as PC possam realizar uma autoavaliação.

4.2 Abordagem de pesquisa

A pesquisa levou em consideração a abordagem qualitativa em Educação. Para Minayo (1999), a pesquisa qualitativa aplica-se a um domínio de significados muito característicos das ciências sociais, que não poderia ou não deveria ser quantificado, “pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida com seus semelhantes” (MINAYO, 1999, p. 21).

Nesse sentido, considerando a análise da percepção dos sujeitos da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa. Isso porque ela trata das demandas relacionadas às especificidades dos sujeitos pesquisados, já que se concentra no trabalho com dados subjetivos, crenças, valores e opiniões:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade, que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1999, p. 21-22).

Nesse aspecto, a particularidade do sujeito, sua bagagem de vida individual e coletiva são essenciais para descrever uma conjuntura na qual pertence. As abordagens qualitativas são mais apropriadas a verificações científicas no âmbito coletivo, segmentos determinados e focais, de memórias sociais, sob a perspectiva dos atores sociais, de investigação de discursos e documentos. (MINAYO, 1999)

Ademais, são fundamentais as noções conferidas pelos sujeitos a uma estipulada questão para que ela seja esmiuçada. À vista disso, a busca se deu com base nas percepções das Professoras Coordenadoras diante dos subsídios do Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo implementado pela Seduc/SP, em 2021.

4.3 Análise Documental

No presente estudo, lançou-se mão da análise documental dos seguintes documentos: a resolução Seduc 46 e os registros de sessão de APF. Nesse ponto, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) consideram a análise documental “uma estratégia que se emprega de métodos e técnicas para a captação, assimilação e análise de documentos dos mais diversificados”. Além disso, os autores apontam que:

Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: “documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto” (HOUAISS, 2008: 260). Phillips (1974: 187) expõe sua visão ao considerar que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Desse modo, os documentos em questão são considerados fonte de registros, levando em conta as suas circunstâncias e serventias. Isso porque, de acordo com Flick (2009), o pesquisador, na seleção do documento, não deve reter o olhar somente ao conteúdo. Ainda que este último seja importante, deve-se ter em mente o contexto, o emprego e a função dos documentos.

O primeiro documento analisado foi a Resolução 46/2021, que estabeleceu o PAPP nas escolas da rede estadual de ensino e possibilitou esclarecer o propósito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por meio do Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo, em relação à meta 7 do Plano Estadual de Educação de São Paulo. Além disso, focalizaram-se os agentes e coordenadorias envolvidos e ainda a notoriedade do Método de Melhoria de Resultados (MMR), que, pela primeira vez, se torna visível em uma resolução. Observou-se ainda que, apesar da “Nova Carreira” entrar em vigor em 30/03/2022,

alterando as nomenclaturas dos Professores Coordenadores (PC) para Coordenador de Gestão Pedagógica (CGP) e do Professor Coordenador de Agrupamento Escolar (PCAE) também para CGP, no caso de agrupamento de escolas, não ocorreram alterações na Resolução 46/2021. Em resumo, as nomenclaturas permanecem as mesmas para PC e PCAE, continuando em vigor, sem alterações até o presente momento.

O segundo documento analisado foi o Relatório de Acompanhamento Pedagógico Formativo do segundo semestre de 2021, pois o do primeiro semestre não se encontrava mais disponível para análise. O Relatório de APF permitiu identificar um conjunto de informações repassadas para Seduc-SP. Trata-se de um documento dividido em três partes, alinhadas à estrutura dos roteiros de APF.

O terceiro documento analisado foram os Roteiros de Acompanhamento Pedagógico Formativo. Nesse caso, vale ressaltar que apenas algumas pautas foram analisadas, pois, ao longo dos bimestres, os temas desenvolvidos foram semelhantes, por dialogarem com a rotina de trabalho das PC. Isso permitiu compreender a relevância dada pela Secretaria às pautas relacionadas a planejamento, organização e engajamento de estudantes para participarem das avaliações instituídas pela Seduc/SP.

Para colaborar com a descrição dos documentos, primou-se pela pesquisa de campo, considerando que a pesquisadora desempenha a função de PCAE, como se vê na próxima subseção.

4.4 Pesquisa de Campo

A presente pesquisa pode ser considerada de campo no âmbito observacional participativo, uma vez que a pesquisadora está envolvida com o estudo. Mais especificamente, por fazer parte do Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo (PAPF), como professora coordenadora de agrupamento escolar (PCAE), e, por assim dizer, ter contato com os sujeitos.

A observação participante é uma peça da pesquisa empírica qualitativa e, em algumas condições, é empregada também como uma única técnica de pesquisa. Para elucidá-la, o mais acertado é definir métodos e técnicas de trabalho e observação de campo:

Há uma série de fenômenos de grande importância que não podem ser registrados por meio de perguntas ou de documentos quantitativos, mas devem ser observados em sua realidade. Denominemo-los “imponderáveis da vida real”. Entre eles se incluem coisas como a rotina de um dia de trabalho, detalhes do cuidado com o corpo, forma de comer e de preparar a comida; tom das conversas e da vida social ao redor das casas, a existência de grandes hostilidades, simpatias e antipatias entre as pessoas; a forma sutil mais inquestionável em que as vaidades e ambições pessoais se refletem no comportamento dos indivíduos, e as reações emocionais dos que os rodeiam (MALINOWISKI, 2005, p. 55).

Assim, procura-se trazer as contribuições da pesquisadora no que tange à sua função de PCAE frente à realidade dos Acompanhamentos Pedagógicos Formativos (APF), visto que a rotina é uma das peças importantes do presente trabalho.

Para Minayo (1999), o trabalho de campo, em resumo, é efeito de um momento interativo e prático: os anseios que conduzem ao desenrolar de uma pesquisa são oriundos da rotina. Assim, o que promove o engajamento na construção do conhecimento é a presença do inexplorado. Dessa forma, acredita-se que o PAF, por ser implementado em 2021, considerando as circunstâncias, a partir do cotidiano das escolas e da pesquisadora, gerou insumos para uma discussão, que consta da próxima seção.

Logo, consideram-se como fonte para análise os roteiros, os relatórios enviados para Seduc/SP e as anotações realizadas pela pesquisadora durante as sessões de Acompanhamento Pedagógico Formativo. Isso posto, vale ressaltar a recomendação de André (1983), segundo a qual, em vez de criar um conjunto de categorias determinadas prioritariamente, devem-se estipular “tópicos” e “temas”, a começar da análise das informações e de seu contexto na pesquisa. A autora ainda destaca que os assuntos produzidos precisam ser constantemente revisitados, discutidos e reelaborados, conforme a análise avance e de acordo com as referências teóricas e as conjecturas do estudo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DA PESQUISA

A presente seção tem uma particular importância, pois objetiva expor a análise das informações adquiridas no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa. Com base nessa análise, avança-se para a discussão dos resultados do estudo, cujo escopo foi responder ao questionamento: Como se constituiu a implementação do PAPP na perspectiva do alinhamento das pautas formativas e roteiros de Acompanhamento Pedagógico Formativo (APF) com a Resolução Seduc 46 de 2021?

Em termos operacionais, apresentam-se a estrutura do APF e a análise documental dos roteiros utilizados pelo Professor Coordenador de Agrupamento Escolar (PAAE) durante os APF ocorridos nos anos de 2021 e 2022. É oportuno ressaltar que, apesar de a análise ter recaído sobre os roteiros de APF de 2021 e 2022, as pautas dos roteiros se repetem ao longo do ano letivo, por se tratar da rotina pedagógica das Professoras Coordenadoras (PC).

Os roteiros de APF são produzidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (Efape), em consonância com a Coordenadoria Pedagógica (Coped) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP). Destaca-se, ainda, que eles se configuram como pautas formativas utilizadas pelo PAAE para desenvolver as sessões de APF.

Como já dito, o Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo (PAPP) está em andamento na rede pública do Estado de São Paulo desde janeiro de 2021, quando foi implementado. Esta pesquisadora foi designada PAAE em 15 de fevereiro de 2021 e iniciou as sessões de APF após as imersões, via plataforma Zoom, em 26 de fevereiro de 2021, desenvolvidas pela Efape, com o objetivo de capacitá-la para o efetivo exercício da função.

5.1 Estrutura do Acompanhamento Pedagógico Formativo

O Acompanhamento Pedagógico Formativo (APF) iniciou-se em 2021 com o propósito de “[...] fortalecer o apoio da Seduc/SP na organização e estabelecimento das intervenções no âmbito pedagógico elaboradas UE e pelas DE, com o objetivo

de melhorar o aprendizado dos estudantes (SÃO PAULO, 2021). Num primeiro momento (2021), eram realizadas duas sessões de APF semanais, permitindo desenvolver, com os coordenadores das escolas, os quatro primeiros roteiros.

Em seguida, o processo sofreu uma pequena variação: do quinto ao décimo quinto roteiro, cada um deles foi desenvolvido em três sessões. Salienta-se que cada sessão ocorreu em um dia da semana, em que foram trabalhados de um a três momentos (pautas), previamente agendados com as escolas. A partir de 2022, passaram ser realizadas quatro sessões por roteiro de APF. Vale ressaltar que esses roteiros são estruturados por meio de pautas formativas, com conteúdos direcionados à rotina pedagógica dos PC.

Com relação à dinâmica de desenvolvimento do APF, mensalmente, o PCAE prepara a agenda de trabalho (APF) e, na sequência, a encaminha para o Supervisor Ponto Focal⁷ (SFP). Ele, por sua vez, a valida na íntegra ou propõe ajustes, quando necessários (Fig. 4). Na sequência, o PCAE encaminha essa agenda para as escolas, via *e-mail* institucional, assim como para os Supervisores de Ensino que acompanham as respectivas escolas. Nessa perspectiva, é estabelecida uma rotina de acompanhamento das escolas por meio da qual são desenvolvidas as sessões de APF, com o intuito de apoiar e fortalecer o PC no âmbito da gestão do seu cotidiano pedagógico (Fig. 4).

⁷ O SPF — Supervisor Ponto Focal — é o responsável por liderar o Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo na Diretoria de Ensino. Ele orienta, apoia e acompanha o trabalho do PCAE – Professor Coordenador de Agrupamento Escolar.

Figura 4: Agenda de APF de 2021/1º Semestre

PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO FORMATIVO DO PROFESSOR COORDENADOR DE AGRUPAMENTO ESCOLAR - PCAE

Nome do PCAE:

RG:

CPF:

Escola sede de designação:

Horário de trabalho: 8h00 as 17h00

Período	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Manhã	Alinhamento: SPF e PCAE	Acompanhamento, orientação e formação de PCs: Nome da Escola	Acompanhamento, orientação e formação de PCs: Nome da Escola	Acompanhamento, orientação e formação de PCs: Nome da Escola	Estudo e preparação: Orientações/Formações de PCs com base no roteiro 004
Tarde	Estudo e Preparação: Orientações/formações de PCs com base no roteiro 004	Acompanhamento, orientação e formação de PCs: Nome da Escola	Acompanhamento, orientação e formação de PCs: Nome da Escola	Acompanhamento, orientação e formação de PCs: Nome da Escola	Preparação/encaminhamento de relatórios/formulários de visitas das unidades acompanhadas; preparação da planilha de visitas e estudo de roteiro, orientação e formação de PCs.

8h às 17h

Horário de almoço: 12h00 as 13h00

Programação de Visitas - Semana de 15 a 19/03/2021

São Paulo, ___ de março de 2021
Assinatura do PCAE

Fonte: Acervo da Pesquisadora

A Figura 4 representa o modelo de agenda do PCAE; dela constam, além das sessões de APF, as reuniões de diretoria e de formação, realizadas pela equipe central da Efape por do meio do canal APF no Centro de Mídias de São Paulo (CMSP). Em relação à sua implementação, às sextas-feiras, são realizadas reuniões de alinhamento entre SPF e PCAE. Nessa ocasião, são analisadas as pautas referentes às sessões ocorridas na semana, assim como são transmitidas as orientações realizadas pelo SPF sobre as pautas que ocorrerão na semana subsequente.

A agenda também prevê um momento de estudo do PCAE, a fim de que possa se preparar para os próximos acompanhamentos. Em relação às escolas acompanhadas pelo PCAE, a planilha é desenvolvida em dois tempos semanais: ora são realizados estudos em meio período, ora em período integral, conforme pode ser observado na figura anterior. Salienta-se que a escola mencionada como “sede” se

refere àquela que comporta a designação do PCAE como unidade de frequência, em que se trata da sua vida funcional.

No segundo semestre de 2021, a agenda foi reorganizada quanto a sua estrutura e permaneceu a mesma até o final de 2022 (Fig. 5). Essa mudança ocorreu em virtude dos alinhamentos com a Central (Efape/Coped) que, em 2022, passaram a ser quinzenais. Vale ressaltar que, em 2021, havia mais formações em âmbito central, por ser um ano de implementação do projeto de APF.

Figura 5: Agenda de APF do 2º Semestre/2021 e 2022

Agenda de Acompanhamento das Unidades Escolares 2022					
Nome do CGPAE: Maria Cecília Jardim			Roteiro 010		
	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Semana 1 Manhã 31/10 a 04/11	Escola C	Escola D	Feriado Finados	Escola E	1º Amostra Boas Práticas Ed. Especial Colégio Adventista
Semana 1 Tarde 31/10 a 04/11	Reunião D.E Saresp	Escola A	Feriado Finados	Escola B	Reunião SPF na DE
Semana 2 Manhã 07 a 11/11	Escola A	Escola C	Escola E	Escola B	Reunião SPF na DE
Semana 2 Manhã 07 a 11/11	Escola A	Escola C	Escola D	Escola B	Estudo individual e em grupo na DE
Semana 3 Manhã 14 a 18/11	Escola E	Feriado Proclamação da República	Escola C	Escola D	RGEO Roteiro 011 Canal SPF
Semana 3 Tarde 14 a 18/11	Escola E	Feriado Proclamação da República	Escola B	Escola A	RGEO Roteiro 011 Canal SPF
Semana 4 Manhã 21 a 25/11	Escola B	Diretoria Curso Líder Coach	Escola E	Escola D	Reunião SPF na DE
Semana 4 Tarde 21 a 25/11	Escola B	Escola A	Escola C	Escola D	Estudo individual e em grupo na DE
ESCOLA A: [Barra colorida]			Horário de trabalho: 8h às 17h		
(Sede) ESCOLA B: [Barra colorida]			Horário de almoço: 12h às 13h		
ESCOLA C: [Barra colorida]					
ESCOLA D: [Barra colorida]					
ESCOLA E: [Barra colorida]					

Fonte:Acervo da Pesquisadora

Ao fim de cada de cada sessão de APF, o PCAE a registrou em um formulário (*Google Forms*). Esse formulário continha um conjunto de informações que subsidiaram a Seduc/Efape acerca do acompanhamento pedagógico realizado nas escolas. O *Google Forms*⁸ de 2021, relatório de APF, estava dividido em cinco partes, a saber:

a) na 1ª parte, o PCAE informou seu e-mail institucional, a diretoria na qual desenvolveu os APF, o nome do PCAE e a escola em que realizou o acompanhamento;

b) na 2ª parte, foram registrados os dados referentes à modalidade — presencial ou *on-line* —, à data/horário e aos participantes presentes. Salienta-se que, nesse quesito, em um dos momentos de alinhamento, foi sugerido à Efape que o formulário fosse mais sucinto, pois, com o decorrer do ano letivo, as respostas se tornavam repetitivas.

c) na 3ª parte, havia seis tópicos, que contemplavam: os objetivos da sessão; a existência de algum ponto adicionado pela escola — tratava-se, pois, do momento de abertura para que a instituição de ensino apresentasse os temas cujo desenvolvimento considerava relevante, porém este foi um dos itens retirados dos formulários no 2º semestre; os pontos de melhoria que o PCAE identificou; os combinados da sessão; os encaminhamentos para Seduc ou DE; e os relatos não contemplados.

d) na 4ª parte, o PCAE descreveu: o engajamento dos estudantes; a busca ativa; a organização da escola em relação ao projeto de recuperação e aprofundamento; e a utilização do material “Aprender Sempre”, produzido pela Seduc/SP para subsidiar a aprendizagem dos estudantes. Por fim, teceu comentários adicionais sobre engajamento.

e) na 5ª parte, o PCAE faz uma avaliação da sessão, com base nos objetivos dela, nas ações pactuadas no APF e em comentários adicionais.

O formulário de APF do segundo semestre de 2021 foi dividido em três partes, depois de acatadas as sugestões dos PCAE, tornando-se mais sucinto (Fig. 6):

⁸ *Google Forms/2021* – Relatório utilizado durante o primeiro semestre de 2021 pelo PCAE para registrar a sessão de APF. Não está mais acessível para exemplificar o modelo.


Figura 6: Registro de Sessão de APF 2021/2º Semestre – 1ª parte

Registro da sessão de Acompanhamento Pedagógico Formativo

Prezado(a) PCAE!

Este formulário deverá ser preenchido ao fim de cada sessão de Acompanhamento Pedagógico Formativo com cada Unidade Escolar para registro dos objetivos da sessão, combinados (responsáveis e prazos) estabelecidos com as equipes gestoras e principais orientações.

Bom trabalho!

mceciliajardim@gmail.com [Alternar conta](#)  Rascunho salvo.

***Obrigatório**

E-mail *

Seu e-mail

Diretoria de Ensino: *

Seu nome *

Escolher ▼

Nome da Escola *

Escolher ▼

Fonte: Efape,2021, s/p

A Figura 6 representa a primeira parte do registro de sessão do APF. Nela, inseriram-se: um *e-mail* alternativo para salvar o registro, caso a internet ficasse instável; o *e-mail* institucional do PCAE, para que pudesse receber uma cópia do relatório; a Diretoria de Ensino que ele representava; o nome do profissional em questão e da Unidade Escolar acompanhada — é lícito ressaltar que esse registro foi feito após a sessão de APF.

Figura 7: Registro de Sessão de APF –2ª parte

Acompanhamento Pedagógico Formativo

Qual a forma utilizada para esta sessão de Acompanhamento Pedagógico Formativo? *

A opção "presencial e remoto" refere-se a situações em que o PC esteja trabalhando de forma remota, mas o PCAE presencial, por exemplo.

Presencial

Remoto (de acordo com o decreto dos municípios e as orientações dos Dirigentes)

Presencial e remoto (de acordo com o decreto dos municípios e as orientações dos Dirigentes)

Data da sessão do Acompanhamento Pedagógico com a escola *

Data

dd/mm/aaaa

Horário de início *

Horário

Horário de término *

Horário

: _____

Cargo/função das pessoas que participaram desta sessão de Acompanhamento Pedagógico *

Diretor(a)

Vice Diretor(a)

Professor(a) Coordenador(a)

Professor(a) Assistente do Currículo

SPF

Supervisor(a) de Ensino da escola

PROATEC

Outro: _____

Fonte: Efape,2021, s/p

A Figura 7 refere-se à 2ª parte, na qual foi registrada a sessão. Também foi informado o formato — presencial, remoto ou híbrido —, além da data, a hora de início e fim, bem como os participantes.

Figura 8: Registro de Sessão de APF – 3ª parte

Sessão do Acompanhamento Pedagógico
Quais foram os objetivos desta sessão de acompanhamento pedagógico com a escola? *
Sua resposta
Quais temas foram tratados e - de forma sintética - quais foram as orientações? *
Sua resposta
Quais foram os encaminhamentos combinados para a próxima sessão de Acompanhamento Pedagógico Formativo? *
Sua resposta
Há algum encaminhamento para DE e/ou SEDUC? Em caso afirmativo, registre de forma sintética. ATENÇÃO: registre apenas aqueles encaminhamentos que são de responsabilidade da DE ou SEDUC e que a escola não consiga resolver sozinha. Caso não haja, deixe esta resposta em branco.
Sua resposta
Caso sinta-se confortável, conte-nos, de forma sucinta, uma vitória que o APF tenha conquistado nesta escola.
Sua resposta
Comentários Adicionais: PCAE, caso necessário, utilize este espaço para acrescentar observações sobre a sessão de APF.
Sua resposta

A Figura 8 consiste na 3ª parte dos registros, compostos pelos seguintes elementos: os objetivos da sessão, em que devem constar os momentos trabalhados em cada sessão de acordo com os roteiros; a descrição sucinta dos temas tratados e as orientações; os encaminhamentos combinados para a próxima sessão de APF, a serem retomados na sessão posterior; os encaminhamentos para a Diretoria de Ensino (DE) ou Seduc/SP; o registro de alguma vitória do APF que deve ser ressaltada e, por fim, os comentários adicionais.

O Relatório de APF é encaminhado para a Seduc/SP via *Google Forms*. O PCAE recebe uma cópia desse relatório em seu *e-mail* institucional. Adicionalmente, ele encaminha uma cópia do documento para a escola acompanhada, assim como para o supervisor de rotina de cada escola que acompanha e para o SPF.

A seguir, procede-se à análise dos roteiros de APF, no que se refere às pautas utilizadas pelos PCAE durante as sessões de APF com os PC, ao longo dos anos letivos de 2021/2022.

5.2 Análise dos roteiros do Acompanhamento Pedagógico Formativo

Os roteiros de APF, como já dito, são pautas que direcionam o diálogo formativo entre o Professor Coordenador Pedagógico de Agrupamento Escolar (PCAE) e o Professor Coordenador (PC) da unidade escolar (UE) acompanhada. São confeccionados pela equipe da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (Efape) e têm como público alvo os PC. Contudo, o acompanhamento não se destina apenas a esses profissionais; os demais gestores (diretor de escola e vice-diretor de escola) também podem participar do momento de formação com o PCAE e o PC.

O primeiro instrumento de análise foi o roteiro nº 1 de 2021, dividido em duas sessões de formação. A primeira sessão é composta por três momentos formativos, e a segunda, por dois, conforme pode ser observado na Figura 9:

Figura 9: Roteiro 001 de Acompanhamento Pedagógico Formativo

Roteiro 001 - Quadro resumo	
Temas abordados e sugestões	
Primeira	Momento I: apresentação do(a) PC do Agrupamento Escolar para o(a)

Roteiro 001 Acompanhamento Pedagógico Formativo	
reunião de Acompanhamento Pedagógico da Unidade Escolar	PC e Diretor, e apresentação da proposta de Acompanhamento Pedagógico Formativo. Momento II: Primeira Reunião de Acompanhamento Pedagógico. Momento III: entender e apoiar a escola a planejar o atendimento dos estudantes na próxima semana.
Segunda reunião de Acompanhamento Pedagógico da Unidade Escolar	Segunda reunião de Acompanhamento Pedagógico da Unidade Escolar Momento I: a Caminhada Pedagógica. Momento II: desdobramento da Caminhada Pedagógica. Atividade a ser Realizada em Momento Oportuno

Fonte: Efape, 2021, s/p

A figura em destaque mostra a 1ª reunião (1ª sessão, como dito anteriormente) e a 2ª reunião de APF com seus respectivos momentos. Verifica-se que houve a apresentação do PCAE para equipe gestora da UE, bem como da proposta de formação continuada, de caráter modelar e prático.

No segundo momento da primeira reunião, menciona-se as orientações sobre o que deve ser tratado e desenvolvido durante o APF. Considerando que o projeto foi instituído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP) — não cabendo, portanto, à escola aceitar ou não o desenvolvimento desse trabalho no âmbito da formação continuada *in loco* —, os gestores das UE se viram compelidos a acolher o PCAE na escola semanalmente.

Vale lembrar que o primeiro roteiro de 2022 difere do primeiro de 2021 apenas por um aspecto: o acréscimo de um terceiro momento na 2ª sessão. Dele consta que o PCAE deve desenvolver orientações e ajudar o PC na análise dos indicadores que a escola possui a fim de qualificar, detalhar e melhorar as ações para atingir as metas pedagógicas.

Figura 10: Diretrizes de apresentação do APF

Você pode fazer a apresentação do APF, a partir da leitura e exploração dos **seis princípios do Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo do Estado de São Paulo**.

1. Compromisso com a **formação e o desenvolvimento integral** de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem;
2. **Respeito e valorização da diversidade de ideias e da individualidade dos sujeitos**;
3. Compromisso com a busca de **soluções criativas e coerentes** com o contexto de cada escola;
4. Ser uma **estratégia de formação em serviço** na perspectiva da reflexão da prática e busca de melhorias;
5. Ser uma **rede colaborativa** de aprendizagens;
6. Se constituir como **parceiros colaborativos e empáticos**.

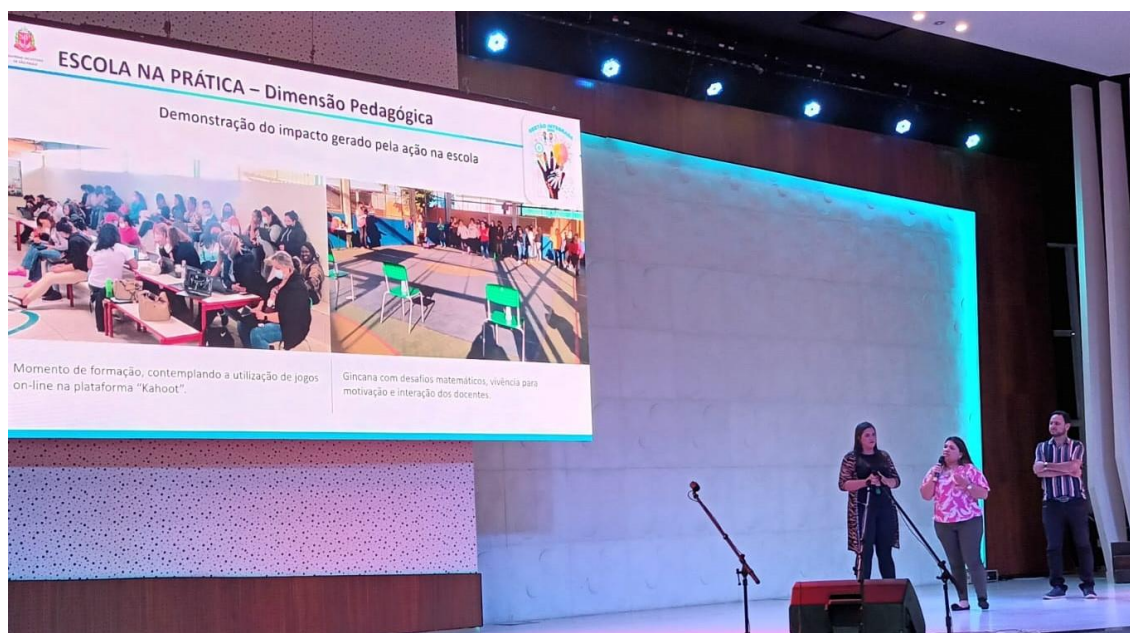
Fonte: Efape, 2021, s/p

Na Figura 10, a título de exemplo, tem-se o modelo de um dos trechos de orientação do APF. Essa pauta foi direcionada para o PCAE, que se preparou para desenvolver a sua sessão de APF com os PC. Destaca-se que o roteiro apresenta elementos que contemplam os segmentos da educação básica dos anos iniciais e finais, bem como o ensino médio e o Programa de Ensino Integral (PEI). Logo, o PCAE deve selecionar as orientações pertinentes ao segmento por ele acompanhado.

Acerca do primeiro roteiro do ano de 2021, é lícito destacar que ele foi executado em um momento muito delicado tanto para gestores das UE quanto para os PCAE. Isso porque os gestores julgavam que estes últimos desempenhariam papel fiscalizador dentro da escola. Assim, inúmeras foram as falas de repúdio referente ao projeto; por conseguinte, foi necessário quase um ano de trabalho para que finalmente fosse reconhecido pela equipe das escolas — gestores e docentes — como um projeto que visava à formação continuada do PC e ao alinhamento com as diretrizes da Seduc/SP.

Ao fim do ano letivo de 2022, evidenciou-se o alcance da relevância do APF a título de formação continuada, quando duas PC do agrupamento da pesquisadora se apresentaram na VII Mostra de Boas Práticas da Gestão Integrada 2023, em 19 de dezembro de 2022. Vale lembrar que a Gestão Integrada é o trabalho referente ao Método de Melhoria de Resultados (MMR). Mais especificamente, em 2022 o MMR passou a ser composto por dimensões integradas — por isso, “Gestão Integrada” —, a saber: a pedagógica; a tecnológica e de convivência em nível de Unidade Escolar; e a de processos — esta última desenvolvida na diretoria de ensino.

Figura 11: Apresentação das Boas Práticas – Gestão Integrada (2022)



Fonte: Acervo da pesquisadora

A Figura 11⁹ mostra as duas PC e o vice-diretor expondo a ação referente à Dimensão Pedagógica da Gestão Integrada. Nesse momento, identificou-se, na fala das profissionais, muitos elementos do APF. Inclusive, em um dos momentos da apresentação, foi mencionado o resultado de uns dos combinados de sessão, realizados em APF com as PC sobre a “Tematização da Prática” em 2022, referente ao Roteiro 009/3^a Sessão/1^o momento.

As PC supracitadas revelaram engajamento e comprometimento com a equipe de docentes, diferenciados das demais Unidades Escolares do agrupamento desta pesquisadora. Dito de outro modo, em 2021, a escola apresentava-se frágil em relação à equipe gestora, e essa questão reverberava na equipe de professores. Diante disso, as PC trabalharam na perspectiva da “Pedagogia da Presença”, tema acrescentado às sessões de APF pela pesquisadora. Assim, as profissionais em questão acolheram a orientação e se fizeram presentes, estabelecendo vínculos afetivos, com respeito e reciprocidade, em relação à equipe de professores e estudantes.

⁹Figura 11: a imagem das PC, sua utilização foi autorizada devido a sua importância enquanto evidência para essa pesquisa.

Figura 12: Orientação sobre Tematização da Prática - 2022

Terceira Sessão de APF do Roteiro 009 (24/10 a 27/10)

Momento I: Apoiar o Coordenador de Gestão Pedagógica e/ou Coordenador de Gestão Pedagógica Geral na Tematização da Prática.

Coordenador de Gestão Pedagógica do Agrupamento de Escolas, muitas vezes precisamos nos distanciar de uma situação para podermos tratá-la como objeto de estudo e compreendê-la nos seus pormenores.

Assim sendo, a chamada tematização da prática é uma análise de experiências que permite uma reflexão sobre as intervenções necessárias no processo de ensino, levando em consideração a inter-relação entre teoria e prática.

Considerando a importância dessa estratégia formativa no contexto escolar, dialogue com o Coordenador de Gestão Pedagógica e/ou Coordenador de Gestão Pedagógica Geral e aponte:

- Foram realizadas ATPC com a estratégia da tematização da prática?
 - Em caso afirmativo:
 - Qual periodicidade?
 - Quais atividades desenvolvidas?
 - Como os professores avaliaram a(s) respectiva(s) formação(ões)?
 - Em caso negativo:
 - Quais motivos?

Efape, 2022, s/p

A Figura 12 retrata a orientação desenvolvida com as PC em AFP no segundo semestre de 2022, sobre a “Tematização da Prática” enquanto estratégia para desenvolver o ATPC com os docentes. Instaurou-se um diálogo com os docentes da UE sobre práticas de ensino; inicialmente, as PC conceituaram a tematização da prática e, depois, criaram um mural *on-line*, no qual os educadores postaram suas práticas e compartilharam suas experiências com os demais.

Verificou-se, ainda, ao longo do ano letivo, o valor agregado à prática das PC em relação às orientações do APF, quando elas demonstraram interesse em relação à pauta desenvolvida e aos combinados de sessão. É lícito salientar que, para cada UE — embora o roteiro fosse o mesmo para todas —, foi necessário desenvolver um diálogo formativo diferenciado, considerando o contexto. Ainda assim, identificou-se que, para algumas PC, o momento de APF era cumprido de forma protocolar, uma vez que a participação não era facultativa. Destaca-se também que, por diversas vezes, foi necessário reagendar a sessão de APF para que as PC pudessem cumprir suas tarefas do cotidiano escolar, principalmente às vésperas de aplicação de Saresp e AAP

Na sequência, retorna-se à primeira sessão do roteiro 001, ao momento I: apresentação do(a) PC do Agrupamento Escolar para o(a) PC e Diretor; e apresentação da proposta de Acompanhamento Pedagógico Formativo. Nesse ponto, salienta-se a resolução 46 de 08/04/2021, segundo a qual, por APF, considera-se o decurso de preparo contínuo em serviço, de natureza prática e regular, efetuado pelo PCAE na continuação de estruturação e efetivação dos feitos pedagógicos. Logo, fica evidente que o foco do Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo (PAPF) é a formação continuada de gestores, e o público-alvo são os PC. Trata-se de uma formação continuada em serviço, no âmbito das unidades escolares.

Em relação a esse modelo de formação, Marcelo (2009) aponta que a trajetória de aperfeiçoamento profissional é algo constante, ocorrendo no decorrer da ocupação dentro de uma conjuntura educacional, de modo coletivo e individual. Partindo dessa premissa, a escola (lugar do trabalho docente) é um lugar de realização desse movimento, que vai se reajustando por meio das vivências — convencionais e informais — do preceptor em seu caminho pessoal e profissional. Por esse motivo, é de suma relevância que o profissional da educação entenda a necessidade de prosseguir com os estudos, ajustando-se às transformações sociais que refletem na conjuntura social e a afetam, bem como renovando o conjunto de habilidades e conhecimentos referente à docência.

Sobre o momento II do roteiro 001: Primeira Reunião de Acompanhamento Pedagógico, no que tange ao tema do encontro, identificaram-se, na pauta, elementos condizentes com o discurso voltado para melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a formação continuada é uma das formas de se alcançar tal objetivo, como se pode observar a seguir, nos itens referentes ao roteiro em questão:

1. Compromisso com a formação e o desenvolvimento integral de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem;
 2. Respeito e valorização da diversidade de ideias e da individualidade dos sujeitos;
 3. Compromisso com a busca de soluções criativas e coerentes com o contexto de cada escola;
 4. Ser uma estratégia de formação em serviço na perspectiva da reflexão da prática e busca de melhorias;
 5. Ser uma rede colaborativa de aprendizagens;
 6. Se constituir como parceiros colaborativos e empáticos.
- (Efape, 2021, s/p)

Compreende-se, pois, o transcurso de formação continuada como uma perspectiva que viabiliza aos educadores a possibilidade reflexiva, no sentido de reorientar as ações didático-pedagógicas, procurando a incessante reedificação do conjunto de saberes e parâmetros que possibilitam uma práxis mais hábil do feito profissional (SILVA, 2013).

Figura 13: Planejamento de atividades para o ano letivo de 2021

Momento II - Primeira Reunião de Acompanhamento Pedagógico

Neste segundo momento, é muito importante começar a fazer a leitura de contexto da escola, buscando entender como a equipe gestora está se organizando para a realização das atividades previstas para o ano letivo de 2021.

Sugerimos que você utilize a tirinha da Mafalda para alguns questionamentos sobre o planejamento dessas atividades.



Efape, 2021, s/p

A título de orientação presente no roteiro, a Figura 13 consiste em uma tirinha da personagem Mafalda, utilizada para abordar a organização da escola no início do ano letivo. Mais especificamente, por meio dela, abordar-se-ia a questão da organização das atividades referentes ao planejamento do ano escolar. O PCAE conduziu esse momento usando, como estratégia, os pilares do APF, a fim de potencializar o momento de formação.

Destaca-se que os pilares do APF (Fig. 14) são: escuta ativa, bons questionamentos, leitura de contexto e diálogo formativo. Nessa perspectiva, o segundo momento da sessão foi conduzido com base na “leitura de contexto” para, enfim, direcionar o APF por meio de outro pilar, o do “diálogo formativo”, valendo-se

da tirinha em foco. Assim, por meio dela, o PCAE abordou a questão relativa ao planejamento, de acordo com a conjuntura da UE.

Figura 14: Pilares do APF



Embora o APF tenha sido desenvolvido com base nos quatro pilares supracitados, a PCAE se pautou em evidências, conduzindo os momentos de forma reflexiva, sem induzir as PC. Nesse ponto, ela direcionou o diálogo formativo fazendo o gestor pensar sobre o planejamento inicial e sua relevância frente ao contexto da escola, da agenda pedagógica e do período escolar.

Segundo Parra (1972), planejar corresponde a se antecipar e escolher: o que se quer concretizar; o que se vai realizar; como se vai realizar; o modo de se ponderar sobre o contexto, a fim de analisar se o intento foi alcançado.

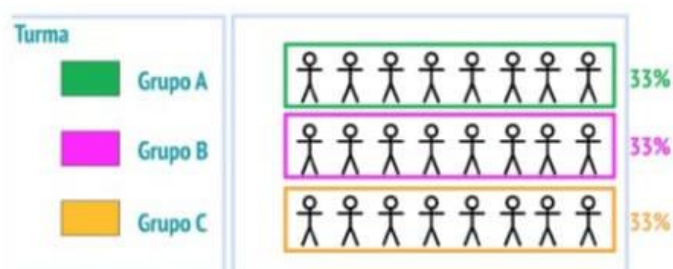
Nessa perspectiva, é preciso mencionar a relevância de fortalecer o PC no âmbito do planejamento escolar, dentro de uma pauta pedagógica. Contudo, o PCAE deve estar atento à inserção de temas que não estejam contemplados no roteiro, pois as orientações devem seguir a mesma direção da gestão pedagógica.

Com relação ao momento III do relatório 001, ele tem o propósito de auxiliar a escola no ato de planejar o atendimento aos estudantes. Considerando a perspectiva temporal dessa atividade, o foco foi planejar ações para a semana seguinte àquela atividade. Uma vez que o roteiro foi trabalhado no período de

planejamento escolar, a pauta se referia ao apoio do PCAE em relação ao planejamento das atividades no início do bimestre. Em virtude do período pandêmico, ela trouxe uma sugestão de revezamento dos alunos (Fig. 15) por ocasião do retorno presencial às aulas.

Figura 15: Rodízio de estudantes

A Coped sugeriu uma organização para o rodízio:



Efape, 2021, s/p

Nesse momento, a PCAE informou quais seriam as melhores estratégias para realizar o retorno, sem aglomerações. O roteiro trouxe alguns exemplos — como se pode verificar na Figura 15 — a fim de que a UE se orientasse e organizasse os alunos que iriam para a escola e os que permaneceriam em casa, acompanhando o CMSP.

Segundo De Paula (2018), professores, estudantes e familiares têm procurado conservar-se de acordo com o que lhes é proposto e exigido pelas escolas. No entanto, encontram-se desprovidos de infraestrutura e de proteção. Os respectivos governantes não têm conhecimento do que fazer e modificam seus pareceres frequentemente causando a todos um cansaço emocional que, em alguns casos, pode desencadear patologias.

Neste momento, é válido apontar que inúmeras foram as contingências a serem gerenciadas. Ainda que a escola seguisse os protocolos de distanciamento e a determinação do uso de máscaras e de álcool em gel, essas ações minimizavam o risco de contaminação pela covid-19, porém não o eliminavam completamente. Ao longo do processo, a PCAE, com o apoio das PC, delineou as melhores estratégias de planejamento de aulas *on-line* e presenciais, sempre com a preocupação de o

trabalho estar alinhado com o Currículo Paulista, a Matriz de Habilidades Essenciais e o Cronograma Integrado, como orienta o próprio roteiro de APF.

Agora, tratamos da segunda sessão do roteiro 001, que enfatiza a relevância — sob o olhar do PCAE — da realização da Caminhada Pedagógica para o contexto escolar.

Figura 16: 2ª sessão do roteiro 001 de 2021 – Caminhada Pedagógica

SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria de Educação

Roteiro 001
Acompanhamento Pedagógico Formativo

Segunda reunião de Acompanhamento Pedagógico da Unidade Escolar

Momento I - Segunda Reunião de Acompanhamento Pedagógico: a Caminhada Pedagógica.

PC do Agrupamento Escolar, esperamos que você esteja animado(a) para experimentarmos mais uma ferramenta de Acompanhamento Pedagógico Formativo.

Neste segundo encontro da quinzena, nosso objetivo é ampliar a leitura de contexto da escola e refletir junto ao(à) PC sobre os tempos, os espaços e as rotinas na escola. Para isso utilizaremos a metodologia da **CAMINHADA PEDAGÓGICA**:

Retome brevemente os combinados da reunião de acompanhamento pedagógico anterior e verifique se o(a) PC ficou com alguma dúvida antes de iniciar o trabalho desta semana.

Proponha ao(à) PC uma Caminhada Pedagógica pela escola para a observação da organização dos espaços e tempos da hora-atividade, horário de aula, horário dos professores, integração entre sujeitos (equipe gestora, equipe pedagógica, professores e estudantes).

Efape, 2021, s/p

A Figura 16 representa o início da segunda sessão de APF nas unidades escolares. Nesse momento, o roteiro traz a orientação de que seja realizada uma “caminhada pedagógica” pela escola, organizada pelo PCAE, em parceria com os PC. Foi recomendado que o PCAE observasse o contexto e fizesse suas anotações, a fim de ponderar, junto ao PC, sobre o cotidiano escolar, com relação ao espaço, ao tempo e à organização da rotina pedagógica. E aqui é preciso ressaltar a relevância do Projeto Político Pedagógico (PPP), que, conforme Demo (1998, p. 248):

Nesse sentido, consideramos que o Projeto Político-Pedagógico prevê todas as atividades da escola, do pedagógico ao administrativo, devendo ser uma das metas do Projeto construir uma escola democrática, capaz de contemplar vontades da comunidade na qual ele surge tanto na sua elaboração quanto na sua operacionalização, desde professores e técnicos. Existindo projeto pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expediente avaliativo, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência.

Apesar dessa importância, em nenhum momento da realização do APF, tal questão foi abordada nos roteiros. Neste ponto, cabe assinalar a importância desse documento como norteador do cotidiano escolar, pois contempla as especificidades da unidade escolar, concernentes ao seu cotidiano, às pessoas, à estrutura etc. Logo, tê-lo como documento orientador, de fato, é fundamental para que a escola mantenha sua identidade enquanto instituição educacional pública. Ao longo do percurso de persuasão, incentivo e súplica à colaboração, é igualmente relevante ponderar que o dia a dia da escola é consequência dos feitos de pessoas que têm a chance de realizar a junção entre o coletivo e o individual, quando precisam elaborar definições e considerar a aceitação dos seus parceiros. Por conseguinte, o aspecto social e político forma estruturas indivisíveis dos movimentos educativos. Não se trata apenas de estipular maneiras ou de realizar regulamentos para o corpo social educativo, a fim de que ele, por si só, seja capaz de solucionar os consideráveis obstáculos descobertos nos movimentos da educação básica, produzidos pelas estimadas escolas públicas. Mais do que isso, intenta-se, nesse trabalho, oferecer algumas reflexões (AZEVEDO, 2007).

Acerca do Momento II — Segunda Reunião de Acompanhamento Pedagógico Formativo: desdobramento da Caminhada Pedagógica, nesse ponto do roteiro, o PCAE deveria propor uma devolutiva da caminhada pedagógica, focalizando a percepção do PC em relação ao momento em que realizou a atividade. Em outras palavras, se ele percebeu algum ponto de atenção, alguma situação atípica, considerando o cotidiano pedagógico, para, então, selecionar o que valeria ser ponderado, bem como seus encaminhamentos.

Mais uma vez, reforça-se a relevância do PPP como documento norteador desse momento. Segundo Azevedo (2007), mesmo que o contexto mostre a existência de vários obstáculos a vencer para que o povo usufrua de uma educação

de qualidade, as transformações despontam nas políticas, baseadas no contexto da atuação. Num gesto dialético, as iniciativas de instituir um modelo de administração gerencial da educação possibilitam a criação de meios de atuação e pareceres na escola (como os Conselhos de Pais e Mestres, os Grêmios de Estudantes e a consolidação da Associação de Pais), que precisam ser adequados conforme uma definição contrária ao fundamento “democrático” do neoliberalismo.

Neste ponto, ficou clara a estrutura dos roteiros de APF. Em outras palavras, do 1º ao 15º roteiro de 2021, as pautas foram estruturadas em temas alinhados com a rotina pedagógica das Unidades Escolares e repetidas ao longo do ano. Mais especificamente, ações como análise de indicadores, organização de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), preparação de pautas de Conselho de Classe, análise de indicadores de desempenho e planejamento de ações de recuperação/reforço/aprofundamento foram constantes nos roteiros de APF durante o ano letivo.

Em 2022, em termos de pautas dos roteiros, não foi diferente. A dinâmica das sessões alinou-se com as atribuições dos PC e, conseqüentemente, com suas rotinas e com as diretrizes estabelecidas pela SEDUC/SP ao longo do ano letivo. Como exemplo, cita-se o preparo de ações de engajamento de estudantes e equipe escolar em relação às participações das avaliações internas, instituídas pela Secretaria, entre elas: a Avaliação de Entrada (ADE), que ocorre no início do ano letivo; a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), que ocorre bimestralmente; e as Sequências digitais (SD), atividades suplementares que ocorrem bimestralmente.

Ao longo do APF, notou-se um ponto de atenção relacionado à divulgação dos resultados referentes às avaliações supracitadas. Os roteiros concernentes às análises desses indicadores em 2021 e 2022 sempre chegavam antes dos resultados, e não no momento da divulgação para favorecer a análise conjunta entre PCAE e PC. Assim, cabia à expertise do PCAE de preparar o PC para quando o resultado fosse divulgado.

Nesse ponto enfatiza-se, ainda, o alinhamento entre a disponibilização dos indicadores e os períodos em que as pautas de APF sobre a análise deles estava ocorrendo. Ademais, salienta-se a relevância desse alinhamento com o PNE e a utilização dos indicadores de desempenho para redirecionar e reorientar o exercício pedagógico, bem como os processos de recuperação da aprendizagem.

As sessões trouxeram, inclusive, a relevância de a equipe — PC, diretor e vice-diretor — estabelecer um diálogo em torno do que foi orientado no APF, porém, na maioria dos encontros, somente as PC estavam presentes. Isso não significa que os demais gestores não participaram em nenhum momento; em uma das escolas do agrupamento desta pesquisadora, a diretora e a vice-diretora estavam presentes durante algumas sessões, mas se restringiam a observar apenas.

Em 2022, ou seja, após um ano de APF, as equipes estavam familiarizadas com a rotina por ele estabelecida. As PC, de posse da agenda, já esperavam pela PCAE e pelas orientações dos roteiros. As profissionais em questão realizavam anotações e, às vezes, pediam para repetir a orientação, a fim de anotá-la. Em alguns momentos, foi possível identificar elementos do APF na fala das PC durante os ATPC acompanhados.

Observa-se, ainda, que as PC designadas há menos tempo para a função eram mais receptivas às formações do que aquelas que desempenhavam o papel há mais tempo. Assim, conquistar a confiança das PC foi um dos desafios encarados e superados com êxito, pois, mesmo as profissionais que não acreditavam que o APF poderia orientá-las em sua trajetória mostraram uma melhora em suas performances quanto ao seu desempenho profissional.

Em 2022 o maior desafio foi lidar com a instabilidade da Secretaria quando ocorreram as mudanças para a chamada “Nova Carreira”¹⁰, referentes às funções desempenhadas na rede de Ensino. Os PCAE passaram a ser designados nas Unidades de frequência com a mesma nomenclatura de função dos PC, ou seja, foi publicada, no Diário Oficial, a designação “Coordenador de Gestão Pedagógica” (CGP) em 30 de maio de 2022.

Nesse período, os roteiros estavam fragilizados, sem a costumeira robustez de conteúdo. O seu teor formativo foi melhorando apenas no início do segundo semestre de 2022, quando aparentemente houve um acordo, segundo o qual o APF continuaria, e os CGP de agrupamento de escola também permaneceriam com as formações. Ademais, aventou-se que o APF acabaria ao final do ano letivo de 2022, as equipes deveriam ser alocadas nos Núcleos Pedagógicos (NP) e os PCAE que não fossem para o NP continuariam até o final do ano. Contudo, nenhuma normativa a respeito entrou em vigor a fim de respaldar a fala de dirigentes para com os

¹⁰ A nova carreira docente foi instituída pela Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022.

supervisores das escolas sobre o fim do projeto, isto é, a resolução Seduc 46/2021 que instituiu o APF continua em vigor.

De todo modo, o projeto continuou, apesar do clima instável. As pautas seguiram, e as PC perguntavam se a pesquisadora iria ou não permanecer. Os PCAE/CGP de Agrupamento de Escolas continuaram e outros foram alocados em Núcleos Pedagógicos ou em funções referentes à gestão pedagógica. Contudo, uma boa parcela de PCAE permaneceu desenvolvendo o APF.

Assim, verificou-se que os roteiros seguiram fornecendo um direcionamento frente à rotina pedagógica. Observou-se, também, que as PC cujas falas demonstravam relativa desconsideração em relação às orientações se revelaram mais frágeis quanto ao desempenho de suas atribuições, ou perdiam as datas referentes à semana de Estudo Intensivo_(SEI). Argumentaram, inclusive, que evitavam usar o termo SEI, por exemplo, para não estressar os professores.

Figura 17: Pauta do roteiro 005 de 2022



Efape, 2022, s/p

Nessa perspectiva, com base nas atribuições e competências das PC e do alinhamento dos roteiros com suas rotinas pedagógicas, a Figura 17 remete às pautas do roteiro 005/2022, que corresponde ao período de 30 de maio à 24 de

junho. Elas foram desenvolvidas ao fim do 2º bimestre de 2022, dentre as quais se destaca o tema “Observação de aula”. Sobre isso, as PC foram orientadas de forma recorrente nos APF de 2021 e 2022, dada a relevância da Secretaria no que tange ao acompanhamento e à orientação do trabalho docente, no sentido de verificar se ele estava alinhado ao Currículo Paulista, bem como a utilização da apostila “Aprender Sempre”, cujo conteúdo objetivou o apoio nas atividades de recuperação escolar.

Ainda sobre a pauta da Figura 17, aponta-se o acompanhamento das ações do MMR, sendo que esse tema consta da resolução 46/2021 na seção II, como parte do plano de desenvolvimento das ações pedagógicas nas Unidades Escolares. Contudo, no decorrer do processo, foi observada e ponderada com as PC a necessidade de criar um cronograma das ações planejadas a partir da causa raiz. Em suma, que as ações fizessem parte da agenda pedagógica tanto de acompanhamento para as PC quanto para o desenvolvimento, no que concerne ao trabalho dos docentes.

Segundo Leal (2021), o MMR é retratado no Plano Estratégico 2019-2022 como uma metodologia participativa de orientação para o aprimoramento das respostas de aprendizagem. Nele, o corpo social escolar realiza a diagnose, a estruturação, o desenrolamento, a monitoração e o reajuste de ações. Toda Unidade Escolar cria a sua proposta de aprimoramento baseada no resultado do conjunto de conhecimentos dos estudantes — no momento, à disposição na Plataforma CAED —, em um encadeamento no qual docentes e gestores, respaldados pelos demais membros do grupo escolar, determinam prevalências e decidem as operações que precisam estar pontualmente associadas ao aprimoramento contínuo dos indicadores de aprendizado.

A orientação da SPF era a de que os PCAE participassem da elaboração das ações do MMR nas escolas, desde o momento inicial até o fechamento. Contudo, a agenda de APF nem sempre fechava com a agenda da Unidade Escolar, em relação ao desenvolvimento do MMR. Diante disso, durante o ano letivo de 2021/2022, as PC foram orientadas pela PCAE acerca do acompanhamento, das evidências e das devolutivas para com os docentes: tudo isso deveria ser realizado com base nas ações desenvolvidas.

Outro aspecto observado ao longo de dois anos letivos foram as orientações do PCAE, concernentes à análise, ao planejamento e à socialização das

informações educacionais, no que se refere aos indicadores das avaliações internas e externas como meio de potencializar as ações pedagógicas na UE. O roteiro 010/2021, que compreende o período de 16/08 a 03/09, abordou a relevância de socializar os dados coletados nas avaliações em ATPC, bem como os encaminhamentos oriundos dessa análise. Algumas PC relataram que o APF contribuiu para potencializar a análise e a interpretação dos indicadores de desempenho; não que já não o fizessem, porém se sentiram fortalecidas, mais seguras para desenvolver o diálogo reflexivo com os docentes em torno dos resultados e mediar as discussões entre eles, objetivando a construção de ações das quais os estudantes se beneficiaram.

No ano letivo de 2022, verificou-se que, no roteiro 002, na 1ª sessão, foram dadas orientações acerca do planejamento de ações e da análise dos resultados das sondagens iniciais — avaliação diagnóstica realizada do primeiro ao quinto ano dos anos iniciais — e da Avaliação de Entrada (ADE). Além disso, tratou-se da preparação do plano de melhoria da escola a partir da análise dos indicadores das avaliações externas e internas.

Constata-se, então, que as PC, no planejamento inicial do ano letivo de 2022, já haviam preparado a pauta em torno dos indicadores disponíveis naquele momento. Por exemplo, a terceira AAP do ano de 2021 serviu também para preparar o projeto de recuperação. À medida que foram propostas avaliações internas, as escolas foram orientadas pelos PCAE a (re)ajustar as ações pedagógicas de Recuperação/Reforço/Aprofundamento.

Por fim, no encerramento dos anos letivos — tanto de 2021 quanto de 2022 —, foram dadas orientações no sentido de se fazer um balanço anual. Para tanto, deveriam ser levadas em conta as práticas exitosas, que poderiam ser exaltadas enquanto culminância das ações realizadas e levadas para o próximo ano, e as ações com vistas ao planejamento do próximo ano letivo, como se pode ver na próxima figura:

Figura 18: Pauta do Roteiro 011 de 2022



Efape, 2022, s/p

Observa-se que, ao fim do ano letivo de 2022, a orientação de compartilhar as práticas inspiradoras dentro da escola, entre professores, foi um diferencial em relação às orientações de 2021. Numa perspectiva de engajamento docente, as PC foram orientadas a ressaltar, em ATPC, as evidências que dialogassem com as práticas inspiradoras, ações sobressalentes no cotidiano de ensino-aprendizagem.

Pondere-se que as sessões foram estruturadas de forma cíclica. Assim, a cada novo ciclo de formações, ocorreram pequenas variações de conteúdo, porém, de forma geral, seguiu-se, ao longo de dois anos, uma organização de conteúdos similares bimestralmente. Nesse caso, cabia ao PC adequar-se às diretrizes da Secretaria por meio das formações semanais.

5.3 Análise do relatório de Acompanhamento Pedagógico Formativo

Neste momento, apresenta-se a análise do primeiro relatório de APF realizado em 2021, que data de 25 de fevereiro. Contudo, ressalva-se que ele traz elementos do 3º roteiro de APF, pois a Diretoria de Ensino em que a pesquisadora está alocada ainda não tinha formado a equipe de PCAE, enquanto o 1º e o 2º roteiros estavam sendo trabalhados na rede estadual de ensino. Todavia, os momentos referentes aos roteiros mencionados foram trabalhados; eles apenas não entraram no relatório como pauta principal por estarem fora do período.

Verifica-se que os objetivos apontados fizeram referência à agenda de trabalho do PC. Essa questão foi retomada inúmeras vezes, uma vez que as PC alegavam que a demanda da UE era intensa e não conseguiam manter uma agenda pedagógica. Em uma das sessões, a PC de uma das escolas do agrupamento da pesquisadora relatou que, ao ser orientada sobre a agenda pedagógica, por meio da estratégia da resolução de problemas inerentes às suas atribuições, entendeu quais eram as suas incumbências de fato, pois era muito comum realizar o trabalho de outros gestores.

Constata-se, ainda, que o relatório trouxe a pauta relacionada à estrutura das ATPC, desde a sensibilização dos docentes à formação em si. As PC também foram orientadas a respeito das estratégias de engajamento de docentes para realização das sondagens dos estudantes, visto que as escolas de anos iniciais lançam mão desse recurso a fim de identificar em qual nível da alfabetização os discentes se encontram. Ademais, mencionou-se o apoio ao PC quanto à elaboração de estratégias de engajamento e participação de estudantes na Avaliação de Entrada (ADE).

No relatório em questão, foram identificados elementos dos pilares do APF, no que se refere ao “diálogo formativo”. Em outras palavras, o PCAE não se limitou a transmitir o conteúdo organizado em PPT; houve um diálogo formativo/reflexivo entre ele e as PC. No entanto, durante as sessões de APF, foi perceptível que a fala das PC nem sempre dialogava com a realidade da escola; na maioria das vezes, elas ressaltavam que estava indo tudo bem, talvez por receio de que algo fosse registrado no formulário. Esse temor foi sendo superado à medida que perceberam o PCAE com um profissional que estava na escola para agregar valor ao cotidiano pedagógico, e não para sabotar a equipe.

O formulário registrou, ainda, se o PCAE identificou os “pontos de melhoria”. Nesse quesito, nota-se certa confusão, pois não ficou claro se esses pontos se referiam à sessão realizada naquele momento ou aos combinados com o PC. Esse quadrante também foi questionado pelos PCAE da rede durante um alinhamento com a Efape, no qual foram ajustados os formulários do segundo semestre de 2021. Entretanto, nesse relatório, a PCAE considerou a fala das PC em relação ao desdobramento das ATPC, mais especificamente, sobre a forma como organizaram o seu cotidiano pedagógico para atender às demandas pedagógicas.

Ainda sobre a estrutura do formulário, destaca-se que, durante os alinhamentos entre Supervisor Ponto focal (SPF) e PCAE, por diversas vezes, foram discutidos os “pontos de melhoria”. Por conseguinte, antes do ajuste realizado no formulário pela Efape, as equipes de PCAE e SPF acordaram que fariam, em especial, sobre o quadrante referente aos “pontos de melhoria”, voltados para as devolutivas dadas pelos PC diante dos combinados da sessão de APF.

O relatório de APF também contemplou os combinados estabelecidos pelo PCAE a cada sessão; neles, verifica-se que foi registrada a retomada dos momentos do roteiro e, nesse primeiro momento, não ficou acordado se as PC deveriam executar alguma tarefa. Entretanto, no decorrer do ano letivo, após a PCAE ter conseguido estabelecer uma rotina com as PC, estabeleceram-se, em comum acordo, os combinados. Essa foi a estratégia que a pesquisadora encontrou para que aproveitassem melhor o conteúdo da formação.

Contudo, é preciso salientar que nem todas as PC devolveram os combinados; ao longo do ano, algumas argumentaram que eram absorvidas pelas “demandas”, ainda que os acordos dialogassem com seus afazeres da rotina pedagógica. Ademais, identificou-se um aspecto preponderante no cotidiano das profissionais: a mediação de conflito entre estudantes, levados pelos próprios docentes para que elas resolvam intercorrências.

Nesse sentido, o PCAE sinalizou a necessidade de as PC trabalharem pautas voltadas para a gestão de sala, bem como de apoiarem os docentes no que se refere ao componente de curricular de convivência para, assim, fortalecer os professores e diminuir o coeficiente de indisciplina. Todavia, ressalva-se o fato de que o vice-diretor — atual Coordenador de Organização Escolar (COE) — é o responsável pela mediação de conflitos na Unidade Escolar.

Desse modo, na tentativa de revigorar a individualidade ocupacional, o coordenador apropria-se de inúmeras atribuições. Nesse caso, o gerenciamento do tempo é um enorme empecilho, pois, diante de vários papéis a desempenhar, torna-se custoso realizar as ações que aparecem, bem como os processos que precisam ser executados conforme as prevalências definidas na proposta pedagógica do coordenador (PENA; ANACLETO, 2015).

Os aspectos referentes à rotina dos PC sempre entraram em questão durante o alinhamento entre SPF e PCAE. A SPF orientava que a escuta ativa era importante, porém o PCAE deveria se ater ao que era de sua governabilidade, pois

as escolas dispunham de diretores e supervisores para resolver suas demandas e gerir suas equipes.

Uma instituição educacional bem estruturada e gerenciada é aquela que gera e garante excelentes situações institucionais, funcionais e didático-pedagógicas de performance ocupacional dos docentes, para que seus estudantes obtenham oportunas chances de serem exitosos em seus estudos. Dessa forma, a instituição educacional é composta de práticas organizacionais que têm interferência expressa da comunidade em que está situada. (LIBÂNEO, 2008)

Sobre as boas práticas desenvolvidas pela equipe gestora, atreladas aos assuntos do APF, verificou-se que, no relatório, foram destacados o sistema de rodízio de estudantes e o diálogo da escola com os familiares durante o período de retorno as aulas no contexto pandêmico. Nesse ponto, percebe-se que as orientações fornecidas pela PCAE estavam reverberando no cotidiano escolar.

Várias foram as dificuldades que a pandemia de covid-19 provocou no ambiente escolar, sobretudo na gestão da escola. Desse modo, Ortega e Rocha (2020) entendem que foi necessário compreender o contexto em que se encontravam esses profissionais, bem como o que ainda estava por vir, a fim de que se preparassem para um dos maiores obstáculos que um educador/gestor é capaz de encarar na esfera escolar. E afora o cuidado com a saúde mental de todos do grupo escolar, a apreensão maior era sobre como seria o aprendizado dos estudantes.

Nos registros de APF, foi notório o empenho da equipe para ofertar aos estudantes o melhor das modalidades de ensino, a partir das condições que as Unidades Escolares dispunham. No entanto, a fragilidade no âmbito da convivência, devido ao afastamento social, ficava a cada dia mais evidente.

Ainda assim, a orientação referente à gestão do trabalho pedagógico, no âmbito do clima escolar e das habilidades socioemocionais, surgiu apenas em APF de 2022, no roteiro 004, sobre as rubricas socioemocionais, que remetem ao componente curricular “Projeto de vida”, desenvolvido nos anos finais e médio. Isso não se aplicou ao segmento da pesquisadora, por acompanhar um agrupamento de escolas dos anos iniciais (do 1º ao 5º ano).

Diante disso, coube à formadora o bom senso de desenvolver um tema similar. Entretanto, para os anos iniciais, a formação via roteiro foi desenvolvida apenas na segunda sessão de APF de 2022, do Roteiro 007 (15/08 a 19/08),

referente às ações voltadas para o “Clima Escolar”, e adicionada ao campo de “observações”.

Figura 19: Roteiro de APF 007 de 2022



Fonte: Efape (2022, s/p)

A Figura 19 apresenta as sessões realizadas de 08/08 a 02/09 de 2022. Destaca-se que, na esfera das habilidades e competências socioemocionais, foram contemplados o registro e o desenvolvimento dessa pauta apenas no 3º bimestre do ano letivo em questão. Isso remete à fragilidade das orientações do APF em relação ao desenvolvimento socioemocional da equipe gestora, dos docentes e dos discentes.

Segundo Goleman (2001), a educação socioemocional amplia o olhar em relação ao que é a escola, indicando-a como um intermediário da sociedade, incumbida de averiguar se os estudantes estão adquirindo as aprendizagens fundamentais para a vida — ou seja, trata-se de uma resposta à responsabilidade da educação. Essa proposta requer, acima de qualquer coisa referente ao currículo, o aproveitamento das ocasiões no interior e no exterior das salas de aula, a fim de levar os estudantes a transformar ocasiões de conflito pessoal em ensinamentos de competência emocional.

No início do ano letivo de 2022, desenvolveu-se com as PC, por meio do diálogo formativo, a utilização do material “Aprender Juntos”, em consonância com base no Currículo paulista e com os demais materiais didáticos. Muitas delas PC

ressaltaram o trabalho que estava sendo realizado na esfera da convivência, para diminuir o coeficiente de indisciplina. A prioridade era (re)aprender a conviver.

Na parte de engajamento de estudantes, o relatório registrou a importância de os estudantes estarem fazendo “lição”, bem como de acessarem o canal do Centro de Mídias São Paulo (CMSP). Ademais, destacou as ações voltadas para recuperação da aprendizagem e o engajamento dos professores nesse projeto. No ano de 2021, no que se refere às pautas dos roteiros de APF, não foram desenvolvidas formações voltadas para a questão de “convivência”, pois, mesmo que em esquema de revezamento, os estudantes em 2021 estavam indo para escola.

Considerando o contexto de fragilidade do momento pandêmico, constatou-se, nos registros de APF, que as PC foram amparadas no que se refere à organização do ambiente pedagógico para uma melhor gestão do ensino-aprendizagem. Logo, verificou-se que foram acrescentados registros no relatório de APF referente a algumas orientações sobre “gestão de sala de aula” e à importância do diálogo entre os gestores das Unidades Escolares, visto que uma das atribuições do vice-diretor — atual Coordenador de Organização Escolar (COE) — é a mediação de conflitos.

As orientações passadas nas sessões de APF sempre estavam de acordo com as diretrizes da Seduc, ou seja, relacionavam-se à gestão pedagógica; logo, nada que fugisse desse âmbito foi realizado. Salienta-se, ainda, que a orientação sobre “Gestão de Sala de Aula” foi apresentada por meio do roteiro apenas no Roteiro 008/2ª Sessão de 2022.

Neste ponto, suscita-se a questão daquilo que foi feito em relação aos registros de APF ao longo de quase dois anos. Mais especificamente, durante os alinhamentos com os SPF e PCAE, a Efape e a Coped nunca deram uma devolutiva acerca dos registros realizados, tampouco se agregaram ou não valor à organização dos roteiros.

6 PRODUTO EDUCACIONAL: INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO COM FOCO NA ATRIBUIÇÃO DO COORDENADOR DE GESTÃO PEDAGÓGICA(CGP)

Com base nos resultados alcançados, nesta seção, apresenta-se, de forma sintética, o produto final, que consiste em um instrumento de autoavaliação para o Coordenador de Gestão Pedagógica (CGP)¹¹. Por meio desse instrumento, espera-se que o profissional em questão possa identificar seus potenciais e o que precisa ser fortalecido diante de suas atribuições.

6.1 Instrumento de Autoavaliação

Um instrumento de autoavaliação é essencial para que o profissional reconheça, a partir de suas atribuições, os aspectos que precisam ser fortalecidos e/ou potencializados.- O foco recai sobre as atribuições dos CGP por terem sido o principal sujeito do Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo (PAPF). Contudo, segundo Perrenoud (2000), a autoavaliação é uma ação que precisa ser realizada por todos os membros do segmento educacional de forma transparente e costumeira, sendo aceita em toda organização.

O desenvolvimento do APF se deu com base na rotina pedagógica dos CGP. Assim, é necessário ressaltar a relevância das competências desse profissional frente à coordenação pedagógica da Unidade Escolar (UE). Para o desenvolvimento do produto referente à autoavaliação, tomou-se, como referência, a Resolução Seduc 53, de 29-6-2022, que, em seu artigo 4º, estabelece as diretrizes de competências do CGP.

Sobre as suas atribuições, destacam-se: encarregar-se como regente pedagógico; ter a capacidade para estruturar, conduzir e examinar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, assim como a atuação dos docentes,

¹¹Nos termos da Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022 que institui Planos de Carreira a nomenclatura Professor Coordenador (PC) passou a ser Coordenador de Gestão Pedagógica(CGP), conforme preconiza a Resolução Seduc 53 de 29-6-2022 que revogou a Resolução Seduc 3, de 11-1-2021.

nos ATPC, a fim de auxiliá-los no seu efetivo exercício; apoiar o desenvolvimento das aulas e da continuidade das atividades relativas ao ano/série; priorizar a estruturação, ordenação e o progresso das propostas pedagógicas, com o apoio dos recursos físicos e tecnológicos; auxiliar no âmbito da qualificação de indicadores de desempenho e assiduidade; gerenciar, organizar, planejar e acompanhar avaliações e suas subsequentes análises referentes à recuperação da aprendizagem; acompanhar os docentes em sua jornada pedagógica; gerenciar e planejar, com os demais gestores, os planos referentes às metas a serem atingidas; desenvolver um ambiente pedagógico coerente com a cooperação e a participação, a fim de possibilitar a colaboração dos docentes frente às ações pedagógicas; oportunizar o enfoque multidisciplinar e métodos que promovam a participação dos estudantes e, por fim, a propagação de ações exitosas dos docentes. (SÃO PAULO, 2022)

Nesse sentido, aponta-se que uma das responsabilidades da gestão escolar é a de “estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas” (LÜCK, 2009, p. 24). Logo, para o desenvolvimento das ações pedagógicas das Unidades Escolares, direcionadas para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, a autoavaliação se torna fundamental.

Uma vez que o CGP é avaliado pela direção da escola ao fim do ano letivo para, então, ser reconduzido, acredita-se na utilidade de um instrumento que lhe forneça subsídios para se autoavaliar e refletir sobre a sua própria atuação. Com isso, permite-se um autoajuste da sua prática frente às suas atribuições de maneira que atenda às necessidades/especificidades do seu cotidiano escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta à indagação que levou ao desenvolvimento desta pesquisa — Como se constituiu a implementação do PAPF da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de analisar o alinhamento das pautas formativas, dos relatórios de Acompanhamento Pedagógico Formativo (APF) com a Resolução Seduc 46 de 2021 em um agrupamento de escolas? —, identificou-se que a implementação do PAPF esteve de acordo com a proposta da Secretaria em foco, no que tange a “Apoiar e Fortalecer” os PC em sua jornada pedagógica, a fim de alinhá-los às diretrizes dessa Secretaria.

Verificou-se, também, que o APF, realizado semanalmente nas Unidades Escolares, foi relevante para apoiar as PC no âmbito da organização da gestão pedagógica. Além disso, ao conseguir estabelecer um vínculo afetivo e acolhedor com as PC, o PCAE conquistou a confiança delas para, então, desenvolver as sessões de formação continuada.

Ao longo dos anos letivos de 2021 e 2022, os roteiros de APF se mostraram adequados para alinhar as Unidades Escolares às diretrizes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Contudo, foram insuficientes para desenvolver a autonomia da escola frente às suas especificidades, de forma que colaborasse e dialogasse com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Identificou-se, ainda, a relevância do conhecimento prévio da PCAE sobre as dimensões que norteiam a gestão pedagógica, com vistas a fortalecer aspectos não contemplados nos roteiros do ano de 2021, por exemplo, a fragilidade da equipe escolar no âmbito socioemocional. Diante disso, foi proposto que o trabalho das PC se voltasse para a Pedagogia da Presença. Ressaltamos. Entretanto, em 2022, contemplaram-se, nos roteiros, orientações referentes a questões socioemocionais, gestão de sala de aula e rubricas socioemocionais.

Averiguou-se que os relatórios de APF, encaminhados pelos PCAE para Efape/Coped ao longo de dois anos, mantiveram a Equipe Central informada sobre os desenvolvimentos das sessões, embora não fossem dadas devolutivas desses registros. Ademais, também não foram questionadas eventuais inconsistências ou orientações adicionadas às sessões. Coube ao SPF, como parte das suas atribuições, manter a equipe de PCAE alinhada às diretrizes da SEDUC/SP.

Considera-se que a metodologia foi suficiente para compreender a implementação do PAPF em um agrupamento de escolas, por meio da análise documental da resolução Seduc 46/2021, dos roteiros de APF e dos relatórios das sessões realizadas. Identificou-se a ocorrência de um alinhamento estratégico entre a normativa que implementou o projeto e os roteiros desenvolvidos pela Efape, no sentido de as orientações estarem voltadas para análise de indicadores de desempenho. Apesar disso, no que tange à disponibilização dos resultados via Secretaria Digital (SED), não houve sincronia entre esta última e a Seduc/SP. Por conseguinte, os resultados sempre chegavam após a realização dos APF.

Detectou-se, ainda, que, em dado momento em 2022, com relação às mudanças atreladas à “Nova Carreira”, a vulnerabilidade do projeto de APF nos roteiros, que se apresentaram mais enxutos. Quanto às orientações via Central (Efape/Coped), os formadores também não respondiam aos questionamentos dos PCAE e SPF envolvidos no PAPF. Até a última formação, ocorrida em dezembro de 2022, acerca da continuidade do projeto em 2023, não se obteve da Secretaria uma resposta consistente, por escrito.

Considera-se que o APF, no âmbito da formação continuada em serviço, cumpriu com a sua proposta, porém ressalva-se que as pautas relativas aos aspectos socioemocionais devem ser fortalecidas. Entende-se que dar continuidade às formações e atualizações, bem como agregar conhecimento ao longo da jornada profissional são premissas fundamentais para desenvolver um trabalho de excelência.

Outro aspecto digno de nota refere-se à necessidade de a agenda da SEDUC/SP estar alinhada com a realidade e as demandas das Unidades Escolares. Ressalta-se que, no âmbito pedagógico, para gerir é necessário estabelecer uma rotina — uma “agenda pedagógica” —, como foi orientado por meio de Roteiro de APF. Logo, isso deve ser tratado na esfera das Coordenadorias da Equipe Central, a fim de mostrar coesão e coerência no que tange às diretrizes da Secretaria em foco para com as Unidades Escolares.

Em termos de continuidade da pesquisa, a partir dos resultados alcançados, nota-se um potencial de utilização das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP). Vale lembrar que a AAP é uma avaliação interna e bimestral, cujo objetivo é de identificar o nível de aprendizagem dos estudantes, o que pode contribuir no

sentido de aprofundar a análise do impacto do Acompanhamento Pedagógico Formativo nas escolas.

Não menos importante, é oportuno salientar que os resultados desta pesquisa não podem ser generalizados. Todavia, isso não a desqualifica; apenas evidencia as especificidades inerentes à abordagem escolhida para o empreendimento do estudo, que se mostra satisfatória e coerente com os objetivos previamente estabelecidos.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, F. L. Três agendas, seus resultados e um desafio: balanço recente da administração pública federal brasileira. **Desigualdade & Diversidade**, edição especial, 2011.

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, maio/ago. 2010

ANDRADE, N. V. de. **Supervisão em Educação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

ANDRÉ, M. Uso da análise de conteúdo na avaliação educacional: fazendo análise em prosa. **The Australian Journal of Education Studies**, v. 4, n. 1, pág. 1-12, 1983

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? Educação e Contemporaneidade. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013,

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? Educação e Contemporaneidade. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013,

AZEVEDO, J. M. L. **O PPP no contexto da gestão escolar**. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/3SF/O%20projeto%20politico-pedagogico%20no%20contexto%20da%20gestao%20escolar.pdf>. Acesso em: 22/10/2022 Acesso em: 22/11/2022

BALL, S. J. Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. **Journal of Education Policy**, v. 31 n. 5, 2016.

BARROSO, J. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 39, n. 145, 2018.

BRASIL. **BNCC – Base Nacional Comum**. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf Acesso em: 09/12/2022

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução no 2, de 1o de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 07/05/2022

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20/05/2022.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 05/05/2022

BRENNER, N.; PECK, J.; THEODORE, N. After neoliberalization? **Globalizations**, Colchester, v. 7, n. 3. 2010

BRUINI, E.C. **Programa Educação Compromisso de São Paulo: lógica empresarial na rede pública paulista**. Disponível em:
<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/63561>. Acesso em: 23/05/2022.

CABRAL, A. M. O. O Projeto Político Pedagógico como mecanismo para uma efetiva gestão escolar democrática e participativa. **Simpósio Brasileiro e Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**.v.25, 2011.

CAMARGO, F.O.; GUIMARÃES, K.M.S. O princípio da eficiência na gestão pública. **Revista CEPPG-CESUC**, Centro de Ensino Superior de Catalão, Ano XVI n 28, 1 Semestre/2013.

CARDOSO, O. O. Comunicação empresarial versus comunicação organizacional: novos desafios teóricos **Porto e Meio Ambiente** • Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro. nov. /dez. 2006

CÁSSIO, F.; AVELAR, M.; NOVAES, T.A.F. Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, 2020.

COVAS F., M. **Discurso de posse**. 01 de janeiro de 1995. Casa Civil. Governo do Estado de São Paulo. 1995. Disponível em: <http://www.bibliotecajuridica.sp.gov.br/Discursos.asp> Acesso em: 11/05/2022

DE OLIVEIRA SILVA, Gustavo Alexandre; DA SILVA, André Vasconcelos. Comunicação Organizacional: Conceitos Introdutórios e a Gestão Educacional. **Humanidades e Tecnologia (Finom)**, v. 24, n. 1, p. 251-282, 2020.

DE PAULA, L. H. **A influência da depressão dos docentes em sua prática pedagógica no ensino fundamental de duas escolas municipais da cidade de Santos – São Paulo – Brasil**. 2018. 116f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidad Autónoma de Asunción, Asunción – Paraguai, 2018.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 3 ed. São Paulo: Cortez: Brasília: MEC, 1999.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. 7.ed. Campinas: Papirus, 1994.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, M. J. da S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.04, out./dez. 2012.

FERREIRA E.B., ARANDA M.A.M., PEREIRA R.S. Novas e velhas formas de regulação da gestão dos sistemas educacionais. **Educ. rev.** 36. 2020.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FONSECA, V.A. da. Vetores de direções opostas: 20 anos de política educacional no estado de São Paulo. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.3, n.1, jan.-abr. 2017.

FRANCO C. F.; PRADOS R.M.N. História do Ensino e Discurso Político-Educacionais na Educação de São Paulo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 60, dez/2014.

FRAU, E.C. A implementação de um método Empresarial para garantir a qualidade na Educação Básica Pública Paulista **Revista Fermentario**, 14(1).2020

GALBRAITH, J. R.; KAZANJIAN, R. K. **Strategy implementation: structure, systems and process**. St Paul: West Pub., 1986.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo. Atlas, 2019.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva.2001.

HOYLER, T.; BURGOS, F.; BRESLER, R.; PAULICS, V. Governança ajuda ou atrapalha? Reflexões sobre a gestão educacional local. **Revista Interdisciplinar De Gestão Social**, 3(2).2016

KUNSCH, M. M.K. Comunicação organizacional: conceitos e dimensões dos estudos e das práticas. *In*: MARCHIORI, M. (org.). **Faces da cultura e da comunicação organizacional**. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2006.

LEAL, L.S.C. **A implementação do método de melhoria de resultados (MMR): implicações e perspectivas de atuação do gestor escolar na região do Pontal do Paranapanema – São Paulo**. 2021. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, P.G.; SANTOS, S.M. O coordenador Pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas. **Edurecere et Educare** v. 2, n.4 jul./dez.2007

LÜCK, H. A Evolução da Gestão Educacional a partir de mudança paradigmática. **Gestão em Rede**, n. 03, nov. 1997.

LÜCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACHADO, J. N. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos Avançados**, v.21, n. 61, 2007.

MACHADO, M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Gestão escolar e formação de gestores**, v. 17 n. 72, 2000.

MALINOWISKI, B. **The argonauts of the Western of Pacific**. London; Routledge. 2005.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, Lisboa, Portugal, n. 8. jan./abr. 2009. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/220830>. Acesso em: 19/11/2022

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: Planejamento e execução de Pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 15 fev. 2023.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. *In*: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis/RJ: FAPERJ, 2009.

MELLO, G.N. **Cidadania e Competitividade**: desafios educacionais para o terceiro milênio. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MELLO, A.C. A formação continuada do professor coordenador e os desafios de seu trabalho na escola básica. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 22, n. 42, jan./jul. 2013.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

NASCIMENTO F. J. do *et al.* Formação Continuada de Gestores Escolares e Suas Reverberações no Processo de Desenvolvimento Profissional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p. 307-326 jan./mar. 2020.

NÓBREGA, C. L. **O Plano de desenvolvimento da escola (PDE) numa perspectiva de governo democrático e popular: uma análise da experiência na Rede de Ensino do Recife – PE**. 2005. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

NÓVOA, Antônio. **Os professores em formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, E. Compliance, Cultura de Integridade e Aliança para Boas Práticas na Governança Institucional. **Revista Esmat.**, ano 13, n.21, jan./jun. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA, T. A importância do Gestor Educacional na Instituição Escolar. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.2, jul./dez. 2009

ORTEGA, L. M. R.; ROCHA, V. F. O dia depois de amanhã: na realidade e nas mentes: o que esperar da escola pós-pandemia? **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3jYeAI0>. Acesso em: 2 nov. 2022.

PALMA F., J. C. A política educacional do estado de São Paulo (1983-2008). **Educação e Linguagem**, v. 13, n. 21, 2010.

PARRA, N. Planejamento de currículo. **Revista Nova Escola**, n.5. 1972.

PENA, A. L.; ANACLETO, C. Coordenação pedagógica: construção identitária. In: TONINI, A. M.; OLIVEIRA, B. R. **Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores**. Juiz de Fora, MG: Editar, 2015.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICCHIAI, Djair. Competências organizacionais, gerenciais e individuais: conceitos e discussões no setor público. **Revista da micro e pequena empresa**, v. 4, n. 3, p. 73-89, 2010.

RAMOS, J. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas **Ensaio**: aval. pol. públ. educ, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, jul./set. 2016

RIBEIRO, A. N. G. *et al.* Educação Emocional: Habilidades Socioemocionais Enquanto Auxílio ao Desenvolvimento Cognitivo de Acordo com a BNCC. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Editora Realize, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_S A18_ID14079_26092019205830.pdf Acesso em: 20/08/2022

ROCHA, E. P. Supervisão de Ensino: um estudo acerca do artigo 74 do Decreto Estadual n. 64.187/2019. **Revista de Educação**, v. 12, 2021

ROSENAU, P.V. **Public-private policy partnerships**. Cambridge, Mass.: MIT, 2000.

RUOTTI, C. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SANFELICE, J. L. A Política Educacional do Estado de São Paulo: Apontamentos. **Nuances**: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, jan./dez. 2010

SANTOS, Lucíola L. C. P. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. 2007. p. 291-306.

SANTOS, Lucíola L. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: Abrindo a Discussão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul.-set. 2010

SANTOS, S.A. O Supervisor de Ensino e a Profissão Docente no Contexto Escolar Gerencialista. **Anais do Redestrado**, 2017. Disponível em: http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/463/original/Samuel_Alves_dos_Santos_IX_REDESTRADOA-artigo.pdf Acesso em: 01/06/2022

SÃO PAULO. **Decreto N. 40.116, de 30 de maio de 1995**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/11415> Acesso em: 23/05/2022

SÃO PAULO. **Decreto no 57.141, de 18 de julho de 2011**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html> Acesso em: 22/05/2022

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: http://www.udemo.org.br/2011/Destaque11_0079_Decreto-n-57141-resumo.html . Acesso em 28 jun. 2022

SÃO PAULO. **Decreto no 57.141, de 18 de julho de 2011**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html> Acesso em: 22/05/2022

SÃO PAULO. **Decreto no 57.5711, de 02 de dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html> Acesso em 25/04/2022

SÃO PAULO. **Decreto no 57.5711, de 02 de dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html> Acesso em 25/04/2022

SÃO PAULO. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação do Estado de São Paulo. 2021. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfiZsHLM9VnUpeVB112pij8uoNhnLd9JUVo-ml0uPaOVMMGTg/viewform> Acesso em: 14/02/2023

SÃO PAULO. **Plano Estratégico 2019 – 2022: educação para o século XXI.** São Paulo/2019. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf. Acesso em 23/03/2022

SÃO PAULO. **Resolução Seduc-46, de 8-4-2021.** Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-46-de-8-4-2021-institui-o-projeto-de-acompanhamento-pedagogico-formativo-das-escolas-da-rede-estadual-de-ensino-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 04/03/2022

SÃO PAULO. **Resolução Seduc-53, de 29-6-2022.** Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-53-de-29-6-2022-dispoe-sobre-a-funcao-de-coordenador-de-gestao-pedagogica-e-da-providencias-correlatas/> Acesso em: 19/09/2022

SÃO PAULO. **Resolução Seduc-53, de 29-6-2022.** Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-53-de-29-6-2022-dispoe-sobre-a-funcao-de-coordenador-de-gestao-pedagogica-e-da-providencias-correlatas/> Acesso em: 19/09/2022

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Processo Administrativo SEE n. 899.787/2018.** Convênio Programa Educação – Compromisso de São Paulo. 9 v. Mimeo, 2018.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, ano1, n.1, jul., 2009.

SECCHI, L. **Políticas Públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SELLTIZ, C *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo. Herder: Edusp, 1965.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, G.A.O.; SILVA, A.V. Comunicação Organizacional: Conceitos Introdutórios e a Gestão Educacional. **Humanidades & Tecnologia** (FINOM), v. 24, jul./set. 2020

SILVA, J.C. **IV Seminário da Rede Aste**. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 18-20 de abril de 2013

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n.1, jan./fev./mar./abr.1996.

SOARES, S.A.S; SILVA, G.F. O supervisor escolar e suas funções no contexto escolar. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. v. 12, n. 2 set./dez. 2016

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso. 2011.

TAYLOR, James R. **Engaging organization through worldview**. In: MAY, Stephen K.; MUMBY, Dennis K. (Ed.). *Engaging Organizational communication theory and perspectives: multiple perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003. p. 197-221.

TAKAHASHI, F.; SEABRA, C. Serra muda secretário da educação de novo. **Folha de São Paulo**. Cotidiano, 28/03/2009, C1.

TEIXEIRA, C. E. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **AATR – BA**. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321154298027/html/> Acesso em 02/03/2022