



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

**ADRIANA LOCATELLI FRANÇA**

**PROFESSORES COORDENADORES DE ÁREA DO CONHECIMENTO DO  
PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: atribuições,  
conquistas e desafios**

**Presidente Prudente, SP  
2021**

**ADRIANA LOCATELLI FRANÇA**

**PROFESSORES COORDENADORES DE ÁREA DO CONHECIMENTO DO  
PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: atribuições,  
conquistas e desafios**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Portela Rinaldi.  
Linha de pesquisa: Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola pública.

**Presidente Prudente, SP  
2021**

F814p	<p>França, Adriana Locatelli</p> <p>Professores coordenadores de área do conhecimento do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo : atribuições, conquistas e desafios / Adriana Locatelli França. -- Presidente Prudente, 2021 123 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Renata Portela Rinaldi</p> <p>1. Coordenação pedagógica. 2. Professor coordenador de área do conhecimento. 3. Programa Ensino Integral. 4. Coordenador pedagógico. 5. Professor coordenador pedagógico. I. Título.</p>
-------	---

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** PROFESSORES COORDENADORES DE ÁREA DO CONHECIMENTO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: atribuições, conquistas e desafios

**AUTORA:** ADRIANA LOCATELLI FRANÇA

**ORIENTADORA:** RENATA PORTELA RINALDI

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

Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. MARIA JOSE DA SILVA FERNANDES (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru

Profa. Dra. CLAUDIA DA MOTA DAROS PARENTE (Participação Virtual)  
Administração e Supervisão Escolar / UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - SP

Presidente Prudente, 11 de agosto de 2021

## AGRADECIMENTOS

*Sonho que se sonha só  
É só um sonho que se sonha só  
Mas sonho que se sonha junto é realidade*

(SEIXAS, 1974)

Agradeço à minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Portela Rinaldi, por todo o conhecimento compartilhado e ajuda prestada durante este projeto e, sobretudo, por ter me enxergado como uma pesquisadora potencial.

À banca examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia da Mota Darós Parente e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José da Silva Fernandes, pelas preciosas contribuições desde o seminário de pesquisa, qualificação até a defesa desta dissertação.

À Michelle Mariana Germani, mais do que amiga, um anjo da guarda que me guiou e socorreu em tantos momentos de confusão.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Luzia Videira Parisotto, que desde a graduação acompanha a minha trajetória e atua como um modelo de formação profissional e pessoal para mim.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior" – GP FPPEEBS (Unesp, Presidente Prudente) pela parceria na caminhada e em tantos trabalhos construídos em conjunto.

Aos colegas de trabalho, em especial à Valéria Berti e Simone Menotti, que me apoiaram durante o curso e ofereceram todo o tipo de suporte.

À minha família: pai, mãe e Hugo, por serem meu porto seguro.

Ao Alisson, por toda a paciência e por vibrar comigo a cada nova conquista.

Aos pequeninos Pedro e Gabriel, por serem a minha válvula de escape nos dias de exaustão mental.

A todos aqueles que, ainda que aqui não mencionados, contribuíram de alguma forma com este projeto, me acompanharam e comigo partilharam inquietações e alegrias.

## **RESUMO**

A presente dissertação foi desenvolvida no interior da linha de pesquisa Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola pública do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Abrange a complexidade do trabalho e da identidade profissional do professor coordenador de área do conhecimento do Programa Ensino Integral da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Intenciona identificar e analisar as atribuições, os desafios e as conquistas dos professores coordenadores de área em exercício no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo nas escolas da diretoria de ensino de Presidente Prudente participantes da pesquisa. Visa refletir sobre a construção da identidade profissional dos professores coordenadores de área do conhecimento desse programa, considerando-os como agentes articuladores no fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino. Trata-se de um estudo desenvolvido no município de Presidente Prudente, SP, envolvendo duas escolas pertencentes ao Programa Ensino Integral da rede estadual do Estado de São Paulo. Foram sujeitos de investigação seis professores coordenadores de área do conhecimento das respectivas instituições. Mais especificamente, buscou responder às seguintes questões gerais de pesquisa: Quais as atribuições, conquistas e desafios dos professores coordenadores de área do conhecimento ao longo dos oito anos de criação do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo? Quais fatores influenciam ou dificultam a construção de sua identidade profissional de formador de professores no PEI? A investigação adotou a abordagem qualitativa de pesquisa em educação e, mais especificamente, utilizou a pesquisa bibliográfica e documental (leis, portarias, pareceres, diretrizes do programa etc.) e a pesquisa exploratória (empírica ou de campo). Os principais instrumentos de coleta de dados foram: questionário e diário de campo da pesquisadora. A organização, tratamento e análise dos dados foi pautada no procedimento descritivo-interpretativo. Os resultados evidenciaram que o professor coordenador de área do conhecimento atua como um facilitador, na medida que organiza o espaço para a formação coletiva e a autoformação de seus professores. Contudo, a função ainda carece de melhor delimitação de suas atribuições, ações formativas específicas e melhores condições de trabalho, sobretudo no que diz respeito à divisão das horas de trabalho entre a atuação como professor e como coordenador de área do conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Coordenação pedagógica. Professor coordenador de área do conhecimento. Programa Ensino Integral. Coordenador pedagógico. Professor coordenador pedagógico.

## **ABSTRACT**

*The present work was developed within the research line Training of education professionals, educational policies and public school of the Graduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology of the São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho". It encompasses the complexity of the work and the professional identity of the knowledge area coordinator teachers of the Integral Education Program of the São Paulo State Department of Education. It intends to identify and analyze the attributions, challenges and achievements of the knowledge area coordinator teachers working in the Integral Education Program of the State of São Paulo in the schools of the district of Presidente Prudente participating in the research. It aims to reflect on the construction of the professional identity of the knowledge area coordinator teacher of this program, considering them as articulator agents in the strengthening of actions of orientation and improvement of pedagogical practice in the classroom, a basic pillar for improving the quality of teaching. This is a study developed in the city of Presidente Prudente, SP, involving two schools belonging to the Integral Education Program of the state network of the State of São Paulo. Six knowledge area coordinator teachers of the respective institutions are research subjects. More specifically, it sought to answer the following general research questions: What are the attributions, achievements and challenges of knowledge area coordinator teachers over the eight years of the creation of the Integral Education Program in the state of São Paulo? What factors influence or hinder the construction of their professional identity as a teacher trainer at Integral Education Program? The investigation adopts a qualitative approach to research in education and, more specifically, uses bibliographical and documental research (laws, ordinances, statements, program guidelines etc.) and exploratory research (empirical or field). The main instruments for data collection are: questionnaire and researcher's field diary. The organization, treatment and analysis of data is based on the descriptive-interpretive procedure. The results show that the knowledge area coordinator teachers act as a facilitator, as they organize the space for the collective training and self-training of teachers. However, the function still lacks a better delimitation of its attributions, specific training actions and better working conditions, especially regarding the division of working hours between acting as a teacher and as a coordinator.*

**KEYWORDS:** *Pedagogical coordination. Knowledge area coordinator teacher. Integral Education Program. Pedagogical coordinator. Pedagogical coordinator teacher.*

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b>	Estrutura do quadro de pessoal - Quadro do Magistério	33
<b>Figura 02:</b>	Dados da educação no estado de São Paulo	69
<b>Figura 03:</b>	Dados da educação no município de Presidente Prudente	70



## LISTA DE GRÁFICO

**Gráfico 01:** Tempo de experiência na docência (em anos)

89

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b>	Competências avaliadas no PEI	31
<b>Quadro 02:</b>	Documentos de fontes primárias utilizados na pesquisa	66
<b>Quadro 03:</b>	Escolas participantes da pesquisa	70
<b>Quadro 04:</b>	Base de dados da CAPES	76
<b>Quadro 05:</b>	Base de dados da CAPES (variações)	77
<b>Quadro 06:</b>	Marcos legais para a compreensão da evolução do papel do coordenador pedagógico	78
<b>Quadro 07:</b>	Comparativo entre as funções de PC (professor coordenador de escolares regulares), PCG (professor coordenador geral de escolas do PEI) e PCA (professor coordenador de área do conhecimento de escolas do PEI)	81
<b>Quadro 08:</b>	Atribuições das funções de PC (professor coordenador de escolares regulares), PCG (professor coordenador geral de escolas do PEI) e PCA (professor coordenador de área do conhecimento de escolas do PEI)	82
<b>Quadro 09:</b>	Sistematização do perfil dos participantes da pesquisa.	88
<b>Quadro 10:</b>	Significado de ser PCA	92
<b>Quadro 11:</b>	Conhecimentos que o PCA deve ter para desempenhar bem o seu trabalho	93
<b>Quadro 12:</b>	Principais dificuldades encontradas no desenvolver do trabalho do PCA	95
<b>Quadro 13:</b>	Principais conquistas alcançadas no trabalho do PCA até o momento	97

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b>	Distribuição dos docentes por área do conhecimento	71
<b>Tabela 02:</b>	Tempo de experiência na coordenação de área	90
<b>Tabela 03:</b>	Experiência na gestão pedagógica	91

## LISTA DE SIGLAS

ALE	Adicional de Local de Exercício
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARH	Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos
CSE	Classes Secundárias Experimentais
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GDPI	Gratificação de Dedicção Plena e Integral
GPFPEEBS	Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica
GTCN	Gratificação por Trabalho no Curso Noturno
GV	Ginásios Vocacionais
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LC	Lei Complementar
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NGE	Núcleo de Gestão Estratégica
OFA	Ocupante de Função Atividade
PC	Professor Coordenador
PCA	Professor Coordenador de Área
PCAGP	Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica
PCG	Professor Coordenador Geral
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PEI	Programa Ensino Integral
PIAF	Plano Individual de Aprimoramento e Formação
QAE	Quadro de Assistentes da Educação
RDPI	Regime de Dedicção Plena e Integral
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SE	Secretaria de Educação
SEDUC-SP	Secretaria de Educação do estado de São Paulo
SEV	Serviço de Ensino Educacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIARA	Universidade de Araraquara
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 OBJETO DE ESTUDO .....	21
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	23
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>25</b>
2.1 O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS .....	25
2.1.1 Estrutura do Programa Ensino Integral (PEI) no estado de São Paulo .....	27
2.1.2 Equipe de profissionais que compõem o PEI.....	32
2.1.3 Forma de ingresso no PEI .....	34
2.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	35
2.2.1 Resgate histórico da função.....	35
2.2.2 O professor coordenador como articulador da formação na instituição escolar .....	36
2.2.3 As mudanças no contexto legal que regulamenta o trabalho do professor coordenador.....	38
2.2.4 Professores coordenadores no PEI .....	39
2.3 REFLETINDO SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL .....	42
2.4 EXPERIÊNCIAS ANTERIORES AO PEI COM PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL .....	43
2.4.1 Ginásios Vocacionais .....	43
2.4.2 Escola-Padrão.....	47
2.4.3 A Escola Plural.....	54
2.5 CONCEITUANDO IDENTIDADE PROFISSIONAL .....	58
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>63</b>
3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL .....	64
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA .....	67
3.3 PESQUISA EMPÍRICA .....	72
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>75</b>
4.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO .....	75
4.2 PESQUISA DOCUMENTAL .....	78
4.3 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	87

4.4 IMPRESSÕES DOS PROFESSORES COORDENADORES DE ÁREA SOBRE A FUNÇÃO .....	91
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.*

(GIL, 2002, p. 17)

Muitos são os desafios encontrados hoje pelos professores no cenário educacional brasileiro que se tornam tema de pesquisas acadêmicas: crianças que chegam ao sexto ano do Ensino Fundamental com o rótulo do fracasso escolar, dificuldades no trabalho com adaptações curriculares para alunos com necessidades especiais, gestão do conhecimento e da coletividade, baixa participação das famílias e comunidade escolar nos processos educativos, entre outros.

Para o enfrentamento desses desafios e busca por melhoria na qualidade do processo educacional considera-se indispensável a presença de uma equipe escolar em constante aprendizado, composta por docentes e gestores envolvidos com a análise de seus próprios resultados no ambiente escolar e com a reflexão sobre a prática pedagógica para elaboração e tomadas de decisão que promovam avanços no que se refere à aprendizagem por parte dos estudantes. Para que isso seja possível, a formação continuada torna-se indispensável, sendo referência para a (re)construção ou ampliação permanente do próprio conhecimento profissional. Pois, como aponta o documento do Ministério da Educação intitulado “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, 1999, p. 70),

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoia-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe.

Sendo assim, a formação continuada constitui-se uma das principais estratégias para a conquista de uma educação escolar de qualidade porque é concebida como uma



experiência de formação crítico-reflexiva. Isso significa que o professor será levado a refletir sobre sua prática em suas múltiplas dimensões (ARAÚJO; SILVA, 2009).

Considerando-se a importância dos processos formativos para a evolução do corpo docente como equipe, entendemos que essa seja a principal estratégia para o alcance de melhorias nas práticas educativas. Tais melhorias apresentam como consequência avanços positivos nos resultados de aprendizagem dos alunos, objetivo primordial da escola. Tendo o professor coordenador como principal articulador das ações de formação continuada nas unidades escolares, destacamos a relevância da formação deste profissional para a garantia de sucesso de uma escola (FERNANDES, 2004, 2008; RINALDI, 2009; SILAZAKI, 2017).

Com a democratização da escola pública e sua expansão às camadas populares defrontamo-nos com o desafio de garantir a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem e resultados efetivos de bom rendimento a todos os estudantes.

Visando assegurar ao aluno o direito a uma educação escolar de qualidade, as equipes docentes precisam ter assegurado o seu direito a uma formação que lhes permita estar em constante evolução para assim, fortalecer o trabalho docente de forma que possam atuar com as exigências e demandas cotidianas, bem como no enfrentamento dos desafios que emergem cotidianamente no ambiente escolar. Sabemos que somente a formação inicial, aquela obtida através dos cursos de licenciatura, não é suficiente para atender as demandas de uma sociedade em constante transformação. Reconhecemos que a formação continuada é da própria natureza da profissão docente. Existe ainda uma crítica quanto ao distanciamento entre teoria e prática, distanciamento este que os professores também colocam quando, ao saírem dos cursos de graduação, passam a exercer a profissão docente.

Garcia (1999, p. 19) indica que a formação continuada pode ser realizada em situações e locais múltiplos, sob a iniciativa do próprio profissional. Esse é o momento “[...] em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação [...]” - ou dirigido pela instituição empregadora. Cabe salientar, para o autor, o eixo estruturante desse tipo de formação necessita ser a prática diária das escolas. Isso conduz à necessidade de os professores perceberem a importância da “[...] análise e reflexão sobre sua própria prática como elemento determinante do seu desenvolvimento pessoal e profissional” (GARCÍA, 1999, p. 189).

Nessa perspectiva, comungamos também da compreensão de Marin (1995) quando afirma:

O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão, [...] sobretudo com a proposição e implementação desses processos [de socialização] no lócus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes profissionais. (MARIN, 1995, p.18-19)

Com base no exposto, atuando como principal responsável pela promoção da formação continuada dentro das unidades escolares estaduais de ensino fundamental e médio, encontram-se hoje os professores coordenadores. Garrido (2015) afirma que o trabalho do coordenador é promover a formação continuada em serviço, favorecendo a tomada de consciência dos professores em suas ações e conhecimento do contexto escolar onde atuam. Segundo Geglio (2012, p. 116),

[...]. Uma pessoa que está, ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do ensino, que possui uma visão ampla do processo pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores. Sua ação que se efetiva na cumplicidade com os professores é uma relação entre pares, de troca de informações e conhecimentos, da elaboração e acompanhamento conjunto de planejamentos, projetos e propostas de trabalho.

Muito se tem falado e estudado sobre o papel deste profissional nas equipes escolares, seu cotidiano, sua realidade e, sobretudo, desvios de função. Porém, uma vez estabelecido que constitua atribuição do professor coordenador assumir o trabalho de formação continuada a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática educativa e pedagógica, surgem dúvidas em relação ao preparo deste profissional para o exercício de sua função e desempenho de seu papel como formador de professores no interior da escola de educação básica.

Para justificar o interesse por essa temática, preciso expor que possuo licenciatura em Letras e atuo na área da Educação desde 2003. Após anos de experiência em sala de aula, em 2011 aceitei o desafio de assumir a coordenação pedagógica em uma escola estadual no município de Presidente Prudente como responsável pelo Ensino Médio. Ainda atuando na função, em 2013, a convite de uma ex-professora do curso de graduação

comecei a fazer parte do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior (GPFPEEBS), da Unesp, campus de Presidente Prudente. Frequentava as reuniões como profissional da rede pública de ensino e contribuía com as pesquisas realizadas pelo grupo. Apesar de não ser aluna da instituição, a participação no grupo de pesquisa estimulou o investimento em minha autoformação e me ajudou a pensar o meu trabalho.

No ano de 2012, uma das unidades escolares da cidade aderiu ao Programa Ensino Integral (PEI), um projeto novo no estado de São Paulo, passando a integrá-lo em 2013. Até então, sabia-se pouco sobre o programa e, apesar de alguns colegas terem se inscrito para dele participar, tive medo do desconhecido e relutei. No final de 2013, sob o aconselhamento de um amigo, acabei de inscrevendo e, no ano de 2014, sob circunstâncias bastante atípicas, passei a integrar uma unidade escolar partícipe do programa na função de professora coordenadora geral (PCG).

Ao chegar à nova escola, em 2014, me deparei com um contexto bastante difícil: resultados muito baixos nas avaliações externas, violência escolar, conflitos entre os membros da equipe. Foram dois anos de muita luta e mudanças. Quando os problemas mais graves, de ordem administrativa puderam ser solucionados, pude finalmente dedicar o olhar para o aspecto pedagógico e algo me inquietou: como fazer das reuniões por área do conhecimento um verdadeiro espaço de formação profissional? Como garantir a integração entre o trabalho dos quatro coordenadores (PCG e os PCA – professores coordenadores de área do conhecimento) na escola que aderiu ao PEI? Dando mais um passo em minha formação pessoal, decidi voltar aos bancos da academia sendo o professor coordenador de área o meu objeto potencial de estudo. Para chegarmos até ele, precisamos esclarecer melhor o que é e como surgiu o Programa Ensino Integral.

O cenário educacional brasileiro aponta a necessidade premente de repensar o atual modelo de escola e redesenhar o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento do jovem do século XXI. Isso implica mudanças tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar.

Nessa perspectiva, uma experiência já implantada que demonstrou bons resultados foi o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, concebido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e implantado nas escolas estaduais da rede pernambucana desde 2004. Essa experiência serviu como principal

referência para a criação do Programa Ensino Integral (PEI)<sup>1</sup> implantado a partir de 2012 no estado de São Paulo. Um dos objetivos do programa foi “[...] lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério, com o intuito de difundir, na rede de ensino do Estado de São Paulo, um modelo de gestão escolar voltado para melhoria dos resultados educacionais” (SÃO PAULO, 2014a, p. 06).

Com o objetivo de melhorar os resultados educacionais, primando por um ensino de excelência na formação integral de jovens autônomos, solidários e competentes, o PEI definiu um modelo de escola que propicia aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida. Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar (SÃO PAULO, 2014a).

Nesse contexto, foi instituído o Regime de Dedicção Plena e Integral que estabelece a atuação dos profissionais por quarenta horas semanais para que as equipes das escolas de Ensino Integral possam fazer frente às exigências do modelo, permitindo-lhes maior proximidade com alunos e comunidade escolar.

Na operacionalização desse modelo pedagógico, a escola conta com currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível, aulas e atividades complementares que se desenvolvem com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora em todos os espaços e tempos da escola.

A equipe gestora das unidades escolares partícipes deste programa também difere das demais escolas da rede estadual de ensino. É composta por um diretor, um vice-diretor e um professor coordenador geral, todos atuando por quarenta horas semanais. Conta ainda com três professores coordenadores de área do conhecimento, sendo eles um da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (constituída pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física e Arte), um da área Ciências Humanas (compreendendo as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e outro para as áreas de Ciências da Natureza (constituída pelas disciplinas de Ciências, Química, Física e Biologia) e Matemática.

Os professores coordenadores de área dividem a sua jornada semanal de quarenta horas da seguinte forma: vinte horas dedicadas às atividades como docente e outras vinte

---

<sup>1</sup> Instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. A análise mais detalhada do programa será feita posteriormente em seção própria.

horas dedicadas às atividades de coordenação de área. Ou seja, dentro de suas vinte horas dedicadas à docência, o profissional atende a um limite de catorze aulas semanais atribuídas, além de duas aulas semanais para atividades diversificadas com alunos; possui também três aulas para alinhamento das ações pedagógicas em espaço de formação e estudos. A carga horária restante é destinada às atividades de coordenação da área (SÃO PAULO, 2014b). Buscamos clarificar o papel do professor coordenador de área do conhecimento nesse modelo de escola e delimitar as especificidades desse diferente modelo de coordenação em consonância com as demandas do Programa Ensino Integral.

Outro fator importante a ser considerado para a análise da atuação desses profissionais é a forma como chegam a essa função. Todos os profissionais do PEI passam por um processo seletivo na Diretoria de Ensino para a qual se inscrevem. Esse processo consiste, inicialmente, em um credenciamento no qual o candidato se inscreve no programa, fornece informações sobre experiência e formação e responde a uma pré-avaliação baseada em questões sobre o PEI. Posteriormente, o candidato elabora um plano de aula que será avaliado para fins de classificação dos candidatos. A assiduidade do profissional ao longo de sua atuação na docência na rede estadual também consiste em critério classificatório do processo para ingresso no PEI. Uma vez ingressante no programa, o professor coordenador de área é escolhido entre os seus pares.

O professor coordenador geral, por sua vez, assim como o diretor e o vice-diretor, tem a sua função estabelecida no processo seletivo e não passa pela aprovação dos demais integrantes da unidade escolar. Assim, comungamos da afirmação de Silazaki (2017) quando descreve:

É nesse contexto, de uma educação capaz de difundir o conhecimento e promover o desenvolvimento das pessoas, que esperamos trabalhar com os professores coordenadores, profissionais tacitamente constituídos na educação, com eles trilhar caminhos para que possam, em suas constantes relações, ressignificar suas práticas no âmbito das escolas, suas interações com os professores de modo que consigam, também, ressignificar práticas docentes que pouco promovem o desenvolvimento do aluno e a qualidade na educação (SILAZAKI, 2017, p. 76).

Partindo do exposto, busca-se na sequência apresentar o objeto de estudo e a sua justificativa para a pesquisa.

## 1.1 OBJETO DE ESTUDO

Com a presente dissertação, almejamos melhor compreender o perfil dos profissionais que reduzem as atividades de docência na sala de aula e passam a atuar como professores coordenadores de sua área do conhecimento nas equipes no PEI. Para tanto, buscaremos resgatar como os documentos e legislações, federais e do estado de São Paulo materializam o perfil profissional e as atribuições do coordenador pedagógico de modo geral e no programa estudado. Desejamos identificar quais conhecimentos necessários para o exercício da função eles já trazem consigo e quais precisam ainda ser construídos quando se tornam formadores de professores no PEI.

Como responsável pela articulação do projeto político pedagógico e o trabalho dos docentes, o professor coordenador deve ser um bom observador e ter a habilidade de escutar, o que pode ser desenvolvido com o tempo, porém constituem pré-requisitos para o ganho de confiança e empatia junto à equipe no espaço escolar. Para tanto, é importante que o professor coordenador de área do conhecimento compreenda que entre as suas atribuições, a formação continuada do corpo docente é a mais importante. Desse modo, é necessário que encontre no seu cotidiano tempo, espaço e oportunidades para fazê-lo, não se deixando ocupar por completo de atividades que atendem às necessidades do contexto escolar, mas não conferem à sua responsabilidade (GEGLIO, 2012).

Nas escolas em que o PEI acontece, para conduzir o horário de trabalho coletivo<sup>2</sup> e realizar observações de aula para a contribuição com o desenvolvimento profissional dos docentes, é necessário conhecer o funcionamento do currículo escolar, ter uma boa visão sobre a gestão da coletividade e conhecer as ferramentas disponíveis para os processos de avaliação. A compreensão desses temas é essencial para elaborar pautas formativas dos horários de trabalho coletivo e demais reuniões, assim como orientar os professores na sistematização de atividades, sequências e projetos pedagógicos e ainda pensar em estratégias para melhorar o ensino.

Além de todos esses desafios, o professor que reduz as atividades da sala de aula para atuar na coordenação de área da unidade escolar sofre por desconhecer as peculiaridades da formação de adultos, uma vez que deixa de trabalhar diretamente com crianças e adolescentes e passa a desenvolver um trabalho com indivíduos adultos em

---

<sup>2</sup> Consideramos como referência a Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997.

diferentes níveis de formação e etapas da carreira. Malcom Knowles (1970) propõe que uma pessoa adulta desenvolva uma concepção sobre si mesma, que utilize sua experiência como recurso para sua aprendizagem e que se motive a aprender em função dos papéis sociais que desenvolve. É a reflexão sobre a experiência que permite que possamos construir novos conhecimentos e práticas, o que diferencia uma formação experiencial de uma formação baseada na impregnação ou no mimetismo (VAILLANT; MARCELO, 2012). O professor coordenador será o responsável por estimular e acompanhar esse tipo de experiência no ambiente escolar, portanto, deve estar preparado para conduzir formações de modo a contribuir para a melhoria da formação continuada dos professores.

Para identificar as necessidades do corpo docente e alcançar melhorias nos resultados educacionais, o professor coordenador dispõe de inúmeros recursos, como analisar o planejamento das atividades, as produções dos alunos e o resultado das avaliações da aprendizagem. Contudo, uma ferramenta valiosa que possibilita um conhecimento mais estreito dos problemas didáticos ou desafios enfrentados pelo professor ao ensinar é a observação feita na sala de aula. Muitas vezes, o próprio docente não percebe que uma pequena mudança ou adequação em sua prática de ensino pode levar a resultados mais positivos para aprendizagem dos estudantes. Porém, para fazer uso dessa estratégia de formação, além de quebrar resistências é também necessário saber verificar como se desenvolvem as interações entre professores, alunos e conteúdo, ter a capacidade de dar um *feedback* que apoie o professor na tomada de decisão para superação das dificuldades percebidas.

O professor coordenador exerce, ainda, junto à comunidade escolar uma função de interlocutor e mediador dos possíveis conflitos entre a escola e as famílias. De acordo com Orsolon (2012, p. 180),

[...]. Suas ações alcançarão as metas de maneira satisfatória, sem preconceitos, com boa qualidade, quanto maior for o conhecimento que tiver de seu interlocutor, quanto mais puder perceber e conhecer o seu contexto, sua história constitutiva e compreender o que deseja, para além daquilo que procura expressar.

Assim, quando nos propomos a estudar o PEI e o trabalho do professor coordenador de área nesse programa, algumas indagações começam a surgir, por exemplo: Como oportunizar aos professores coordenadores de área do conhecimento desse programa a construção de uma identidade profissional a partir das suas atribuições e do alcance da eficiência em todos os aspectos pedagógicos pelos quais serão solicitados? Quem será

responsável pela identificação de suas necessidades profissionais, bem como pela garantia de processos formativos que os ajudem a supri-las? A formação inicial, os processos de formação continuada e própria prática docente já lhe conferem alguns conhecimentos que serão movimentados no seu trabalho enquanto coordenador de área da equipe docente, porém serão eles suficientes para garantir a ajuda da qual a equipe necessita?

Diante dos questionamentos que emergiram, buscaremos responder às seguintes questões gerais de pesquisa: Quais as atribuições, conquistas e desafios dos professores coordenadores de área do conhecimento ao longo dos oito anos de criação do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo? Quais fatores influenciam ou dificultam a construção de sua identidade profissional de formador de professores no PEI?

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Os principais objetivos propostos para esta pesquisa são:

### **Geral**

- Identificar e analisar as atribuições, os desafios e as conquistas dos professores coordenadores de área em exercício no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo nas escolas da diretoria de ensino de Presidente Prudente participantes da pesquisa.

### **Específicos**

- Delinear o perfil do profissional atuante na função de professor coordenador de área no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo nas escolas da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente participantes da pesquisa.
- Analisar a compreensão dos professores coordenadores de área sobre a proposta do Programa Ensino Integral e seu papel para colocá-la em prática no município de Presidente Prudente.
- Identificar como os coordenadores de área se percebem a partir da experiência vivida no PEI e quais fatores influenciam (ou não) a sua aprendizagem profissional como formador de professores neste programa.



Desse modo, organizamos a dissertação em quatro capítulos sendo o *primeiro* esta Introdução e finalizando o documento com as considerações finais.

No *capítulo 2*, abordamos o referencial teórico que amparou nossas análises, tratando sobre: a contextualização e características do Programa Ensino Integral (pano de fundo do nosso objeto de estudo); a coordenação pedagógica; o conceito de educação integral; experiências anteriores ao PEI com propostas de educação integral; o conceito de identidade profissional.

Já no *Capítulo 3*, dedicamo-nos ao percurso metodológico da presente pesquisa. Explicitamos os fundamentos teórico-metodológicos da investigação, apresentando as bases teóricas que caracterizam a abordagem qualitativa e os procedimentos adotado para pesquisa bibliográfica e documental. Em seguida, resgatamos o contexto da pesquisa e detalhamos os procedimentos realizados na pesquisa empírica (instrumentos de coleta de dados, delineamento da pesquisa e os procedimentos de análise empreendidos).

*O quarto capítulo* exhibe os resultados obtidos e discussões divididos em quatro seções, quais sejam: levantamento bibliográfico, pesquisa documental, perfil dos sujeitos da pesquisa e impressões dos professores de área sobre a função.

Por fim, finalizamos o documento com a apresentação das Considerações Finais. A dissertação apresenta ainda *Apêndice* (questionário aplicado com os participantes da pesquisa) e *Anexo* (parecer consubstanciado do comitê de ética e pesquisa).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

*(...) a 'identidade' só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, 'um objetivo'; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser suprimida e laboriosamente oculta.*

(BAUMAN, 2005, p. 21-22)

A partir de agora, apresentaremos o referencial teórico que nos permitiu verificar o estado do problema a ser pesquisado possibilitando, assim, fundamentação e consistência a todo o estudo.

### 2.1 O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS

De acordo com a Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEDUC-SP), nas últimas décadas foram constatados avanços consideráveis em relação ao acesso à educação básica no estado. Nesse sentido, a expansão de matrículas no Ensino Fundamental fez com que o número de alunos ingressantes no Ensino Médio crescesse expressivamente<sup>3</sup>. Contudo, apesar do crescimento no número de matrículas, os resultados das avaliações externas não apontam para uma melhoria efetiva na qualidade de ensino. Diante desse cenário preocupante e da necessidade de repensar o modelo de escola existente, a SEDUC-SP, através da Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, iniciou a implantação do Programa Ensino Integral (PEI).

O Programa Ensino Integral definiu um modelo de escola que propicia aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu projeto de vida. Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

Inicialmente direcionado apenas para as escolas estaduais de ensino médio, a adesão ao programa foi ofertada em 2011 a 21 escolas, das quais 16 – em um universo de 3.978 escolas de Ensino Médio regular na rede estadual - aderiram para início das atividades escolares em 2012. Ao final de 2012, a Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro trouxe alterações possibilitando o ingresso no programa também de escolas de Ensino Fundamental. Com essa alteração, no ano de 2020, 417 unidades escolares oferecem o modelo de ensino atendendo mais de 141 mil estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio.<sup>4</sup>

O Programa Ensino Integral teve como modelo as experiências do Ginásio Pernambucano, idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O ICE é uma entidade sem fins econômicos, criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife.<sup>5</sup>

Segundo Gomes (2017, p. 138)

O Programa de Educação Integral configura-se como política pública voltada para a melhoria do Ensino Médio e atende à população do estado por meio das Escolas de Referência em Ensino Médio – EREMs. Segundo o documento “Balanço da Educação 2016” (PERNAMBUCO, 2016), a rede de ensino conta, aproximadamente, com 332 EREMs e 53 Escolas Técnicas distribuídas em todos os municípios do estado. De uma maneira geral, o que diferencia uma EREM de uma escola regular na rede é a ampliação da jornada, que no caso das EREMs pode ser parcial – com carga horária de 32 horas/semana, e integral, com 40 horas/semana. [...] Para atender às transformações ocasionadas pelo tempo integral, fizeram-se necessárias mudanças não apenas na estrutura física das unidades escolares, mas também no que diz respeito ao corpo docente e ao próprio currículo que passou por alterações para atender ao novo formato.

Complementarmente, Holanda e Silva (2017), em estudo que analisou o programa quanto ao cumprimento do objetivo de melhoria da qualidade do ensino médio e qualificação profissional dos estudantes no referido modelo,

Segundo a principal referência do que é qualidade de Educação no país, o Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (IDEB), Pernambuco teve seu melhor desempenho após a criação dessas escolas, apresentando-se atualmente empatado com o estado de São Paulo em primeiro lugar no ranking nacional. (HOLANDA; SILVA, 2017, p. 277)

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>. Acesso em: 13 de fev. 2020.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 13 de fev. 2020.

No entanto, Gomes (2017) sobre aspetos importantes para os quais devemos estar atentos quanto a implementação do modelo educacional no estado de Pernambuco quando afirma:

do ponto de vista da implementação do currículo, no recente cenário de Reformas Curriculares para essa etapa de ensino, percebe-se uma maior ênfase nos aspectos quantitativos associados, também, ao estabelecimento de metas e de indicadores de desempenho que revela uma lógica gerencial aplicada à educação, o que de certo modo, pode trazer implicações diretas à execução da proposta curricular (GOMES, 2017, p. 139).

### 2.1.1 Estrutura do Programa Ensino Integral (PEI) no estado de São Paulo

No estado de São Paulo, as escolas que aderiram ao PEI têm uma organização curricular que compreende disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), parte diversificada e atividades complementares. Esta organização aparece preliminarmente em um documento orientador intitulado Informações Gerais - Programa Ensino Integral<sup>6</sup>. De acordo com o documento, compõem a parte diversificada as disciplinas de Língua Estrangeira Moderna, Eletivas e Práticas Experimentais. As atividades complementares são compostas pelas disciplinas de Orientação de Estudos, Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida. As turmas do Ensino Médio contam ainda, entre atividades complementares, com as disciplinas Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho.

A disciplina Projeto de Vida pretende ser um meio de motivar os alunos a fazer bom uso das oportunidades educativas. É o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. Cabe destacar que a partir do ano de 2020, o componente curricular Projeto de Vida passou a estar presente também nas escolas regulares da rede de ensino estadual paulista.

As práticas e vivências em Protagonismo Juvenil tratam-se de um processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social. O Protagonismo

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/344.pdf>. Acesso em: 14 de fev. 2020.

Juvenil pode ser visto a partir de três prismas: como princípio, como premissa e como metodologia. Como princípio, norteia o processo de construção da autonomia dos adolescentes e jovens; enquanto premissa, o protagonismo consiste na criação de espaços e condições que possibilitam aos educandos e aos educadores o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais; como metodologia do modelo pedagógico do programa, fortalecendo o princípio e a premissa, o Protagonismo Juvenil apoia as práticas e vivências experienciadas pelos adolescentes e jovens, que podem contribuir com resultados positivos para o sucesso de toda a equipe escolar, da família e da comunidade.

A introdução do componente Orientação de Estudos intenciona trabalhar procedimentos tais como a elaboração de resumos, fichamentos, resenhas e esquemas, além de oferecer espaço para o processo intitulado “Nivelamento”, que é uma estratégia de recuperação de defasagens de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esta estratégia é orientada através do documento Avaliação da Aprendizagem e Nivelamento<sup>7</sup>, de circulação interna da SEDUC-SP, que compõe a série Cadernos do Gestor.

As disciplinas Eletivas, de organização semestral, são propostas e elaboradas por grupos de ao menos dois professores preferencialmente de áreas do conhecimento distintas. Os professores têm liberdade para escolher os temas que serão trabalhados desde que sejam de interesse dos estudantes e abordados de modo a aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular. Assim como o componente curricular Projeto de Vida, as disciplinas eletivas também passaram a estar presentes nas escolas regulares do sistema de ensino do estado de São Paulo a partir de 2020, através do Programa Inova Educação. De acordo com a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, o Inova Educação foi criado com o propósito de oferecer novas oportunidades para todos os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de São Paulo. Traz inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um. Os objetivos dessas inovações são: promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação dos professores e criar vínculos com os alunos.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://bit.ly/2SxE3L7>. Acesso em 16 de fev. 2020.

Com a implantação do Programa Inova Educação, tanto as escolas do PEI como as escolas fora do PEI passaram a conter em sua grade curricular (parte diversificada) a disciplina Tecnologia e Inovação. Essa disciplina, de acordo com a SEDUC-SP, é desenvolvida com base em situações didáticas diversificadas, tendo como foco o envolvimento dos estudantes na realização de projetos que utilizem diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais. Para as aulas desse novo componente, os docentes contam com materiais de apoio disponibilizados pela SEDUC-SP e, a promessa de reforços na infraestrutura tecnológica das escolas.

As aulas de Práticas Experimentais acontecem semanalmente nas aulas das disciplinas das áreas de Matemática e Ciências da Natureza (Matemática e Ciências no Ensino Fundamental; Matemática, Biologia, Física e Química no Ensino Médio). São atividades práticas realizadas nos laboratórios das unidades escolares. Essas atividades têm como objetivo contribuir para a melhoria do desempenho dos estudantes, proporcionando-lhes a oportunidade de manipular materiais e equipamentos especializados no ambiente de laboratório, comparar, estabelecer relação, ler e interpretar gráficos, construir tabelas, entre outras habilidades, e, dessa forma, construir conhecimento a partir da investigação com práticas eficientes.

O programa introduz também metodologias como Tutoria, Liderança de Turma e Clubes Juvenis. A Tutoria é caracterizada pela orientação e acompanhamento dos alunos em suas necessidades de formação, visando ao seu desenvolvimento pleno nas atividades promovidas pela escola. O aluno indica um dos profissionais do quadro do magistério para ser o seu tutor e acompanhá-lo ao longo do ano letivo. O Programa Ensino Integral apresenta, entre seus fundamentos, a preocupação de compreender e trabalhar com os alunos a partir de suas potencialidades, levando em consideração o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil. Daí a importância e a pertinência da Tutoria, por meio da qual o educador tem a oportunidade de acompanhar e estimular os alunos na conquista do seu progresso pessoal e educacional. Como uma metodologia de trabalho pedagógico, a Tutoria representa o constante apoio dos educadores aos alunos, visando ao alcance de seu sucesso escolar (excelência acadêmica) e à realização de seu Projeto de Vida.

A Liderança de Turma é desenvolvida por um estudante que, indicado e eleito pelos colegas, desempenha o papel de representá-los perante a equipe escolar, especialmente junto à direção da escola. Trata-se do aluno responsável por ouvir as necessidades e os interesses da turma e, orientado pela direção e pelos professores, por

estimular a participação dos colegas nas ações e decisões da escola por meio de vivências de liderança como protagonista.

Os Clubes Juvenis são grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos, com apoio dos professores e da direção da escola. Constituem um dos espaços privilegiados que se destinam à prática e à vivência do protagonismo juvenil, principalmente no que se refere à autonomia e à capacidade de organização e gestão. Esses clubes são organizados e consolidados para atender as áreas de interesse dos alunos, proporcionando oportunidades para trocas de informações e de experiências que contribuam para a melhoria da vida escolar. Para que um Clube Juvenil possa ser formado, é preciso que os alunos interessados proponham uma forma de organização para o clube e as metas a serem atingidas. Para isso, é necessário que seja formulado um plano de ação do Clube Juvenil, documento em que constam os objetivos, as metas e as propostas de atuação deliberados pelos alunos participantes.

A formação de Clubes Juvenis deve ser estimulada e apoiada pela direção da escola com a corresponsabilidade dos professores e dos demais membros da comunidade escolar, em especial do professor de Protagonismo Juvenil. No entanto, o grau de interferência dos adultos nas ações dos Clubes vai depender do nível de maturidade dos alunos e do grau de complexidade que a ação possa demandar.

Todos os profissionais do quadro do magistério participantes do Programa Ensino Integral passam por um processo semestral de avaliação de competências e de resultados. A avaliação de competências é realizada através da aplicação de um questionário *online* no qual todos os profissionais da unidade escolar avaliam os demais colegas de trabalho com os quais a sua função se relaciona. Os alunos também respondem a este questionário contendo perguntas acerca do desempenho profissional de cada integrante do quadro do magistério. Este processo é denominado no programa como Avaliação 360°, uma vez que todos avaliam e são avaliados. Contudo, há ainda dois atores que participam dessa avaliação como avaliadores, mas não são avaliados. São os profissionais das diretorias de ensino que realizam o acompanhamento das unidades escolares, geralmente um supervisor de ensino e um professor coordenador de núcleo pedagógico. O resultado obtido através das respostas destes questionários gera uma nota entre 1 e 4 aplicada para cada uma das sete competências do programa. Segue quadro 1 com as competências contempladas nessa avaliação.

**Quadro 01:** Competências avaliadas no PEI

<b>Premissas</b>	<b>Competências</b>	<b>Macro indicadores</b>
PROTAGONISMO	<b>Protagonismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeito à individualidade</li> <li>• Promoção do protagonismo juvenil</li> <li>• Protagonismo Sênior</li> </ul>
FORMAÇÃO CONTINUADA	<b>Domínio do conhecimento e contextualização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio do conhecimento</li> <li>• Didática</li> <li>• Contextualização</li> </ul>
	<b>Disposição para o desenvolvimento contínuo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação contínua</li> <li>• Devolutivas</li> <li>• Disposição para mudanças</li> </ul>
EXCELÊNCIA EM GESTÃO	<b>Comprometimento com o processo e resultado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento</li> <li>• Execução</li> <li>• Reavaliação</li> </ul>
CORRESPONSABILIDADE	<b>Relacionamento e corresponsabilidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionamento e colaboração</li> <li>• Corresponsabilidade</li> </ul>
REPLICABILIDADE	<b>Solução e criatividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão crítica</li> <li>• Foco em solução</li> <li>• Criatividade</li> </ul>
	<b>Difusão e multiplicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro de boas práticas</li> <li>• Difusão</li> <li>• Multiplicação</li> </ul>

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras com base em documento de circulação interna da SEE-SP intitulado Mapa de Competências.

A avaliação de resultados se dá através da verificação do cumprimento das ações planejadas pelo profissional. No início de cada ano letivo, cada profissional do quadro do magistério elabora um documento intitulado Programa de Ação. Esse documento é elaborado com base nas metas e ações registradas no Plano de Ação da unidade escolar. O profissional, registra em seu Programa de Ação, as ações com as quais contribuirá para que a unidade escolar alcance as metas estabelecidas no Plano de Ação. Vale lembrar que essas metas do Plano de Ação são estabelecidas de acordo com os resultados da unidade escolar em avaliações externas como (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Ao final de cada semestre é feita uma revisão desse documento e a relação entre o número de ações cumpridas *versus* planejadas define o índice de cumprimento do Programa de Ação, que é determinado através de um percentual. O baixo resultado nas avaliações de competência e de resultados pode acarretar o desligamento do profissional do Programa Ensino Integral.



A assiduidade também é considerada uma medida de resultado, usada para ponderar a avaliação do Programa de Ação: a depender da quantidade de ausências do profissional, a pontuação pode ser reduzida em até 2 pontos.

### 2.1.2 Equipe de profissionais que compõem o PEI

No estado de São Paulo, a Lei Complementar nº 1.164/2012 instituiu o Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI, com jornada de 40 horas semanais de trabalho em uma mesma unidade escolar. Foi criada a carga horária multidisciplinar, exercida pelo servidor do quadro magistério exclusivamente em escola estadual do Programa Ensino Integral. Para sustentar essa nova organização do trabalho no magistério público paulista e incentivar a participação dos docentes no programa, foi instituída ainda a Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI, correspondente a 50% (cinquenta por cento) do valor da faixa e nível da estrutura da escala de vencimentos para os gestores e docentes, integrantes do Programa Ensino Integral. A Lei Complementar nº 1.191, de dezembro de 2012 aumentou o percentual desta gratificação para 75% (setenta e cinco por cento) da escala de vencimentos.

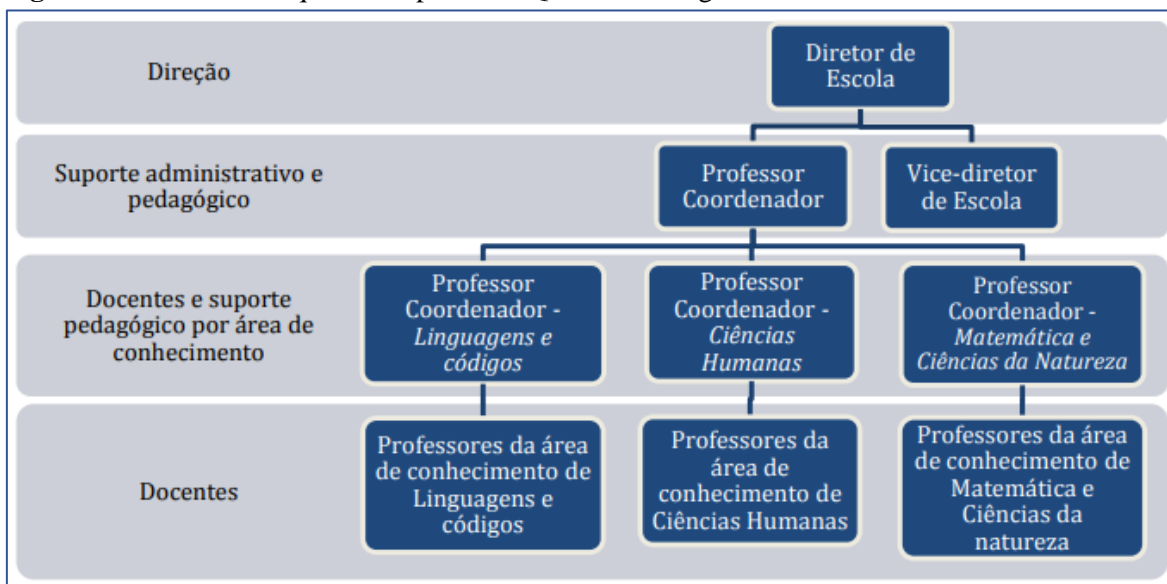
De acordo com a Lei Complementar nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, compõem a estrutura das escolas estaduais do Programa Ensino Integral com integrantes do quadro do magistério os seguintes profissionais: diretor de escola, vice-diretor de escola, professor coordenador geral (PCG), professor coordenador por área de conhecimento (PCA), professor de sala de leitura e professores de educação básica. Ainda neste documento ficam definidas as atribuições de diretores, vice-diretores, professores coordenadores gerais e professores. Durante esse período, era sabido, através de formações realizadas pelas equipes de acompanhamento do PEI, que o PCA era responsável pelas ações dentro da área do conhecimento a qual coordenava, e o PCG era responsável pelas ações correspondentes à parte diversificada, bem como o acompanhamento das ações dos PCA.

Posteriormente, em 14 de fevereiro de 2012, foi publicada a Resolução SE 22 que especifica as atribuições dos PCA. Em seguida, a Lei Complementar nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012 retoma as atribuições dos PCA e especifica as atribuições dos professores responsáveis por salas de leitura.

Com o objetivo de esclarecer às equipes das escolas pertencentes ao PEI as dúvidas em relação à vida funcional de seus profissionais e, deste modo, permitir que a

escolha quanto à adesão ao programa fosse feita de forma mais segura e consciente, foi publicado, no ano de 2014, um documento orientador intitulado Tutorial de Recursos Humanos<sup>8</sup>. Neste documento, encontramos um quadro, que define o alinhamento entre as funções dos profissionais do programa.

**Figura 01:** Estrutura do quadro de pessoal - Quadro do Magistério



**Fonte:** Tutorial de Recursos Humanos.

A Resolução SE 60, de 30 de agosto de 2013 trouxe alterações nas normas e procedimentos para a atuação dos professores de sala de leitura. A partir desta resolução apenas professores readaptados<sup>9</sup> ou adidos<sup>10</sup> são aptos a assumir esta função.

Assim, o quadro do magistério das escolas participantes do PEI é composto por: diretor, vice-diretor, professor coordenador geral, professores coordenadores de área do conhecimento e docentes (incluindo professor de sala de leitura). Observa-se que a Gratificação de Dedicção Plena e Integral é o principal atrativo com a qual a SEDUC-SP tenta atrair bons profissionais para compor as equipes das escolas do programa. Contudo, quem opta por participar desse novo modelo, além de dedicar-se à jornada de 40 semanais, conhecer e trabalhar com uma parte diversificada do currículo, conta com uma avaliação que pode acarretar seu desligamento do programa.

<sup>8</sup> <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf>

<sup>9</sup> Readaptado é aquele que, por razões sérias de saúde, fica impossibilitado de exercer as suas funções para as quais foi selecionado e, afastado pelo poder público dessas funções, passa a exercer outras atividades, a critério médico.

<sup>10</sup> Quando o número de docentes titulares de cargos do quadro do magistério, classificados em unidade escolar ou diretoria de ensino da Secretaria da Educação é maior que o estabelecido para a mesma pelas normas legais e regulamentares, os excedentes serão declarados adidos.

### 2.1.3 Forma de ingresso no PEI

Quanto à forma de ingresso no PEI, os documentos apontam que todos os profissionais que desejam atuar no programa, seja como docente ou como integrante da equipe gestora, deverão passar pelo processo de credenciamento. Todos devem ter experiência mínima de 3 anos na rede estadual, possuir título de cargo efetivo ou ocupante de função-atividade (OFA) categorias F<sup>11</sup> ou O<sup>12</sup>. Esse processo conta com avaliação do perfil dos candidatos em relação às competências esperadas para o Regime de Dedicção Plena e Integral. É conduzido pelas respectivas diretorias de ensino das escolas participantes. A cada ano, editais são publicados pelas diretorias de ensino especificando as etapas para o processo seletivo. Algumas das etapas aplicadas até o momento foram: inscrição prévia, pré-avaliação baseada em questões sobre o PEI, análise de assiduidade, entrevista para avaliação por competências, análise de plano de aula elaborado pelo docente. Os profissionais que já atuam nas escolas que aderiram ao programa têm preferência para atuar na respectiva unidade.

O diretor de escola que se candidata ao programa é escolhido pelo dirigente regional de ensino, que deverá selecionar entre os diretores titulares de cargo, que se encontrem entre os classificados para o exercício da função gestora. Quanto ao vice-diretor (assim como o professor coordenador geral, é escolhido pelo diretor de escola entre os classificados para o exercício da função.

A função de PCG é preenchida por indicação do diretor da respectiva unidade, desde que o candidato atenda aos requisitos e esteja entre os 3 (três) primeiros colocados no processo de credenciamento. Já o PCA deverá ser escolhido entre os pares no início do ano letivo. Os documentos tratam também das especificidades da formação do módulo de professores, do processo de credenciamento e avaliação de competências.

O Programa Ensino Integral tem se expandido ano a ano passando a fazer parte de um número cada vez maior de escolas em todo o estado de São Paulo. Com isso, inúmeros profissionais passam a exercer a função de PCA necessitando assim de clareza quanto às suas atribuições e o seu papel enquanto formador de professores das/nas unidades escolares nas quais atuam.

---

<sup>11</sup> Docentes estáveis. São professores que tinham aulas atribuídas em 02/06/2007, data da Lei Complementar nº 1.010, de 01 de junho de 2007.

<sup>12</sup> Professor contratado, nos termos da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009.

## 2.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Conforme posto no primeiro capítulo deste trabalho, nosso objeto de estudo é o professor coordenador de área do conhecimento do Programa Ensino Integral da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Sendo assim, para embasar e articular nossas reflexões sobre o objeto de estudo e a temática estudada, traremos aqui o que a literatura e a legislação nos colocam sobre a coordenação pedagógica.

### 2.2.1 Resgate histórico da função

Interessa-nos definir e identificar a função de Professor Coordenador (PC). A referida função, presente na maioria das escolas paulistas, é desempenhada por um professor temporariamente designado para realizar as atribuições de coordenação pedagógica. Atualmente, trata-se de uma função temporária e independente de concurso público.

Desde o século XVIII, com a presença dos inspetores escolares públicos, identificam-se nas escolas funções que de alguma forma se relacionam com o coordenador pedagógico (DOMINGUES, 2014). Na segunda metade do século XIX, cria-se o cargo de inspetor escolar. Já no século XX, o Estatuto dos Funcionários Públicos (1941) prevê o provimento de cargos para diretor, inspetor escolar e para delegado escolar por meio de provas e títulos. Domingues (2014) relata que os inspetores escolares do início do século XX, quando havia oportunidade, necessidade e competência, realizavam um trabalho de formação dos educadores em serviço. Nessa perspectiva, os inspetores podem ser tomados como os precursores dos professores coordenadores atuais.

Com as transformações políticas e econômicas da década de 1950 surge a supervisão escolar, fato que coincide com a criação das habilitações em Pedagogia, entre elas a de supervisão escolar. Com a integração das concepções de funções da inspeção e da supervisão, feita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.692/71, o supervisor passa a assumir uma função fiscalizadora do sistema, bem como a de orientação pedagógica.

De alguma forma, segundo Domingues (2014), o sistema sempre criou uma forma de acomodar, entre as muitas tarefas desenvolvidas pelos profissionais da Educação (inspetores, supervisores, diretores, professores), atividades relativas à coordenação pedagógica que, por algum tempo, foi exercida genericamente por diversos educadores.

No estado de São Paulo, a ideia de uma coordenação pedagógica surge na década de 1960 em decorrência da Lei Federal n. 4.024/1961, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. À medida que as escolas foram se transformando, novas formas de coordenação pedagógica surgiram, até a função ser disseminada para todas as escolas da rede estadual em 1996 com a promulgação da Resolução SE n. 28/1996. Ao longo do tempo, nas redes estaduais e municipais, a função aparece difundida com denominações diferentes tais como: coordenador, assistente ou orientador, pedagógico ou educacional.

O papel do professor coordenador, no contexto desse movimento histórico, vem sendo ressignificado e sua função cada vez mais associada à formação contínua do docente na escola. Na década de 1980, as principais questões educativas diziam respeito à melhoria da qualidade do ensino com a diminuição da retenção e da evasão escolar. Após amplos debates e produções científicas, a Constituição Federal de 1988 trouxe novas perspectivas para a Educação dando espaço ao movimento de reforma educativa nos estados.

De acordo com Domingues (2014), desde então ampliaram-se as demandas de trabalho para o professor coordenador. Essas demandas vêm dando outro sentido ao papel da formação de professores e aos conhecimentos para a formação em serviço, com destaque para a reflexão sobre a prática docente.

O trabalho do professor coordenador, no século XXI, como gestor dos processos de formação, tem especial importância pela possibilidade de condução de uma reflexão que produza a consciência frente às discontinuidades da contemporaneidade, das determinações das políticas públicas e das necessidades educativas da comunidade.

### 2.2.2 O professor coordenador como articulador da formação na instituição escolar

Segundo Domingues (2014), a formação contínua do docente em serviço é assunto de relevante discussão no atual cenário educacional brasileiro, sobretudo devido a pressões externas, especialmente do Banco Mundial. A escola é apontada como *locus* de formação docente pela proximidade com a prática educativa e possibilidade de reflexão sobre esta prática. Atribui-se à escola e às socializações profissionais desenvolvidas nesse espaço especial importância como elemento de formação contínua do docente, principalmente quando enfoca a escola como contexto de ação e reflexão do professor, tornando-a um lugar onde professores aprendem a profissão pela relação entre teoria e prática.

A formação contínua é compreendida como um processo que acompanha toda a vida do educador. Centrada na escola, visa ao seu desenvolvimento profissional, teórico e prático em seu contexto de trabalho. O profissional específico responsável pela articulação dessa formação nas instituições escolares é o professor coordenador. A formação na escola considera aspectos da singularidade de cada unidade educativa, que tem se caracterizado como uma dificuldade pedagógica para aquela comunidade escolar.

O êxito no processo de formação centrado na escola diz respeito às condições para essa iniciativa, quais sejam: a necessidade de liderança, o clima relacional entre os membros da escola, o comprometimento do grupo de professores com um projeto voltado à melhoria da escola e a natureza da proposta - se reflexiva, dinâmica e sensível ao contexto (DOMINGUES, 2014).

O professor coordenador atua como um líder que promove o processo reflexivo, bem como o compromisso coletivo e individual dos educadores, pessoas que se dispuseram a pensar coletivamente sobre o seu fazer e o espaço social em que esse fazer se desenvolve. Nesse sentido, o trabalho ganha significado se tem seu foco na compreensão da realidade escolar e seus desafios. A formação desenvolvida no espaço escolar corrobora a ideia de que os professores são capazes de decidir coletivamente sobre o que querem aprender para alcançar os conhecimentos e as competências que consideram necessárias para o seu desenvolvimento profissional.

Concordamos com Domingues (2014) quando coloca que a formação contínua na escola deve estar orientada em uma estrutura que pode ser caracterizada, de maneira mínima, por quatro aspectos:

- organização do tempo/espaço na escola para desenvolvimento deste processo de formação;
- a aproximação com as necessidades formativas da escola;
- a corresponsabilidade dos professores pelo seu desenvolvimento profissional;
- investimento num profissional (coordenador pedagógico) habilitado para promover a reflexão para além de uma socialização profissional que se caracterize pela mera troca de modelos de atividades.

### 2.2.3 As mudanças no contexto legal que regulamenta o trabalho do professor coordenador

Desde a década de 1990, a rede pública estadual paulista vivencia a ocorrência de amplas reformas educacionais que impactam o trabalho docente. Sempre com a justificativa de busca por melhoria na qualidade da educação, desde então, vem ocorrendo alterações consideráveis na organização e gestão pedagógica das escolas e salas de aula, na organização curricular e na composição da carreira e salários docentes.

Ao longo dos últimos vinte anos, de acordo com Fernandes (2018), a legislação vem sendo ajustada a um contexto marcado pelo gerencialismo<sup>13</sup> e pela performatividade<sup>14</sup>. A esse respeito, Parente (2018, p. 90) afirma que

a necessidade premente de reformulação do ambiente escolar, tratando de questões tão complexas como formação de professores, metodologias de aprendizagem, material pedagógico, desencadeou um processo de mudanças na escola, onde já não bastava reformar o que já existia, era necessário recriar, reinventar novas práticas que fossem mais adequadas à nova realidade vigente. Este processo impactou na organização da escola, favorecendo o desenvolvimento de políticas performáticas, como um mecanismo de monitoramento da ação educacional produzida na escola.

No que concerne a função de professor coordenador (PC), inicialmente, se voltava, primordialmente, à organização pedagógica das escolas, à articulação do trabalho coletivo e à formação continuada de professores, atribuições que faziam parte do ideário progressista que defendia a gestão escolar democrática. Assim, a coordenação pedagógica era vista como uma prática em contrapartida ao modelo burocrático e autoritário de administração. Contudo, no âmbito das reformas educacionais com seus novos projetos e programas, ocorreram mudanças significativas nesta função.

De acordo com Fernandes (2018), as resoluções publicadas de 1996, quando a coordenação foi expandida para quase a totalidade das escolas estaduais, a 2016, explicitaram um caráter de maior controle acerca das atividades pedagógicas realizadas pela escola, portanto, sobre a atuação do professor coordenador. Estas resoluções

---

<sup>13</sup> O gerencialismo é uma ideologia que legitimava direitos ao poder, especialmente ao direito de gerir, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais [...] (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 359)

<sup>14</sup> A performatividade é definida como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. (BALL, 2002, p. 4)

alteraram as atribuições do PC e reduziram as margens de autonomia das escolas, favorecendo a implantação de uma cultura competitiva marcada por frágil articulação das ações pedagógicas (FERNANDES, 2018). Nesse sentido, perde-se o caráter de mediador e articulador das ações pedagógicas na unidade escolar dando lugar a um fiscal para implementação e acompanhamento de ações reformistas.

A função eminentemente articuladora e voltada para ao exercício das atividades pedagógicas relacionadas às necessidades específicas das escolas foi apropriada com outros objetivos e intenções ao longo de vários anos de implantação de uma pernicioso política educacional gerencialista e performática. Por meio de diferentes resoluções, a coordenação pedagógica foi vinculada a formas tradicionais e burocráticas de administração escolar, embora disfarçadas sob um discurso democrático e autônomo (FERNANDES, 2018, p. 77).

As mudanças legais conduziram a função para o controle e monitoramento docente, assumindo tarefas que, em nome da qualidade de ensino, alteraram a natureza do seu trabalho e fragilizaram a sua identidade. Aspectos esses, também denunciados anteriormente pela autora:

As escolas em que os professores investigados trabalhavam eram influenciadas pela retórica reformista que, ao mesmo tempo em que exortava a participação dos professores, não lhes permitia opinar na definição das propostas. Esse contexto contraditório foi evidenciado nas entrevistas, como podemos ver na resposta de um dos professores, ao questionar a apregoada autonomia, tão presente nos documentos legais e nos discursos reformistas e, ao mesmo tempo, tão distante da realidade das escolas [...] (FERNANDES, 2010, p. 82-83).

Nesse cenário, verifica-se que a postura centralizadora e autoritária da gestão educacional no estado de São Paulo lança mão de mecanismos de responsabilização e cobranças por resultados (melhor desempenho) travestidas de um discurso democrático, autônomo e estratégias motivacionais.

#### 2.2.4 Professores coordenadores no PEI

Tendo a coordenação das escolas integrantes do Programa Ensino Integral composta por um professor coordenador geral e três professores coordenadores de área do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas) buscamos identificar os documentos que especificam o trabalho destes



profissionais no intuito de apreender as características, atribuições e distinções de cada função.

Identifica-se que a Lei Complementar nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012 estabelece as atribuições específicas dos professores coordenadores gerais (PCG). No entanto, não ficam definidas nesta lei as atribuições dos professores coordenadores de área do conhecimento (PCA). As atribuições do PCG são assim definidas no artigo 6º da referida lei:

- I - executar o plano político-pedagógico de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;
- II - orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;
- III - orientar os professores na elaboração dos guias de aprendizagem;
- IV - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação;
- V - substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores do respectivo em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração;
- VI - participar da produção didático-pedagógica em conjunto com os professores da respectiva Escola;
- VII - avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica no âmbito da respectiva Escola;
- VIII - apoiar o Diretor nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico da respectiva Escola, em suas práticas educacionais e de gestão pedagógica, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;
- IX - responder pela direção da respectiva Escola, em caráter excepcional e somente em termos operacionais, em ocasional ausência do Vice-Diretor, nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da respectiva Escola. (SÃO PAULO, 2012)

Em 14 de fevereiro de 2012 foi publicada a Resolução SE 22, na qual, em seu artigo 2º, ficam definidas as atribuições dos professores coordenadores de área do conhecimento (PCA):

- I - executar o projeto político-pedagógico de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;
- II - orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;
- III - orientar os professores na elaboração dos guias de aprendizagem;
- IV - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação;
- V - participar da produção didático-pedagógica em conjunto com os professores;
- VI - avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica;

- VII - elaborar, anualmente, o Programa de Ação, com os objetivos, metas e resultados a serem atingidos;
- VIII – orientar e monitorar as atividades desenvolvidas pelos Professores Coordenadores de cada uma das três áreas específicas de conhecimento, de que trata o inciso II do artigo anterior;
- IX - responder pela direção da unidade escolar, em caráter excepcional e somente em termos operacionais, em ocasional ausência do Vice-Diretor, nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da respectiva Escola. (SÃO PAULO, 2012).

Observa-se que tanto a lei complementar como a resolução definem o PCG como responsável pela orientação e monitoramento das atividades desenvolvidas pelos professores coordenadores de cada uma das três áreas específicas de conhecimento. Contudo, uma provável falha na redação da resolução, dá a entender que seria o PCA responsável pela orientação e monitoramento das atividades dele mesmo.

Posteriormente, a Lei Complementar 1.191/2012 traz em seu artigo quarto um melhor detalhamento das atribuições específicas à função do PCA. Porém, entre os documentos consultados, aquele que oferece melhor clareza sobre a diferenciação entre as atribuições do PCG e do PCA é o documento intitulado Tutorial de Recursos Humanos<sup>15</sup>.

Observa-se nestas e em outras legislações consultadas que as regras do Regime de Dedicção Plena e Integral são as mesmas para todos os profissionais do quadro do magistério que ingressam no programa. Porém, enquanto o PCG dedica a totalidade de sua jornada semanal, 40 horas, às atividades de coordenação, o PCA divide sua jornada dedicando 20 horas às atividades de docência e 20 horas às atividades de coordenação de área do conhecimento. Em nenhum documento é especificado como será feita essa divisão da jornada e, conseqüentemente, nos inquieta como se dá a construção da identidade profissional deste servidor que parte de sua jornada é professor e outra parte é coordenador, ou seja, formador de professores no contexto da escola. Vale alertar que em caso de ausência de professores, os PCA devem ser chamados para substituição após impossibilidade de docentes e antes do PCG, que deve substituir professores em casos excepcionais.

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://bit.ly/2P0doo7>. Acesso em 16 de fev. 2020.

### 2.3 REFLETINDO SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Quando se pensa em Educação Integral, normalmente, a primeira coisa que vem a nossa mente é a ideia de mais tempo de permanência na escola. Um período mais longo contribuiria melhor com a formação do estudante. Contudo, este é apenas um dos aspectos a se considerar ao pensar em uma Educação Integral. Ampliar o tempo de permanência na escola pode ajudar sim, mas também é preciso repensar as aprendizagens oferecidas e ampliar os espaços onde elas acontecem (SCARPATO, 2006). Desde o século XVIII, já se acreditava e defendia que o ser humano deveria ser formado integralmente. Nessa perspectiva, a escola teria o papel de propiciar um processo de ensino e aprendizagem visando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o social, o físico e o afetivo do aluno e de todos os atores envolvidos na Educação.

Nesse sentido, conceber uma instituição de ensino integral é ir além da ideia redutora de que os estudantes podem aprender e desenvolver durante mais tempo habilidades e competências nos componentes curriculares, mas ampliando essa compreensão, a Educação Integral vem para reafirmar o direito dos estudantes à Educação e ao acesso a diferentes conhecimentos para desta forma reduzir desigualdades.

Um dos principais cuidados que se deve ter ao pensar uma concepção de Educação Integral é com o potencial de restrição do conhecimento que ela pode vir a ter, como é o caso de algumas políticas de Educação Integral que utilizam apenas os resultados de avaliações externas como medida para verificar a sua eficácia, sobretudo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (SCARPATO, 2006).

Seguindo esse caminho, pensando uma concepção de Educação Integral que realmente promova o desenvolvimento do estudante em diversas dimensões, refletiremos sobre três propostas de Educação Integral anteriores ao PEI. Tais propostas foram desenvolvidas em diferentes épocas e localidades, contudo, em suas bases encontrava-se um fator comum que seria o objetivo de desenvolver integralmente os educandos. Para essa reflexão, buscamos trazer o contexto e principais características de cada uma das propostas, bem como os seus objetivos de implementação. Procuramos também por possíveis inovações que tenham se apresentado, além de verificar como ocorriam os processos formativos e a coordenação pedagógica nestes projetos. Traremos ainda conclusões, sobretudo, no que tange a semelhanças e diferenças entre as propostas anteriores e o Programa Ensino Integral. Desta forma, buscamos analisar dentre as

metodologias aplicadas no PEI quais realmente se tratam de inovações e quais seriam repaginações já presentes em experiências anteriores.

## 2.4 EXPERIÊNCIAS ANTERIORES AO PEI COM PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Como aporte teórico deste trabalho, optamos por resgatar algumas experiências anteriores ao PEI que também trataram da Educação Integral e contaram com modelos diferenciados de coordenação pedagógica. Desta forma, abordaremos mais especificamente três experiências, quais sejam: os Ginásios Vocacionais, o programa Escola-Padrão e a Escola Plural.

### 2.4.1 Ginásios Vocacionais

Os Ginásios Vocacionais foram uma experiência educacional desenvolvida entre 1961 e 1969, no estado de São Paulo. Em 1961, contou com a implantação de um órgão administrativo específico: Serviço de Ensino Vocacional (SEV). No ano seguinte, foram instalados os primeiros Ginásios Estaduais Vocacionais, sendo um na capital de São Paulo (Ginásio Estadual Oswaldo Aranha), e dois no interior do estado, um em Americana (Ginásio Estadual Vocacional João XXIII), e outro em Batatais (Ginásio Estadual Vocacional Cândido Portinari). Em 1963, foram implantadas mais duas unidades, nas cidades de Barretos (Ginásio Estadual Vocacional Embaixador Macedo Soares) e Rio Claro (Ginásio Estadual Vocacional Chanceler Raul Fernandes). Em 1968, foi instalada mais uma unidade na cidade de Caetano de Campos (Ginásio Estadual Vocacional de Vila Maria). Ressalta-se o fato de que foi o ano em que foram implantados os cursos noturnos do ginásial e colegial no Vocacional Oswaldo Aranha, e o curso noturno no Ginásio de São Caetano do Sul. Os Ginásios Vocacionais foram fechados autoritariamente, e vários educadores presos diante deste recrudescimento do Estado ditatorial, em dezembro de 1969.

De acordo com Chiozzini (2003), os Ginásios Vocacionais se apropriaram das experiências realizadas nas classes secundárias experimentais (CSE), especificamente ocorridas na cidade de Socorro (SP). Nas CSE de Socorro foram realizadas observações das práticas docentes em sala de aula pelos futuros professores dos vocacionais, logo em 1961, sob a coordenação de Olga Bechara e de Maria Nilde Mascellani. A ideia era a de

que, uma vez formados, estes profissionais seriam selecionados para compor o corpo docente e o pessoal técnico do SEV.

As bases para a experiência dos Ginásios Vocacionais, que a princípio, seria expandida para toda a rede estadual de São Paulo, começaram em 1959. Chiozzini (2003) explica que havia uma proposta de reforma do então ensino secundário profissional<sup>16</sup> que passaria a se chamar Ensino Industrial, para os homens, e Educação Doméstica para as mulheres. Nesse projeto havia quatro artigos sobre a criação de Ginásios Vocacionais, que seriam uma transição da educação básica para o novo sistema.

Paralelo a isso, o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) aprovou uma portaria que permitia a criação de classes experimentais, nas quais novas propostas pedagógicas seriam postas em prática. As classes experimentais de Socorro, em particular, começaram a conceber uma nova proposta pedagógica, a partir das ideias da professora Maria Nilde Mascellani (CHIOZZINI, 2003).

Em 1961, o então secretário da Educação de São Paulo, Luciano Vasconcellos de Carvalho, gostou da experiência de Socorro. Ele quis expandir o modelo e inseriu um apêndice na legislação de reforma do secundário, que criou o Serviço de Ensino Vocacional (SEV), sob responsabilidade da professora Maria Nilde Mascellani. O SEV garantia uma autonomia administrativa muito grande na gestão das novas escolas. A proposta era levar os alunos ao engajamento e transformação do meio<sup>17</sup>. Todo esse processo foi muito influenciado pelo intenso movimento intelectual dos anos 1960.

Chiozzini (2003) nos mostra que, a lei estadual 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, criou formalmente o Ensino Vocacional, estabelecendo condições para a renovação do que hoje chamamos de segundo ciclo do ensino fundamental" (5ª a 8ª série)<sup>18</sup>. Mais conhecida como Lei do Ensino Industrial contempla em apenas quatro, dos seus noventa e três artigos, os Cursos Vocacionais.

De acordo com Chiozzini (2003), muita gente acha que o termo vocacional está relacionado à profissão, mas não é. Esse nome foi escolhido porque o sistema visava formar homens livres, críticos e criativos, de modo que ele pudesse arquitetar sua vocação ontológica de ser humano.

---

<sup>16</sup> Atual Ensino Médio.

<sup>17</sup> Proposta esta que pode ser comparada com o Protagonismo Juvenil que será abordado no Programa Ensino Integral.

<sup>18</sup> Hoje organizado em nove anos e três ciclos.

*a) Quanto aos seus objetivos*

Os Ginásios Vocacionais se propuseram a ser um novo tipo de escola que se constituiu e expandiu-se de 1961 a 1969. Fazendo um resgate de sua história institucional, a iniciativa de criá-lo partiu do então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Luciano Vasconcellos de Carvalho, que decidiu implantar um novo modelo de escola que atendesse às reivindicações de uma sociedade mais democrática.

Implantada em um momento de intenso debate político e desenvolvida em grande parte sob o regime militar, a experiência do Serviço de Ensino Vocacional foi constantemente objeto de controvérsias, sabotagens e, por fim de aberta repressão. Problemas ainda mais sérios ocorreriam após o golpe militar de 1964. No período de 1961 a 1969, convivemos durante nove anos, tempo de vida dos Ginásios Vocacionais, com pressões de todo tipo e com nove Secretários de Educação.

*b) Inovações presentes na proposta*

A cultura escolar dos vocacionais estava contida na clave do ensino secundário renovado, que consistia em pesquisas e estudo dirigido, supervisionado ou livre sobre as dimensões geográficas e históricas do meio social, sempre usando grupos de trabalho e a saídas extramuros (estudo do meio) com alunos e alunas para locais previamente definidos pela equipe.

Nos Ginásios Vocacionais, com todo currículo pautado em Estudos Sociais, as aulas não eram divididas em disciplinas, mas em áreas do conhecimento. Estudavam-se psicologia, sociologia, antropologia, história e geografia e toda a formação girava em torno dessas discussões. Meninos e meninas estudavam juntos, o que era um grande avanço para a época. Havia meninas líderes de classes e meninos aprendendo a trocar fraudas nas aulas de educação doméstica. As avaliações eram bimestrais. Elas não eram feitas por notas, mas sim por conceitos e, principalmente, pela autoavaliação (CHIOZZINI, 2003).

Além da ampliação das funções da orientação educacional e do ensino integrado via área-núcleo dos Estudos Sociais, usando do conceito de unidades didáticas ou pedagógicas, aplicaram diferentes formas de avaliar além de conselhos de classes. Com destaque, esta cultura escolar renovada ganhou visibilidade no uso da prática do estudo do meio, relacionados com temáticas levantadas em conjunto com os estudantes e educadores (via aula-plataforma) e sistematizada em classe. Acreditamos que esta

proposta em muito se assemelha ao que é proposto no Protagonismo Juvenil, presente no PEI. Mais adiante detalharemos este aspecto.

*c) Processos formativos e coordenação pedagógica*

Da Orientação Educacional e Profissional

Artigo 47 - Instituir-se-á em cada estabelecimento de Ensino Industrial ou de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas um serviço de Orientação Educacional e Profissional com o objetivo de:

- 1) - assistir os alunos nos seus problemas de escolha de matérias optativas cursos e profissões, bem como no seu ajustamento psicológico geral;
- 2) - cooperar para que o processo educativo e os sistemas de formação profissional se desenvolvam tendo em vista o ajustamento individual e social. (SÃO PAULO, 1961).

Estes projetos considerados inovadores para o seu tempo imprimiram nos profissionais que deles participaram, registros e saberes positivos sobre a coordenação dos trabalhos, promovendo a emancipação intelectual desses profissionais, porém, deixaram marcas permanentes na constituição identitária em virtude da opressão causada pelo regime ditatorial que dissolveu o trabalho construído (CHIOZZINI, 2003).

Além da coordenação, os estabelecimentos contavam também com a orientação pedagógica e profissional.

*d) Algumas conclusões*

Ser aceito em um dos Ginásios Vocacionais não era simples. Os candidatos passavam por entrevistas com pais e alunos, além de estarem sujeitos a disponibilidade de vaga. Com o passar do tempo o sistema de ensino começou a sofrer crises internas e externas. Chiozzini (2003) relata que havia diferenças e embates na experimentação e, em 1969, no auge da crise, a professora Maria Nilde Mascellani demitiu muita gente. A gota d'água foi em Americana onde um grupo de professores foi demitido e dois deles denunciaram o vocacional para o exército, alegando que formava comunistas.

Nos Ginásios Vocacionais estudaram mais de 8 mil alunos entre os filhos da elite paulistana e de operários, mas, exatamente em 12 de dezembro de 1969, policiais invadiram as seis escolas prendendo professores e pais de alunos e decretando o fim dos colégios vocacionais, até que fossem extintos pela ditadura militar, que os considerou subversivos. Houve muitos atos de pais e alunos pedindo para o governo voltar atrás,

porém isso não aconteceu e em 1970 todas as escolas já funcionavam no sistema convencional.

Apesar de termos buscado conhecer sobre o funcionamento da coordenação pedagógica nos Ginásios Vocacionais, não encontramos na literatura muito o que nos informasse sobre isso. Um fato curioso sobre os Ginásios Vocacionais é que as pesquisas encontradas sobre esse projeto sempre expõem suas metodologias e práticas de forma positiva. Encontra-se pouca ou nenhuma crítica sobre os GV. A dúvida que fica é: serão encontrados realmente resultados positivos somente ou o momento histórico de rigidez e ditadura militar impediu que críticas fossem publicadas?

Notamos uma semelhança entre os GV e o PEI quanto à uma busca pela preparação do indivíduo para o que espera de seu futuro. Enquanto os GV buscavam pela formação de homens livres, críticos e criativos, que pudessem arquitetar sua vocação ontológica de ser humano, o PEI apresenta como eixo estruturante o Projeto de Vida, que conta com diversas atividades presentes em todas as metodologias do programa. Essas atividades visam auxiliar o jovem na construção e desenvolvimento do seu Projeto de Vida, ajudando-o a planejar o caminho que ele precisa seguir para alcançar o que pretende ser. Uma reflexão que deve contemplar a articulação entre a singularidade do indivíduo e os diversos contextos em que ele está inserido, o que dará suporte ao estudante na realização de suas escolhas.

#### 2.4.2 Escola-Padrão

A Escola Padrão trata-se de uma política pública na área de educação, elaborada e implantada no estado de São Paulo de 1991 a 1994, durante o governo de Luiz Antônio Fleury Filho.

O projeto foi elaborado por um grupo multidisciplinar de consultores contratados, chamado Núcleo de Gestão Estratégica (NGE), que corroborou um diagnóstico antigo, porém difuso, entre os educadores do estado, de que o grande problema do sistema educacional paulista era a má qualidade do ensino oferecido. De acordo com esse grupo e com a própria Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-SP)<sup>19</sup>, os problemas de acesso ao ensino já estavam resolvidos, uma vez que a rede estadual de educação oferecia escola para todos (MARQUES, 1997).

---

<sup>19</sup> Naquele momento utilizava-se a sigla SEE-SP.



Em linhas gerais, a SEDUC-SP reconhece a má qualidade do ensino oferecido e atribui os problemas de qualidade ao gigantismo da rede e à imobilidade causada pela burocracia estatal. A autonomia e a democratização da gestão da escola são as propostas que surgem para resolver esse problema da burocracia excessiva, causadora da má qualidade de ensino. O termo "padrão" de seu nome significa que a escola deverá atingir um novo padrão de qualidade, e não, como se poderia pensar, uma padronização do ensino.

*a) Quanto aos seus objetivos*

Battaglia (1998) coloca que o governo pretendia, com esse projeto, dar maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira às unidades escolares, mantendo nos órgãos centrais da SEDUC a prerrogativa de estabelecer as diretrizes mais gerais da política de educação do estado. Esse projeto visava à melhoria da qualidade de ensino oferecido pelo sistema estadual de ensino de São Paulo.

A perspectiva da escola de formar o aluno para o trabalho, além da simples perspectiva profissional, visava também capacitar o indivíduo a emancipar-se politicamente e inserir-se tecnologicamente numa sociedade em constante mudança através do trabalho.

*b) Inovações presentes na proposta*

A solução apresentada pelo Núcleo de Gestão Estratégica foi um novo modelo de gestão do sistema educacional, em que a unidade escolar deveria ter absoluta autonomia administrativa, financeira e pedagógica, mantendo centralizados na SEDUC somente as diretrizes gerais mínimas, tais como, definição do currículo básico, planos de investimento e sistema de avaliação do sistema escolar.

Essa autonomia seria consubstanciada através de um Plano Diretor<sup>20</sup>, de construção coletiva na escola e coordenado pelo diretor. Esse Plano Diretor deveria conter os objetivos e as metas detalhadas a serem atingidas pela escola. Deveria ainda distinguir as ações de rotina das ações inovadoras e as formas de avaliação, estabelecendo para isso um sistema de indicadores. O Plano Diretor deveria ser aprovado pelo Conselho de Escola.

---

<sup>20</sup> Chamado no PEI de Plano de ação, será tratado mais adiante.

As diversas medidas que compõem o projeto podem ser divididas em medidas administrativas e pedagógicas, ainda que, em alguns momentos ambas se confundam. De acordo com o projeto, a Escola-Padrão teria alguns profissionais novos na área administrativa. Para isso foi criado o Quadro de Assistentes da Educação (QAE), e algumas funções novas na área pedagógica.

Todos os professores passariam a receber um adicional por dedicação exclusiva, independentemente do número de horas de sua jornada, e teriam ainda dentro de sua atribuição de horas, tempo para trabalho e capacitação fora da sala de aula, as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Contudo, as HTPC existem na rede desde a implantação da Jornada Única.

Essas diferenças foram efetivadas através da criação de gratificações específicas associadas:

- Ao turno, com remuneração especial para o curso noturno em Escola-Padrão (GTCN)<sup>21</sup>.
- Ao local de trabalho, privilegiando locais de maior dificuldade de acesso ou que envolvam riscos (ALE)<sup>22</sup>.
- À direção da escola com maior número de alunos.
- À dedicação exclusiva e à adesão à nova jornada proposta para a Escola- Padrão.

### *c) Processos formativos e coordenação pedagógica*

O diretor da escola podia atribuir um crédito semanal de horas de 5% do total das aulas previstas na escola, em número nunca inferior a trinta horas semanais, aos coordenadores de área ou a professores que exercessem atividades pedagógicas específicas. O professor para o exercício da coordenação ou de atividades pedagógicas específicas deveria ser indicado pelo diretor e referenciado pelo Conselho de Escola. Ao final de cada ano letivo, o diretor e o Conselho de Escola avaliariam a atuação dos coordenadores, decidindo por sua permanência ou não no ano seguinte.

A implantação desse primeiro lote de escolas foi acompanhada de um sistema de monitoramento, montado pela SEDUC especialmente para o caso. Era composto por supervisores de ensino recrutados na rede ou já aposentados, os quais, desrespeitando

---

<sup>21</sup> GTCN – Gratificação por trabalho em curso noturno, instituído através da Lei Complementar nº 774, de 20 de dez. de 1994.

<sup>22</sup> ALE (Adicional de local de exercício) - Valor adicional para profissionais que trabalham em áreas consideradas de risco ou de difícil acesso, instituído pela Lei Complementar nº 669, de 20 de dez. de 1991.

toda a estrutura hierárquica da SEDUC, reportavam-se diretamente ao Secretário Adjunto.

A partir do segundo ano de implantação, essa estrutura de acompanhamento estabeleceu uma posição intermediária entre a situação de exceção e a estrutura hierárquica regular. Somente no terceiro ano de implantação, a atribuição de acompanhamento das Escolas-Padrão passou a ser responsabilidade dos supervisores nas então Delegacias de Ensino.

A capacitação dos docentes foi incrementada com a criação dos Centros de Aperfeiçoamento dos Recursos Humanos (CARH), mas programas de capacitação tampouco podem ser considerados uma novidade (MARQUES, 1997). A única novidade proposta pelo projeto foi o Compromisso de Gestão, que articularia todos os elementos acima, no estabelecimento de metas específicas para cada escola.

Por fim, o projeto prevê que a autonomia da escola se concretize através do desenvolvimento do Plano Diretor de cada unidade escolar, que deverá explicitar seus projetos pedagógicos, a programação de trabalho, as metas e os resultados que deverão ser alcançados. Esse Plano Diretor, estará registrado num Compromisso de Gestão firmado entre a Escola-Padrão e a Secretaria Estadual de Educação no qual constarão, além do Plano Diretor (com as metas e resultados que se comprometem a cumprir), os recursos humanos, materiais, financeiros e técnicos que a Secretaria colocará à disposição da unidade.

Para a implementação do processo de capacitação do Projeto Escola-Padrão, a SEDUC elabora um plano bastante sofisticado, que se estabelece e atua em toda a rede. Para coordenar os trabalhos foi criado o Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARH) que tem matriz na capital e outras catorze unidades regionais instaladas pelo estado, coincidindo com as Diretorias Regionais de Ensino, apesar de não manter vínculos formais com elas. Além dos CARH, o sistema se utilizaria das Oficinas Pedagógicas instaladas nas então Delegacias de Ensino<sup>23</sup>, dos Centros de Informação e Criação e dos Laboratórios de Difusão e Tecnologia instalados nas escolas. O plano de

---

<sup>23</sup> Hoje chamados de Núcleos Pedagógicos. São unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino. Em parceria estabelecida com a Supervisão de Ensino, atuam na formação continuada dos professores coordenadores das escolas e dos professores em sala de aula, conforme define a Resolução SE 75, de 30 de dez. de 2014.

capacitação tratava ainda dos elementos pedagógicos e da visão do processo de ensino-aprendizagem que os treinamentos deveriam levar em conta.

O sistema previa várias modalidades de capacitação do pessoal administrativo e pedagógico: capacitação em serviço, utilizando basicamente as horas de trabalho pedagógico nas escolas e a estrutura das oficinas pedagógicas; cursos presenciais, utilizando a estrutura dos CARH e cursos à distância, utilizando uma estrutura de multimeios que envolvia as escolas, as Delegacias e os CARH. Toda essa estrutura seria coordenada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Criou-se um sistema de capacitação a distância através da TV Cultura, que era recebido nas oficinas pedagógicas das Delegacias e nas escolas e que servia de base para as discussões das horas de trabalho pedagógico nas escolas. Esse programa de capacitação não se restringiu aos profissionais vinculados ao projeto Escola-Padrão, nem tampouco privilegiou a capacitação de cunho administrativo e gerencial, como previa o projeto.

De acordo com Utsumi (1995), até outubro de 1992 a FDE já havia instalado 7 Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos - CARH, sendo uma unidade Central, na capital, e seis descentralizadas no interior do estado: Bauru, Campinas, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Santos e São José dos Campos. Os CARH deveriam fornecer permanentemente, cursos extensivos e regulares, seminários, workshops, palestras e debates aos profissionais da educação e sua área de abrangência, visando desenvolver competência técnica desses profissionais, para a operação das modernas tecnologias do ensino e difundir pesquisas e estudos de soluções criativas de problemas aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, até fevereiro de 1994, continuavam apenas estes sete centros, o que dificultava a atualização dos profissionais de outras cidades.

#### *d) Algumas conclusões*

Dentre os aspectos positivos observados na implantação do projeto Escola-Padrão destacamos que, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEDUC-SP), na elaboração do projeto, estabeleceu que as escolas deveriam criar seus próprios sistemas de avaliação e seu sistema de indicadores. Esse instrumento de autoavaliação continuaria a ser um instrumento descentralizado, dependente somente da autonomia da escola e consequência das várias medidas a serem implantadas pela nova política.

O adicional pelo Regime de Dedicção Exclusiva foi estendido a todos os professores da Escola-Padrão, independentemente de sua jornada de 20, 30 ou 40 horas semanais. Foi criada a gratificação do turno noturno, e os diretores das escolas tiveram

gratificações proporcionais ao tamanho de suas escolas. Por último, foi criada uma gratificação para estimular o funcionário a fixar-se em sua unidade, reforçando a ideia de equipe na unidade escolar.

O sistema de capacitação, entre os aspectos positivos, é certamente a medida mais bem estruturada de todo projeto Escola-Padrão. A SEDUC-SP reconhece que a transformação das escolas em rede mais autônoma depende de maciços e regulares investimentos na formação e atualização cultural e pedagógica do corpo docente. Contudo, volta a priorizar a capacitação na área administrativa.

Dentre os pontos negativos observados no projeto, a heterogeneidade da rede de ensino, seu gigantismo, o centralismo decisório, associados à burocracia que se apossou da máquina administrativa, foram apontados como as causas do colapso desse sistema. A previsão era transformar toda a rede estadual de ensino em Escolas-Padrão até o final de 1994. Ao final desse período, entretanto, pouco mais de um quinto da rede havia sido integrado ao projeto.

Battaglia (1998) coloca que, a Escola-Padrão é mais cara do que as outras experiências e programas de Secretaria Estadual de Educação, sendo que o curto espaço de tempo para iniciar a implantação, alteraram completamente o critério de escolha das escolas que entrariam nesse piloto. Em vez de escolas deterioradas, a premência do tempo e do orçamento fez com que a escolha recaísse sobre as escolas que tivessem condições de se transformarem rapidamente em Escolas-Padrão no início de 1992. Sob o ponto de vista pedagógico, as escolas deveriam ter diretores com estabilidade e o máximo de três turnos diários. Sob o ponto de vista físico, deveriam dispor de espaço suficiente para receber as novas instalações da Escola-Padrão. Pelos critérios da SEDUC-SP, foram selecionadas 306 escolas, que formaram o primeiro grupo de escolas piloto.

A melhoria da qualidade do ensino na rede pública estadual de educação, conforme fora prevista, não foi alcançada. Em outras palavras, as crianças estudantes em Escolas-Padrão não tinham um desempenho escolar melhor do que as que estudavam em escolas não-padrão.

Nota-se que, o Plano Diretor, dependeria de uma ampla participação dos órgãos de assessoria da SEDUC-SP para obter sucesso. Ocorre que esses órgãos não foram montados, tendo em vista que a reforma dos órgãos centrais não era prioritária na estratégia de implantação do projeto Escola-Padrão.

O Plano Diretor era uma prática bastante comum na rede estadual de ensino, independentemente de a escola ter ou não sido escolhida para integrar o grupo das

Escolas-Padrão. Essa era a prática pedagógica de seus diretores ou de seus corpos diretivos: trabalhar com um planejamento anual bem definido. Nem sempre esse Plano Diretor é uma construção coletiva, nem tampouco submetido ao Conselho Diretor, mas o Plano é mais uma ideia anteriormente difundida na rede que o projeto Escola-Padrão incorpora e tenta universalizar (BATTAGLIA, 1998).

A falta de recursos foi submetendo o projeto a cortes que acabaram por descaracterizá-lo, quer através do adiamento das medidas mais gerais, impossibilitadas de serem implantadas, tais como: as reformas físicas, o sistema de treinamento dos professores, a remessa de material para as escolas, as alterações na legislação que envolviam a autonomia, a implantação da Caixa de Custeio. Na disputa por recursos com outras áreas do governo, a SEDUC foi derrotada, o que acabou comprometendo a implantação do projeto em toda a rede paulista.

Nesse sentido, devemos considerar o conteúdo do projeto. Uma proposta elaborada para resolver os problemas da década de oitenta não seria suficiente para resolver os dilemas do período seguinte.

A implantação de seu, prescindindo em seu início de toda estrutura de supervisão. Também, o suporte através dos programas de capacitação foi frágil, revelando na sua execução nas fissuras interiores da Secretaria, onde seus órgãos se destacam mais como espaços de poder do que pelos seus papéis complementares na implantação do Projeto Escola-Padrão. A fragilidade dos programas de capacitação foi mais perceptível no preparo insuficiente para as atividades de coordenação pedagógica que, vinculada ao funcionamento da HTP constituía o centro nervoso, para onde convergiria a reflexão sobre o trabalho docente, e a possibilidade concreta de criação efetiva do projeto da escola. Por todos os motivos esta área merecia atenção especialíssima, o que não ocorreu. (MARQUES, 1997, p. 211)

Constata-se que algumas inovações apresentadas pelo projeto Escola-Padrão se tornaram conquistas para toda a rede e mantem-se até os dias atuais. É o caso da criação das Oficinas Pedagógicas (atualmente Núcleos Pedagógicos), do GTCN (adicional para trabalho noturno) e ALE (adicional de local de exercício).

O então chamado Plano Diretor também está presente no PEI, sob o nome de Plano de Ação. O Plano de Ação é o documento norteador das ações da gestão escolar. Ele é elaborado coletivamente pela comunidade escolar e coordenado pelo diretor com base na missão, na visão de futuro, nos valores, nos princípios e nas premissas do programa. A partir do Plano, são definidos, para o ano letivo vigente, os objetivos, as prioridades, as

metas e os resultados esperados, os indicadores de resultado e de processo, a periodicidade ou data da apuração dos indicadores, as estratégias a ser empregadas e as ações recomendadas. O Plano de Ação tem como objetivo indicar às escolas os caminhos para que, por meio do seu trabalho pedagógico, sejam atingidas as metas de educação aferidas através de avaliações externas. Hoje, todas as escolas da rede devem elaborar e monitorar o seu Plano de Ação, não apenas aquelas que fazem parte do PEI.

Tanto o PEI como o Projeto Escola-Padrão comungam da meta de ampliar o período de permanência dos estudantes na escola. No caso do PEI, sabemos que em 2020 já existiam 25 escolas tendo implantado um piloto no qual funcionam em dois turnos de sete horas diárias. Diferente das demais que possuem um turno de nove horas diárias.<sup>24</sup>

#### 2.4.3 A Escola Plural

O Programa Escola Plural foi uma política de inovação educacional implementada na cidade de Belo Horizonte a partir de 1994. Este título escolhido, “Programa Escola Plural”, tinha como justificativa a intenção de promover o pluralismo de ideias, valorizado pela própria Constituição Federal de 1988.

A administração municipal da cidade de Belo Horizonte, no período de 1993-1996, no ano de 1994 elaborou o Programa Escola Plural, através do reconhecimento da organização das escolas em torno dos projetos político-pedagógicos. A Escola Plural surgiu de experiências reais de trabalhadores que buscavam alternativas para melhorar seu trabalho, garantir o acesso à educação pública e de boa qualidade. Ela parte do princípio de que a aprendizagem se baseia numa reestruturação dos esquemas de compreensão dos alunos, com o estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem, os saberes culturalmente construídos e as novas fontes de informação com as quais ele se defronta. A Escola Plural buscou, assim, formar um cidadão que compreenda, analise e interprete a pluralidade de informações a que está submetido a todo tempo e lugar que esteja (VALADARES, 2008).

---

<sup>24</sup> Resolução SEDUC/SP - 44, de 10 de set. de 2019. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44\\_19.HTM?Time=07/11/2020%2022:05:20](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_19.HTM?Time=07/11/2020%2022:05:20). Acesso em: 07 de nov. de 2020.

*a) Quanto aos seus objetivos*

Este programa teve como objetivo prioritário romper com a lógica excludente da escola tradicional ao colocar o aluno como eixo vertebrador do processo de ensino-aprendizagem, deslocando a centralidade dos conteúdos escolares e a lógica rígida e seletiva de avaliação presente na relação pedagógica predominante até então (VALADARES, 2008).

Para além deste objetivo prioritário, a implantação do Programa buscou atender a dois problemas vivenciados na rede educacional daquele momento. O primeiro relacionava-se à construção de uma política educacional para a qual preservasse as singularidades dos projetos existentes nas escolas, mas que os fizessem avançar e, simultaneamente, motivar a criação de novas experiências em outras unidades; o segundo, nomear professores para as escolas recém-inauguradas, completar os quadros de professores das demais escolas, inclusive para a reposição de aulas não ministradas no ano anterior (VALADARES, 2008).

*b) Principais inovações*

Nesse sentido, houve, a construção coletiva do projeto, que em sua elaboração apresenta quatro núcleos, denominados de “vertebradores” da totalidade da proposta e, de certa forma, são uma “síntese” dela:

- *Eixos norteadores da escola que queremos*, que são uma síntese das direções ou nortes apontados como mais determinantes nas experiências da Rede.
- *Organização do trabalho ou a nova lógica de organização dos tempos dos professores, dos alunos e dos processos cotidianos*, que refletem as novas lógicas no ordenamento temporal do trabalho escolar apontadas nas experiências emergentes.
- *Os conteúdos e processos*, que se trata de uma reorientação das concepções e práticas do fazer escolar cotidiano, a partir das novas práticas e concepções que estavam emergindo nas escolas.
- *A avaliação*, que é onde se concentrou inúmeras e inovadoras experiências da Rede.

Na Escola Plural introduz-se o sistema de ciclos, que questiona fortemente a avaliação uma vez que elimina a reprovação ano a ano, dando ao aluno períodos de três anos para que ele construa determinados conhecimentos, capacidades e habilidades, ou seja, tenha uma formação global juntamente com seus pares de idade. O eixo vertebrador da organização do tempo escolar é o educando e seus ciclos de formação. Compreendeu-



se, então, como o mais adequado, organizar a educação básica em 3 ciclos de formação, aumentando-a em 1 ano – inclusão da criança de 6 anos neste segmento da educação.

- **PRIMEIRO CICLO:** período característico da **INFÂNCIA**, que compreende os alunos que estão na faixa de idade de 6 a 9 anos (correspondente ao pré-escolar, 1ª e 2ª séries);
- **SEGUNDO CICLO:** período característico da **PRÉ-ADOLESCÊNCIA**, que compreende os alunos que estão na faixa de idade de 9 a 12 anos (correspondente às 3ª, 4ª e 5ª séries);
- **TERCEIRO CICLO:** período característico da **ADOLESCÊNCIA**, que compreende os alunos que estão na faixa de idade de 12 a 15 anos (correspondente às 6ª, 7ª e 8ª séries).

Parte-se do suposto que, permanecendo no mesmo grupo de idade, o aluno terá maiores oportunidades para sua formação-socialização equilibrada.

Devemos ressaltar ainda o critério de composição da estrutura de trabalho com a introdução do ‘fator 1,5’ de professores por turma, o que, segundo os cadernos da Escola Plural, significaria 50% de professores a mais em cada turno. Esta iniciativa se deveu à consciência da Secretaria Municipal de Educação de que, para uma educação de qualidade, os profissionais deveriam estar em constante formação e esta formação deveria acontecer dentro do seu horário de trabalho.

### *c) Processos formativos e coordenação pedagógica*

A presença do professor coordenador surge nesse contexto de democratização vivenciado pelas escolas, antes mesmo do Programa Escola Plural. Pode-se perceber esse movimento já na década de 1980, com a organização de Coordenações de Áreas que eram desempenhadas por professores da própria escola. Contudo, criam-se tempos de coordenação pedagógica, sendo que, exceto o diretor e o vice, todos os membros da coordenação pedagógica dedicarão obrigatoriamente um mínimo de 8 horas semanais em atividades com alunos (PARENTE, 2006).

Na Escola Plural, a função de coordenador pedagógico passa a ser eletiva e com tempo determinado (em geral um ou dois anos), exercida pelos próprios docentes, que são escolhidos entre os pares. Assim, o professor coordenador tem a ousada tarefa de, numa perspectiva mais ampliada do ponto de vista pedagógico e político, articular o programa Escola Plural com a construção coletiva do projeto de cada escola pelo grupo de profissionais e a integração entre professores, alunos e comunidade.

Numa perspectiva mais democrática e participativa, a coordenação pedagógica vem romper com a fragmentação das tarefas e com a dicotomia do pensar e do executar, presente na reforma educacional das décadas de 1960 e 1970, e passa a ter o importante papel dinâmico de reunir, articular e integrar as atividades bem como todos os envolvidos na escola. Portanto, a coordenação cumpre o papel de coordenar, apoiar, acompanhar, assessorar e avaliar as atividades pedagógicas (PARENTE, 2006).

#### *d) Algumas conclusões*

A proposta da Escola Plural foi considerada inovadora por muitos, polêmica por outros, por ter procurado romper com a cultura tradicional da escola pública, implementando uma concepção de educação mais ampla, democrática, inclusiva, plural, que leve em conta múltiplas dimensões da formação da pessoa humana e na qual as crianças das classes populares tivessem condições de ser bem-sucedidas. De acordo com Ferreira (2009),

A proposta Escola Plural se revelou um movimento multifacetado, caracterizado pela reformulação do sistema educacional municipal de modo geral, bem como por se tornar referência para projetos avançados em todo o país. Por buscar ampliar a concepção do processo educativo escolar e quebrar a hierarquia e estrutura rígidas da cultura e organização escolares, através da mudança nos tempos e espaços da escola, foi uma proposta que gerou inúmeras polêmicas, questionamentos e reações das mais diversas possíveis. (FERREIRA, 2009, p. 30)

Assim também o PEI traz metodologias diferenciadas numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, busca ampliar as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente.

A Escola Plural apresenta-se como proposta para trazer inovações e coloca como objetivo combater o fracasso escolar. Contudo, assim como no PEI, os resultados são verificados apenas através de avaliações externas que priorizam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e não levam em consideração o desenvolvimento global do estudante.

Outro problema em comum é a questão da sobrecarga de aulas. Esses programas se iniciam com uma proposta de redução na jornada de aulas semanais do professor para que ele possa ter mais tempo para o preparo de suas atividades pedagógicas, sobretudo

considerando que as metodologias utilizadas devem ser inovadoras e estimulantes. Entretanto, com o passar do tempo e a expansão dos programas para um número maior de escolas, o que se observa é uma situação de precarização na qual o professor tem uma sobrecarga de aulas semanais, mas continua sendo cobrado por aulas criativas, estimulantes e inovadoras. Tendo pouquíssimo tempo para o preparo dessas atividades no período em que está na escola, acaba levando mais e mais trabalho para casa.

## 2.5 CONCEITUANDO IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade profissional é entendida como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Constrói-se com base na significação social da profissão e no fluxo histórico de suas contradições. A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores.

A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do docente para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. De fato, este processo é contínuo e está fortemente ligado à cultura e às demandas que se apresentam em qualquer sociedade.

Pode-se dizer que “ser professor” é uma construção que envolve um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender a agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador. Nesse sentido, os saberes se constituem como algo plural que foi construído no âmbito sociocultural da profissão, podendo apresentar modificações com o passar do tempo, incluindo informações, crenças, habilidades e aptidões relacionadas a uma determinada profissão.

Dessa forma, a identidade que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida. (IZA *et al.*, 2014).

Para Marcelo (2009), a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse

conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que esse compromisso se concretize é necessário que o docente esteja em constante desenvolvimento profissional. Com o conhecimento sendo atualizado a todo momento, a atualização profissional deixou de ser uma opção para se tornar uma necessidade e condição prioritária dentro do exercício da profissão.

O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo. Marcelo (2009) refere-se ao desenvolvimento profissional do professor como a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma, identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem, valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações. Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.

Nesse sentido, a identidade profissional é uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da carreira docente e pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integram o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO, 2009). A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. Não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional, ou seja, a identidade é construída e reconstruída na interação social. De acordo com Hage e Feldmann (2015, p. 2) “nas relações sociais estabelecidas, formam e se formam enquanto pessoas, profissionais e cidadãos”.

O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto. (MARCELO, 2009, p. 12).

A construção da identidade profissional trata-se de um processo evolutivo sujeito à interpretação das experiências vividas pelo profissional. Assim como o conhecimento do docente não para de ser construído, a construção da identidade profissional também é contínua. Não se pergunta “quem sou eu?”, mas sim “quem eu quero ser?”. A existência de uma identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação,

compromisso e satisfação no trabalho do professor é um fator importante para que este se converta num bom professor (MARCELO, 2009).

O autor coloca que a construção da identidade profissional se inicia nas próprias experiências pessoais do indivíduo. Aquele que um dia já foi estudante, vê em seus antigos professores modelos de atuação na profissão. Assumindo-se uma perspectiva evolutiva na qual o docente está em constante desenvolvimento, destaca-se a responsabilidade dos órgãos responsáveis pelo apoio ao desenvolvimento destes profissionais em seus primeiros anos de ensino, uma vez que apenas a formação inicial não daria conta da construção desta identidade. Para se tornarem profissionais experientes<sup>25</sup> os docentes precisam se tornar profissionais adaptativos, capazes de se adaptar a novas e complexas situações impostas pela profissão. Contudo, o decorrer dos anos não lhe garante a tal experiência, mas sim a reflexão sobre a sua própria conduta.

Ampliando essa compreensão, Silva (2000) nos mostra que a construção da ideia de identidade é algo tão complexo que não pode ser concebido em uma positividade porque ela não é autocontida. Isso significa dizer que não pode ser tomada como algo dado diante da vida social, considerando a identidade como aquilo que se é. Para melhor conceitualizá-la, ele faz uma correlação com a diferença. Para o autor, a identidade e diferença são indissociáveis e mutuamente determinadas. Na origem estaria a diferença, compreendida como processo de diferenciação<sup>26</sup>. Entretanto, ambas estão imersas num sistema de significação discursivo e simbólico perpassado pela cultura para adquirirem sentido.

Afirma ainda:

A identidade e a diferença se traduzem assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo, tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2000, p. 82).

---

<sup>25</sup> O autor conceitua como experientes profissionais com ao menos cinco anos de exercício na docência.

<sup>26</sup> Diferenciação é o processo pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Ver mais em: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis: Vozes, 2000.

Em linhas gerais, para o autor a identidade não é homogênea, ela é instável, contraditória, inacabada. Está ligada a estruturas discursivas, narrativas, a sistemas de representação e tem estreitas conexões com relações de poder.

Hall (2000) corrobora Silva (2000) no que se refere a tomar as identidades como multiplamente constituídas ao longo de discursos, práticas e posições, por vezes antagônicas e cada vez mais fragmentadas. E acrescenta que elas são construídas dentro do discurso, o que faz emergir a necessidade de compreensão delas como produzidas em locais históricos e institucionais específicos. Nestes contextos de produção haverá formações e práticas específicas em que são estabelecidas relações de poder por estratégias e iniciativas também específicas. Nesta conjuntura utilizam recursos da história, da linguagem e da cultura para sua produção na mesma dinâmica, apontada por Silva (2000), não do que se é, mas do que se pode vir a ser.

Contrariamente à Silva, Dubar (2005) entende que os indivíduos, a partir de suas experiências sociais, mentalmente constroem mundos, representações ativas que se constituem como entrada para o sociólogo desenvolver seu trabalho de reconstrução de identidades típicas pertinentes em um campo social específico. Esse processo é revelado nos discursos dos indivíduos sobre suas práticas sociais e se ancora no que o autor chama de “saber legítimo”, o qual permite elaboração de estratégias práticas e afirmação de uma identidade reconhecida. Esse saber legítimo adviria do domínio de um vocabulário próprio e de incorporação de um programa. Apresenta as dimensões que considera mais significativas:

- a relação com os sistemas, com as instituições e com os detentores dos poderes diretamente implicados na vida cotidiana aciona a implicação e o reconhecimento do indivíduo, seu “engajamento” e sua “indiferença”, sua participação ou sua contestação, sua identidade virtual reivindicada e sua identidade realmente reconhecida;
- a relação com o futuro, o do sistema e o seu próprio, engaja as orientações estratégicas que resultam da avaliação das capacidades e das oportunidades, da interiorização da trajetória e da história do sistema;
- a relação com a linguagem, isto é, com as categorias utilizadas para descrever uma situação vivida, por exemplo o modo de articulação das coerções externas e dos desejos internos, das obrigações exteriores e dos projetos pessoais, das solicitações do outro e das iniciativas do eu (DUBAR, 2005, p. 129).

Concluindo, a identidade profissional e o desenvolvimento docente são campos muito complexos, contudo, seja qual for a orientação que adotada, é necessário

compreender que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem elemento fundamental para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.*

(GIL, 2008, p. 11)

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico delineado para o desenvolvimento da pesquisa.

Para o desenvolvimento da investigação optamos por adotar a abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Como método, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental (leis, portarias, pareceres, diretrizes do Programa Ensino Integral, documentos orientadores etc.) e a pesquisa exploratória (empírica ou de campo). Neste último, os principais instrumentos para a coleta de dados foram: questionário e diário de campo da pesquisadora.

A escolha desta abordagem justifica-se pelo fato de que, “[...] quando se trata da pesquisa científica em educação, interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que escrevê-los, explicá-los. O pesquisador deve conhecer, significar, compreender todas as situações do processo, não se atendo aos fenômenos aparentes” (SILVA, 2016, p. 68). Utilizamos a abordagem qualitativa com a preocupação em focarmos no objeto investigado, no caso, o professor coordenador de área do conhecimento em exercício no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo, no município de Presidente Prudente.

Nesse sentido, reavemos as questões as quais buscamos responder: Quais as atribuições, conquistas e desafios dos professores coordenadores de área do conhecimento ao longo dos oito anos de criação do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo? Quais fatores influenciam ou dificultam a construção de sua identidade profissional de formador de professores no PEI?

Resgatamos ainda que, para isso, trabalhamos com os seguintes objetivos de pesquisa:

#### **Geral**

- Identificar e analisar as atribuições, os desafios e as conquistas dos professores coordenadores de área em exercício no Programa Ensino Integral do estado de



São Paulo nas escolas da diretoria de ensino de Presidente Prudente participantes da pesquisa.

### **Específicos**

- Delinear o perfil do profissional atuante na função de professor coordenador de área no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo nas escolas da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente participantes da pesquisa.
- Analisar a compreensão dos professores coordenadores de área sobre a proposta do Programa Ensino Integral e seu papel para colocá-la em prática no município de Presidente Prudente.
- Identificar como os coordenadores de área se percebem a partir da experiência vivida no PEI e quais fatores influenciam (ou não) a sua aprendizagem profissional como formador de professores neste programa.

Com o propósito de melhor compreender o fenômeno investigado, realizamos, num primeiro momento, as pesquisas bibliográfica e documental e, posteriormente, a coleta de dados através do trabalho empírico. Concomitantemente à fase inicial da pesquisa, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente com a preocupação de atender aos preceitos da Resolução 510/2016 e respectivas normas operacionais. A proposta foi aprovada em 12 de novembro de 2019 por meio do registro CAAE 21237719.0.0000.5402.

### **3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL**

A pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório-descritivo, é realizada a partir dos registros, decorrentes de pesquisas anteriores, disponíveis em documentos impressos ou digitais. Esse tipo de pesquisa nos permite construir uma visão geral sobre a produção científica referente ao objeto investigado. Assim, o delineamento desta etapa em nossa investigação ocorreu a partir de três processos: planejamento, desenvolvimento e sistematização e pré-análise dos dados.

- 1) *Planejamento*: definição das bases de dados para o levantamento bibliográfico; tipo de material a ser coletado; descritores; recorte temporal; e protocolo de descrição, análise e revisão (RINALDI, 2014).

Inicialmente fizemos o levantamento bibliográfico no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Posteriormente, selecionamos as universidades públicas do estado de São Paulo que têm programas de Pós-graduação em Educação (UFSCAR, UNESP, UNICAMP, UNIFESP e USP) e fizemos também o levantamento em suas bases de dados. A justificativa para esse procedimento consiste no fato de a base de dados da CAPES não ter atualização permanente, bem como pelo PEI ser um programa da rede estadual paulista e por acreditarmos que as universidades do estado podem ter maior investimento na investigação e análise sobre o referido programa. O tipo de material investigado nesta etapa da pesquisa foram dissertações e teses publicadas on-line no período de 2012 a 2019. O recorte temporal justifica-se em virtude do ano em que o PEI foi criado no estado de São Paulo. Os descritores que utilizamos para a pesquisa foram: coordenador pedagógico (variações: plural masculino, singular feminino, plural feminino), professor coordenador de área (variações: plural masculino, singular feminino, plural feminino), professor coordenador pedagógico (variações: plural masculino, singular feminino, plural feminino), programa ensino integral e programa de ensino integral<sup>27</sup>. O protocolo criado por Rinaldi (2014) busca sistematizar informações concernentes a produção que permite a análise bibliométrica dos resultados.

De acordo com Gil (2002, p. 61),

Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa.

- 2) *Desenvolvimento*: acesso às bases de dados e coleta do material a partir dos critérios definidos; descrição e organização dos resultados no protocolo de descrição, análise e revisão.

Os estudos foram selecionados a partir dos seguintes critérios de inclusão: dissertações e teses disponíveis on-line; estudos sobre o professor coordenador pedagógico e o Programa Ensino Integral (sendo consideradas as variações do descritor no sistema estadual de ensino paulista); estudos sobre atribuições do professor

---

<sup>27</sup> Apesar de o nome correto do programa ser Programa Ensino Integral, no desenvolver do levantamento bibliográfico percebemos que em muitos trabalhos esse nome aparecia grafado de forma equivocada utilizando a preposição “de”. Por este motivo julgamos necessário incluir no levantamento este descritor.

coordenador pedagógico no Programa Ensino Integral; estudos sobre identidade profissional do professor coordenador pedagógico do Programa Ensino Integral; estudos sobre gestão escolar e Programa Ensino Integral.

3) *Sistematização e pré-análise dos dados*: organização dos dados em quadros e análise descritivo-interpretativo dos resultados. Utilizamos os procedimentos sugeridos por Severino (2003): delimitação da unidade de leitura, análise textual e análise temática.

Após um cuidadoso estudo sobre a produção bibliográfica da temática investigada, realizamos a pesquisa documental, cujo objetivo foi complementar as informações obtidas na pesquisa bibliográfica, auxiliando assim a revelação de novos aspectos sobre o problema investigado. Para essa etapa da pesquisa trabalhamos com a base de dados da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, onde estão disponibilizados os documentos que norteiam a regulação e orientação do sistema de ensino da rede estadual paulista. Trabalhamos com documentos provindos de fontes primárias (leis, resoluções, decretos) e outros que complementam a compreensão do fenômeno investigado.

**Quadro 02:** Documentos de fontes primárias utilizados na pesquisa

<b>Documento</b>	<b>Ementa</b>
Lei n.º 9394, de 20/12/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Lei complementar Nº 1.164, de 04/01/2012	Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral
Resolução SE 22, de 14/02/2012	Dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral
Lei complementar Nº 1.191, de 28/12/2012	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral
Decreto Nº 59.354, de 15/07/2013	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012
Resolução SE 67, de 16/12/2014	Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades

	escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas.
Resolução SE 75 de 30/12/2014	Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador
Resolução SE 19, de 2/4/2015	Dispõe sobre postos de trabalho de Professor Coordenador nas escolas do Programa Ensino Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Resolução SE 57, de 25/10/2016	Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI
Resolução SE 68, de 12/12/2019	Altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras, de acordo com Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Foram selecionados leis, resoluções e decretos que dispõem sobre o Programa Ensino Integral, as atribuições e regime de trabalho dos profissionais participantes do programa destacando, sobretudo, aquelas de que tratam da função do professor coordenador.

Concordamos com Gil (2002), quando explica que:

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. (GIL, 2002, p. 47).

As pesquisas bibliográfica e documental nos possibilitaram ampliar o conhecimento sobre o tema investigado, notadamente porque o Programa Ensino Integral é uma política pública educacional do estado de São Paulo ainda recente.

### 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A escolha do tema desta pesquisa está diretamente relacionada à experiência profissional da pesquisadora e suas inquietações no desenvolver de seu trabalho. Na busca por consolidar uma educação qualitativa e equitativa, encontramos sustentação nos documentos abaixo:

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, art. 205)

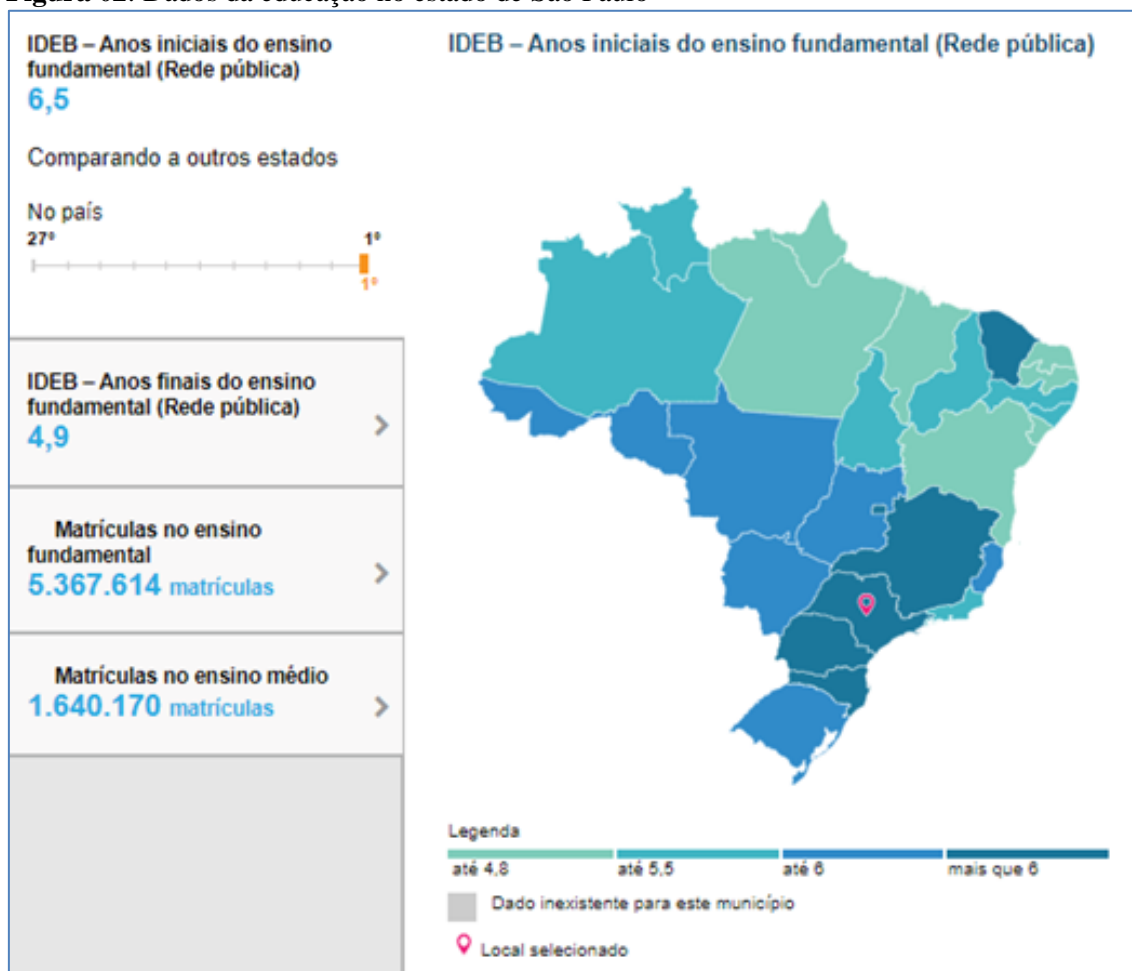
A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, art. 2º)

Em ambos os trechos encontramos o conceito de Educação Integral representado pelo uso do termo “pleno desenvolvimento da pessoa/do estudante”. A sustentação desses compromissos encontrados na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) embasa as justificativas da Secretaria da Educação do estado de São Paulo para a implantação do Programa Ensino Integral.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado de São Paulo possui população estimada de 45.919.049. É uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está situado na Região Sudeste e tem por limites os estados de Minas Gerais a norte e nordeste, Paraná a sul, Rio de Janeiro a leste e Mato Grosso do Sul a oeste, além do Oceano Atlântico a sudeste. Comparado aos demais estados brasileiros encontra-se em 1º lugar no *ranking* da educação brasileira sendo utilizado como medida o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>28</sup>.

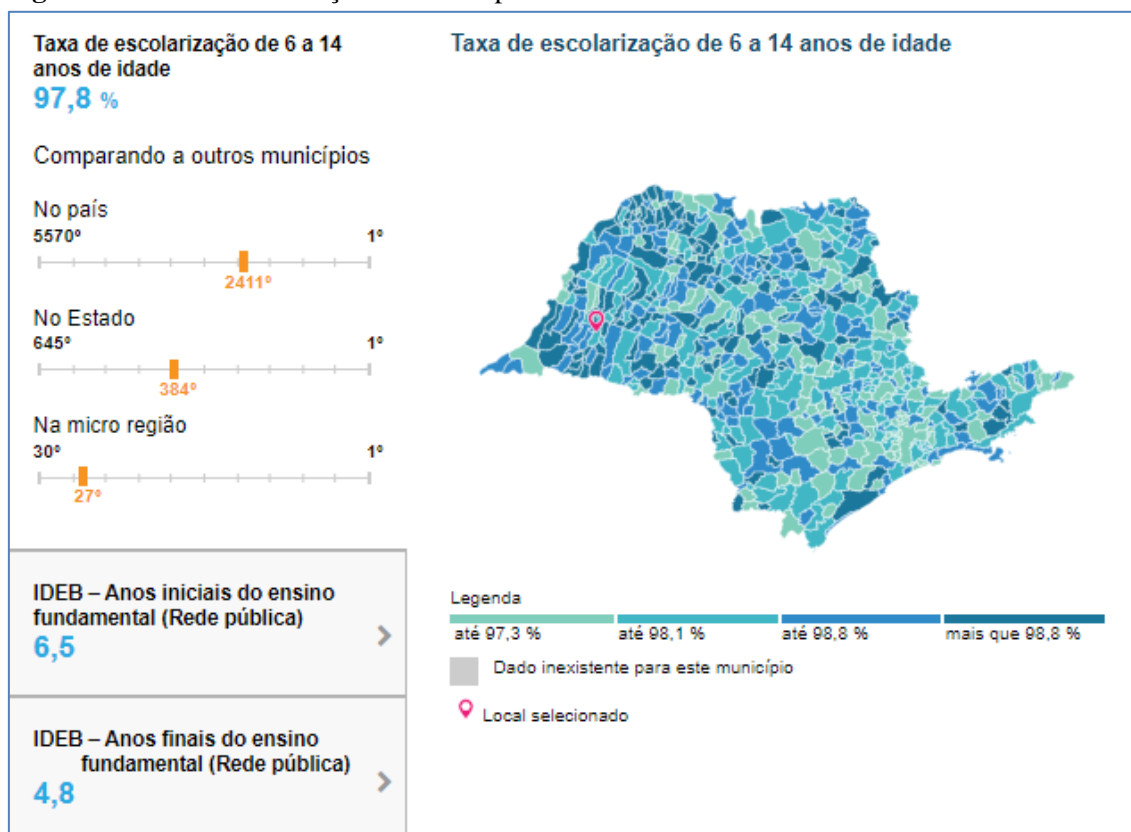
---

<sup>28</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

**Figura 02:** Dados da educação no estado de São Paulo

**Fonte:** IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>. Acesso em: 15 de ago. 2020.

Presidente Prudente é um município brasileiro no interior do estado de São Paulo, distante 558 quilômetros da capital estadual, São Paulo. Ocupa uma área de aproximadamente 562 km<sup>2</sup>, e sua população estimada no ano de 2019 é de 228.743 habitantes, sendo o 36º mais populoso do estado de São Paulo. O município é formado pela sede e pelos distritos de Ameliópolis, Eneida, Floresta do Sul e Montalvão, subdivididos ainda em 220 bairros. Está a 979 km de Brasília, capital federal. Quanto à educação, o município possui taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 97,8%. O último censo realizado no ano de 2018 identificou 23.656 matrículas no ensino fundamental distribuídas entre 83 estabelecimentos de ensino para este seguimento. E ainda 8.504 matrículas no ensino médio distribuídas em 41 escolas.

**Figura 03:** Dados da educação no município de Presidente Prudente

**Fonte:** IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/presidente-prudente/panorama>. Acesso em: 15 de ago. de 2020.

O município de Presidente Prudente integra as escolas pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente. Essa Diretoria Regional de Ensino conta com 45 escolas estaduais, 132 municipais e 69 escolas particulares<sup>29</sup>.

Especificamente, das 45 escolas estaduais do município, 06 integravam o PEI em 2019<sup>30</sup>. É nesse contexto que estão inseridas as duas escolas em que a pesquisa empírica foi realizada.

**Quadro 03:** Escolas participantes da pesquisa

Escolas	Ano de ingresso no PEI	Total de alunos	Equipe docente
Escola 1	2013	370	17
Escola 2	2019	211	19

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras.

<sup>29</sup> Disponível em: <https://depresidenteprudente.educacao.sp.gov.br/escolas/>. Acesso em 15 de ago. de 2020.

<sup>30</sup> Apresentamos dados de 2019 por se tratar do ano em que fechamos os critérios para o trabalho de campo. Atualmente, em 2021, sete escolas estaduais integram o PEI em Presidente Prudente.

A Escola 1 (E1)<sup>31</sup> passou a fazer parte do Programa Ensino Integral no ano de 2013. Em 2020, contou com 11 turmas de ensino fundamental integralizando um total de 370 alunos. A equipe docente da unidade escolar conta com 17 professores. Na Escola 2 (E2), o PEI foi implantado no ano de 2019. A unidade escolar atende 211 alunos distribuídos entre 07 turmas de ensino fundamental e 03 turmas de ensino médio. A equipe docente da unidade escolar conta com 19 professores.

**Tabela 01:** Distribuição dos docentes por área do conhecimento.

<b>Escolas</b>	<b>CNMT</b>	<b>LCT</b>	<b>CHT</b>	<b>TOTAL</b>
E1	6	7	4	17
E2	7	8	4	19

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras.

Como pode ser observado na tabela acima, a Escola 1, ingressa no PEI em 2013, contou em 2019 com 06 professores na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, 07 professores na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e 04 professores na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, integralizando um total de 17 profissionais. A Escola 2, ingressa no PEI em 2019, contou nesse mesmo ano com 07 professores na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, 08 professores na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e 04 professores na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, integralizando um total de 19 profissionais. Observa-se que, apesar de atender um número de alunos consideravelmente maior (370), a Escola 1 contou com um número menor de professores (17) do que a Escola 2 (19) que atendia a 211 estudantes. Essa discrepância deve-se ao fato de a Escola 1 atender apenas ao Ensino Fundamental enquanto a Escola 2 atendia a ambos os seguimentos Fundamental e Médio. Devido ao maior número de aulas e disciplinas, as escolas que atendem ao Ensino Médio possuem um maior número de professores integrando o seu módulo docente.

---

<sup>31</sup> Utilizaremos essa denominação (e na apresentação dos dados a respectiva sigla) para identificação das unidades escolares preservando seu anonimato e dos profissionais que participaram da pesquisa, conforme previsto nos preceitos éticos da pesquisa com seres humanos.



### 3.3 PESQUISA EMPÍRICA

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, iniciamos a coleta de dados empíricos. Com a autorização da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente convidamos a participar da pesquisa duas das sete escolas do município pertencentes ao Programa Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo. Devido ao fato de a pesquisadora ser integrante do quadro de profissionais do magistério de uma das escolas participantes do PEI no município, optamos por não inserir essa unidade escolar na pesquisa, uma vez que a proximidade e relação de trabalho da pesquisadora com os sujeitos envolvidos poderia promover interferências na coleta de dados e nos resultados. Nesse sentido, a primeira escola convidada a fazer parte da pesquisa aderiu ao PEI no ano de 2012 e, desde 2013, trabalha com o novo modelo de ensino. A segunda escola convidada aderiu ao programa no ano de 2018, atuando no modelo a partir de 2019. A escolha dessas escolas para o convite à participação na pesquisa foi intencional, considerando o tempo de implantação e implementação do PEI, sendo uma escola que aderiu ao programa desde o segundo ano de sua implantação e outra que aderiu à proposta mais recentemente. Consideramos que seria interessante trabalhar com os dados da realidade de uma unidade escolar com maior experiência e tempo de ingresso na proposta e outra ainda iniciando os passos na implementação.

Concernente ao objeto de investigação, foram convidados a participar da pesquisa três profissionais de cada unidade escolar, sendo esses os professores coordenadores das áreas de Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza e Matemática. A escolha destes profissionais se deu por não se tratar de uma função presente nas demais unidades escolares da rede da estaduais não pertencentes ao PEI. Apesar de não podermos dizer se tratar de uma inovação, uma vez que esta função historicamente já esteve presentes em modelos de escola anteriores ao PEI, trata-se atualmente de um diferencial do PEI em relação às demais escolas da rede. O interesse na pesquisa destes sujeitos explica-se no acúmulo das atribuições inerentes à docência e gestão e as implicações provocadas por este acúmulo. Desse modo, atingimos um total de seis participantes na pesquisa.

Após autorização da Diretoria Regional de Ensino e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, iniciamos o contato com os diretores das unidades escolares, apresentamos o projeto de pesquisa e solicitamos autorização para o desenvolvimento da investigação com os professores coordenadores das áreas do conhecimento. Tivemos a autorização

concedida em ambas as escolas. Aos participantes convidados, foram apresentados os objetivos e etapas de desenvolvimento da pesquisa. Após a explanação, todos aceitaram colaborar com a investigação. Assim, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi lido, comentado e, posteriormente assinado pelos participantes.

Após o cumprimento dos procedimentos éticos, demos início à coleta de dados. Primeiramente, elaboramos um questionário para a identificação do perfil dos participantes, considerando características como: idade, gênero, formação, tempo de experiência no magistério, tempo de experiência como professor coordenador entre outros dados (Apêndice 1). Além disso, buscamos identificar algumas de suas concepções sobre o fenômeno investigado. Após a estruturação do questionário, aplicamos um pré-teste, a fim de realizar adequações em relação à ordem das perguntas, linguagem, adequação de termos e/ou incorporação de novas perguntas. Posteriormente, procedemos a aplicação com os participantes da pesquisa. Nesse sentido, trabalhamos com a análise prévia dos dados do questionário.

Inicialmente pretendíamos proceder ainda o trabalho com grupos focais aplicando entrevistas (livres e semiestruturadas) com os participantes da pesquisa. Contudo, tivemos de realizar ajustes na metodologia em decorrência da pandemia da Covid-19. Antes mesmo de iniciarmos a aplicação dos questionários, as aulas foram suspensas em todo o estado de São Paulo devido aos riscos de infecção do novo Coronavírus. Vale ressaltar que naquele momento sabia-se pouco sobre o vírus e suas formas de infecção. Os participantes da pesquisa passaram a trabalhar de forma remota e tiveram de enfrentar o desafio de adaptar as suas atividades como docente e como coordenador à nova realidade, driblando ainda as dificuldades no que concerne à conectividade dos estudantes da escola pública. Nesse sentido, os questionários foram enviados de forma digital via e-mail aos participantes, que os responderam e reenviaram para a pesquisadora. Munidos de máscara e álcool gel fomos à residência dos sujeitos colher as assinaturas do termo de consentimento livre e esclarecido.

O trabalho com grupos focais demanda observação e análise do comportamento e postura dos participantes, ações que não poderiam ser realizadas de forma remota através da utilização de tecnologias digitais. Somando-se a isso, nossos participantes entraram em uma rotina de sobrecarga de trabalho proveniente da necessidade de adaptação dos recursos à nova realidade remota. Sendo assim, para a conclusão do trabalho, optamos por trabalhar com a análise dos questionários e não mais a realização de entrevistas.

Por fim, o desenvolvimento de todas as etapas do trabalho empírico foi registrado no diário de campo da pesquisadora. Os dados obtidos através do trabalho empírico foram analisados a partir de uma perspectiva descritivo-interpretativa, sob a luz da Análise por Triangulação de Métodos, um dos muitos referenciais analíticos destinados a contribuir no desenvolvimento das pesquisas, particularmente das pesquisas qualitativas (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 202). As autoras definem que,

No que tange à coleta de dados, a Triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 203)

Segundo as autoras, é necessário destacar que o termo Triangulação pode ser utilizado em três dimensões diferenciadas, dependendo do contexto em que é empregado. Nesse sentido, Marcondes e Brisola (2014) salientam a necessidade de atentar-se

[...] na Análise por Triangulação de Métodos, está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 204)

A triangulação refere-se ao uso de múltiplos métodos, técnicas de coleta ou fontes de dados, na tentativa de superar parcialmente as deficiências que decorrem de uma investigação ou de um método. Acreditamos que essa técnica conduz a um retrato mais consistente e mais objetivo da realidade.

Após a descrição da metodologia utilizada, passamos a apresentar os resultados da pesquisa, realizando o diálogo entre as fontes teóricas, documentais e os dados empíricos coletados na pesquisa de campo.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

*Bons testes matam teorias falhas; permanecemos vivos para conjecturar de novo.*

(POPPER apud WEEKS, 2018, p. 105).

Neste capítulo, apresentaremos os resultados encontrados no percurso da investigação, discutindo-os à luz de observações já registradas na literatura, buscando evidenciar a importância prática desses resultados para a área de conhecimento em questão, além de fornecer sugestões para complementações futuras.

### 4.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Para traçar um panorama sobre o objeto investigado e ampliar o conhecimento sobre a temática analisada, realizamos um levantamento bibliográfico utilizando o recorte temporal de 2012 a 2019. Reiteramos que a opção pelo ano de 2012 justifica-se por se tratar do ano de implantação do Programa Ensino Integral no estado de São Paulo. Para esse levantamento foi consultado o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Consultamos também os repositórios das universidades públicas do estado de São Paulo que contam com programas de Pós-graduação em Educação, quais sejam: UFSCAR, UNESP, UNICAMP, UNIFESP e USP.

Durante o mês de janeiro de 2020 procedemos à pesquisa bibliográfica por meio da consulta de títulos, resumo e palavras-chave, utilizando os seguintes descritores: coordenador pedagógico (variações: plural masculino, singular feminino, plural feminino), professor coordenador de área (variações: plural masculino, singular feminino, plural feminino), professor coordenador pedagógico (variações: plural masculino, singular feminino, plural feminino), programa ensino integral e programa de ensino integral.

No quadro 4, descrevemos os dados obtidos com o levantamento bibliográfico na base de dados da CAPES sendo possível verificar um total de 1324 trabalhos publicados e consultados no período.

**Quadro 04:** Base de dados da CAPES

<b>Descritores</b>	<b>Data do levantamento</b>	<b>Total de documentos consultados</b>	<b>Total de documentos selecionados</b>
Coordenação pedagógica	22/01/2020	321	01
Coordenador pedagógico	15/01/2020	329	01
Professor coordenador de área	15/01/2020	329	01
Professor coordenador pedagógico	15/01/2020	329	01
Programa de ensino integral	15/01/2020	16	01
Programa ensino integral	15/01/2020	17	00

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras a partir dos resultados do levantamento bibliográfico.

Conforme identificado no quadro acima, ao consultarmos o catálogo de teses e dissertações da CAPES, encontramos um elevado número de trabalhos para os descritores coordenação pedagógica, coordenador pedagógico, professor coordenador de área e professor coordenador pedagógico. Poucos foram os resultados encontrados para os descritores programa de ensino integral e programa ensino integral. Apenas 16 e 17 trabalhos respectivamente. Contudo, entre todos os trabalhos que encontramos apenas um realmente tratava de nosso objeto de estudo, ou seja, o professor coordenador de área de conhecimento do Programa Ensino Integral.

Em todos os casos identificados na coluna “total de documentos selecionados”, trata-se do mesmo documento encontrado em todos os descritores: a dissertação de mestrado intitulada “A atuação do Professor Coordenador Pedagógico de Área do Conhecimento e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo” da autora Silvia Cristina Simões Bernardino da Silva, defendida no ano de 2017 pela Universidade de Araraquara (UNIARA). O estudo versou sobre a atuação do PCA e seus desdobramentos em escola(s) estaduais de ensino médio vinculadas ao PEI. Utilizou a entrevista com o PCA e a equipe de gestão escolar (diretor e PCG) em exercício em duas escolas participantes do PEI que foram investigadas no município de São José do Rio Preto. Entre os principais resultados a autora aponta “[...] que a presença do professor coordenador de área do conhecimento é relevante no

Programa de Ensino Integral, que sua atuação está inserida num contexto que demanda formação para que sua atuação como formador dos docentes em relação ao currículo (seu foco de trabalho), possa se efetivar sob um olhar voltado às inovações pedagógicas no cotidiano escolar, sobressaindo-se neste cenário os desafios que a função de coordenação apresenta.” (SILVA, 2017, p. 95)

No quadro 5, sistematizamos os resultados obtidos quando aplicamos as variações masculino plural, feminino plural, feminino singular para os descritores professor coordenador, professor coordenador de área e professor coordenador pedagógico.

**Quadro 05:** Base de dados da CAPES (variações)

Descritores	Variações	Data do levantamento	Total de documentos consultados	Total de documentos selecionados
Coordenador pedagógico	Coordenadores pedagógicos	26/02/2020	461	01
	Coordenadoras pedagógicas	26/02/2020	144	00
	Coordenadora pedagógica	26/02/2020	254	00
Professor coordenador de área	Professores coordenadores de área	26/02/2020	11	00
	Professoras coordenadoras de área	26/02/2020	00	00
	Professora coordenadora de área	26/02/2020	03	00
Professor coordenador pedagógico	Professores coordenadores pedagógicos	26/02/2020	45	01
	Professoras coordenadoras pedagógicas	26/02/2020	07	00
	Professora coordenadora pedagógica	26/02/2020	05	00

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras a partir dos resultados do levantamento bibliográfico.

Ao analisar os documentos, identificamos que apenas um deles tratava do tema que é nosso objeto de pesquisa e, novamente, trata-se do mesmo trabalho selecionado anteriormente.

Dando continuidade ao levantamento, foram consultados os repositórios das universidades públicas do estado de São Paulo que contam com programas de Pós-

graduação em Educação, entretanto nenhum dos trabalhos encontrados referia-se ao nosso tema e objeto de estudo, assim, nenhum foi selecionado.

Partindo da quantidade de trabalhos de dissertação e tese consultados no repositório nacional, bem como das universidades públicas do estado de São Paulo, percebemos que a temática em estudo é diminuta.

#### 4.2 PESQUISA DOCUMENTAL

Realizamos uma pesquisa documental com o objetivo de verificar como o perfil do professor coordenador é definido pelas legislações e demais documentos normativos da rede de ensino. Nesse sentido, segue o quadro com os documentos selecionados para a compreensão da evolução do papel do coordenador pedagógico. Trata-se de marcos legais nas esferas federal e estadual.

**Quadro 06:** Marcos legais para a compreensão da evolução do papel do coordenador pedagógico

<b>Documento</b>	<b>Ementa</b>
Lei nº 4.024/1961 (esfera nacional)	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lei nº 5.692/1971 (esfera nacional)	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
Lei Complementar nº 114/1974 (esfera estadual)	Institui o Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado
Decreto nº 10.623/1977 (estadual)	Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau
Decreto nº 11.625/1978 (estadual) 23/05/1978	Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau.
Lei Complementar nº 201/1978 (estadual) 09/11/1978	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas
Lei Complementar nº 444/1985 (estadual)	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas
Constituição Federal de 1988	Sem ementa
Lei nº 9.394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei Complementar nº 836/1997 (estadual)	Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.
PNE: Lei nº 10.172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
PNE: Lei Nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
PEE Lei nº 16.279/2016	Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências

Lei Complementar nº 1.164/2012 (04/01/2012) (alterada pela LC nº 1.191/2012)	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas
Resolução SE 22/2012 (14/02/2012)	Dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral
Lei Complementar nº 1.191/2012 (28/12/2012)	Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas
Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012
Resolução SE 67, de 16/12/2014	Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas
Resolução SE 19, de 02/04/2015	Dispõe sobre postos de trabalho de Professor Coordenador nas escolas do Programa Ensino Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Resolução 57, de 25/10/2016	Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, e dá providências correlatas
Resolução SE 68, de 12/12/2019	Altera o Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013, que dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012
Decreto n 64.770, de 31/01/2020	Altera o Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013, que dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras a partir de consulta nos canais do Planalto Central, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Como pode ser observado através do quadro, muitos são os documentos que devem ser analisados para se traçar um panorama histórico que possibilite compreender como a função do professor coordenador foi tratada ao longo dos anos até os dias atuais. Esse resgate, bem como a análise da evolução histórica e mudanças nas atribuições desse profissional já foram anteriormente explanadas por Silazaki (2017, p.76), para quem



Nas legislações superiores e também do estado de São Paulo que foram analisadas, ora ele [o coordenador pedagógico] se configura como detentor de um cargo, ora como uma função, ora o excluí, ora especifica uma determinada nomenclatura, ora outra; depara-se, portanto, com a imprecisão para legalmente defini-los, mas é perceptível que o coordenador exerce uma função significativa na escola.

Nesse sentido, buscamos ampliar este estudo de forma a abranger a função do professor coordenador de área de conhecimento criada na implantação do PEI. Desta forma, apresentamos o quadro a seguir:

**Quadro 07:** Comparativo entre as funções de PC (professor coordenador de escolares regulares), PCG (professor coordenador geral de escolas do PEI) e PCA (professor coordenador de área do conhecimento de escolas do PEI) quanto à forma de ingresso e carga horária.

	PC	PCG	PCA
<b>Forma de ingresso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista;</li> <li>• Avaliação de proposta de trabalho e currículo. (avaliados pelo diretor e supervisor de ensino) <b>*De acordo com editais das diretorias de ensino</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo seletivo de credenciamento;</li> </ul> Escolhido pelo Diretor, desde que classificado entre os três primeiros colocados no processo seletivo. <b>Resolução 57, de 25/10/2016</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolhido pelos pares.</li> </ul> <b>Tutorial de Recursos Humanos (p.13)</b>
<b>Carga horária</b>	40 horas semanais. <b>Lei Complementar nº 836/1997 (estadual)</b>	08 horas diárias, correspondendo a 40 horas semanais. <b>Resolução SE 67, de 16/12/2014</b>	20 horas semanais como professor; 20 horas semanais como professor coordenador de área; Limite de 14 aulas semanais; 02 aulas semanais para atividades diversificadas com alunos; 03 aulas para alinhamento das ações pedagógicas em espaço de formação e estudos. <b>Resolução SE 22 de 14/02/2012</b> <b>Resolução SE 67 de 16/12/2014</b>

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras através de análise documental.

**Quadro 08:** Atribuições das funções de PC (professor coordenador de escolares regulares), PCG (professor coordenador geral de escolas do PEI) e PCA (professor coordenador de área do conhecimento de escolas do PEI).

<b>Atribuições do PC</b>
<p>I - atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;</p> <p>II - orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;</p> <p>III - ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola;</p> <p>IV - coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;</p> <p>V - decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou das disciplinas, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, como a inserção de professor auxiliar, em tempo real das respectivas aulas, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;</p> <p>VI - relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança;</p> <p>VII - trabalhar em equipe como parceiro;</p> <p>VIII - orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;</p> <p>IX - coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;</p> <p>X - tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:</p> <p>a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;</p> <p>b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;</p> <p>c) a efetiva utilização de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, previamente selecionados e organizados, com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e a suas necessidades individuais;</p> <p>d) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e/ou de temáticas transversais significativas para os alunos;</p> <p>e) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem-sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola;</p> <p>f) a análise de índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e a projetos desenvolvidos no âmbito escolar;</p>

- g) a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação em processo externo, quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem;
- h) a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar.

**Resolução SE 75, de 30/12/2014**

#### **Atribuições do PCG**

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

**Lei Complementar nº 1.164/2012, 04/01/2012 - alterada pela LC nº 1.191/2012.**

#### **Atribuições do PCA**

Artigo 4º - São atribuições específicas dos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, além daquelas inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

- I - elaborar o seu Programa de Ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
- II - orientar os professores nas atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais, em sua respectiva área de conhecimento;
- III - coordenar e orientar os professores na elaboração dos Planos Bimestrais e dos Guias de Aprendizagem, em sua respectiva área de conhecimento;
- IV - atuar em atividades de tutoria aos alunos;
- V - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar, em sua respectiva área de conhecimento, de acordo com o Plano de Ação;
- VI - substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração;
- VII - participar da produção didático-pedagógica, em conjunto com os professores da Escola;
- VIII - avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica no âmbito da Escola, em sua respectiva área de conhecimento.

**Lei Complementar nº 1.164/2012, 04/01/2012 - alterada pela LC nº 1.191/2012.**

Artigo 3º - São atribuições do Professor Coordenador para a área específica de conhecimento, além daquelas previstas na legislação pertinente a este posto de trabalho:

I – desempenhar, em sua área específica de conhecimento, as mesmas atribuições do Professor Coordenador, estabelecidas nos incisos I a VII do artigo anterior;

II – dedicar parte de sua carga horária a atividades docentes, ministrando aulas de disciplinas para as quais seja habilitado, de acordo com o disposto na legislação concernente ao processo anual de atribuição de classes e aulas da Secretaria de Educação.

III – substituir, sempre que se faça necessário, os professores de sua área de conhecimento em suas ausências e impedimentos legais de curta duração.

**Resolução SE 22 de 14/02/2012.**

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras através de análise documental.

Através da leitura dos quadros é possível estabelecer um olhar comparativo entre as funções do professor coordenador atuante nas escolas não pertencentes ao PEI (PC), professor coordenador geral das escolas pertencentes ao PEI (PCG) e professor coordenador de área do conhecimento das escolas do PEI (PCA). Comparamos o que os documentos colocam como forma de ingresso, atribuições e carga horária desses profissionais. Durante este levantamento, notamos que, apenas os documentos de fonte primária (leis, resoluções, decretos) não davam conta de responder aos itens desse comparativo. Nesse sentido, foi necessário consultar também um documento orientador do programa.

O documento intitulado Tutorial de Recursos Humanos traça um detalhamento da estrutura de recursos humanos nas escolas do PEI (profissionais envolvidos, atribuições, regime de atuação e remuneração). Articula ainda sobre o processo seletivo e a movimentação de profissionais (possibilidade de mudança de função ou unidade escolar) e avaliação das equipes. O documento traz um recorte das legislações destacando os trechos que especificam as atribuições dos profissionais.

Retomando o quadro comparativo, observamos que nas três formas de coordenação, os profissionais trabalham 40 horas semanais. Contudo, enquanto PC e PCG dedicam todo esse tempo às atividades de coordenação, o PCA divide sua carga horária de forma a dedicar 20 horas semanais para as atividades referentes à coordenação e 20 horas semanais para as atividades da docência. Os documentos não especificam como essa divisão deve ser feita. Em que momento esse profissional pausa suas atividades docentes para se dedicar às atividades da coordenação? Esta questão acaba ficando nas mãos dos profissionais para que seja resolvida.

Não encontramos em nenhum dos documentos uma orientação específica sobre a divisão dos tempos de trabalho do profissional enquanto professor e enquanto coordenador de área. Não há uma indicação, por exemplo, de divisão por dias da semana. O profissional acaba, ao longo do dia, tendo de executar tarefas de ambas as funções. Começa o dia dando aulas, prepara sua reunião pedagógica, conversa com alunos tutorados, realiza a reunião com os membros da área e tira dúvidas de professores. Essa flexibilidade demanda uma energia muito grande por parte do profissional e inevitavelmente um desgaste físico e mental.

Somando-se a isso, uma das atribuições do PCA é substituir em casa de falta de docentes. Seguindo as regras da atribuição de aula como é posta na legislação, o PCA não deve substituir mais do que cinco aulas por semana. Caso o faça, estará ultrapassando o limite de suas vinte horas como professor e adentrando as vinte horas enquanto coordenador, trazendo prejuízos à segunda função. Sabe-se que nem sempre esse limite é respeitado.

Quanto à forma de ingresso na coordenação, a do PCA é que mais se difere, uma vez que, enquanto PC e PCG passam pela avaliação dos diretores de escola, apenas o PCA é escolhido entre os pares. Esta informação é encontrada no documento orientador Tutorial de Recursos Humanos.

O professor coordenador (geral) do projeto deverá ser selecionado por Comissão da Diretoria de Ensino, com participação do diretor da escola, entre os candidatos aprovados no processo seletivo. E, finalmente, o professor coordenador de área deverá ser escolhido entre os pares no início do ano letivo. (TUTORIAL DE RECURSOS HUMANOS, p. 13)

Entre as atribuições do PCG e PCA aparecem a elaboração dos documentos de gestão específicos do PEI. No caso do PCG, apenas o Programa de Ação. No caso do PCA, além do Programa de Ação, aparecem também os Guias de Aprendizagem<sup>32</sup>. Outras atribuições específicas aos coordenadores do PEI (tanto PCG como PCA) são as atividades referentes à tutoria e substituições. Ao PCG, cabe coordenar as atividades dos PCA e formas de apoio ao diretor, tais como: atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico e responder pela direção da escola em caráter excepcional em termos operacionais.

O PCA é o primeiro responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento das ações dos componentes curriculares de sua área do conhecimento. Além de realizar a reunião pedagógica semanal com os docentes da área, ele é o primeiro responsável por verificar a produção didático-pedagógica, realizar o acompanhamento formativo (observar aulas e efetuar devolutivas aos professores), organizar cronograma de ações da área, verificar e orientar a elaboração dos Guias de Aprendizagem, Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) e Programas de Ação de seus professores.

---

<sup>32</sup> Documento que apresenta as especificidades dos trabalhos que serão desenvolvidos bimestralmente, em cada componente curricular, a partir das demandas de aprendizagem de cada turma.

O PCG é o responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento das ações dos componentes curriculares da parte diversificada (Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Orientação de Estudos, Disciplinas Eletivas e Tecnologia e Inovação). Prepara e realiza a reunião pedagógica semanal com todos os docentes, é o primeiro responsável por verificar a produção didático-pedagógica, realizar o acompanhamento formativo (observar aulas e efetuar devolutivas aos professores) e organizar o cronograma de ações dos componentes da parte diversificada. Claro, que para que essa organização aconteça de forma eficiente, todo o cronograma é elaborado em consonância com as ações das áreas e da escola (alinhamento com o diretor). Cabe ao PCG verificar e orientar a elaboração dos Guias de Aprendizagem, Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) e Programas de Ação dos três PCA. Além disso, o PCG é o segundo responsável e acompanha todas as ações dos PCA nas áreas do conhecimento. De forma implícita, ele é também o responsável na unidade escolar pela formação e acompanhamento dos PCA.

#### 4.3 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com seis professores coordenadores de área do conhecimento (área de Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza e Matemática) de duas escolas estaduais do município de Presidente Prudente participantes do Programa Ensino Integral.

A partir da aplicação do questionário foi possível delinear o perfil dos participantes da pesquisa de acordo as respostas dadas para a primeira seção do instrumento aplicado. Cabe destacar que, serão preservados os nomes dos participantes para garantir o seu anonimato.



**Quadro 09:** Sistematização do perfil dos participantes da pesquisa.

Escola	Identificação do PCA	Área do conhecimento em que atua
E1	Sujeito 1	Ciências da Natureza e Matemática
	Sujeito 2	Linguagens e Códigos
	Sujeito 3	Ciências Humanas
E2	Sujeito 4	Ciências da Natureza e Matemática
	Sujeito 5	Linguagens e Códigos
	Sujeito 6	Ciências Humanas

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras de acordo com questionário aplicado.

Dentre os seis participantes da pesquisa, 2 são do gênero masculino, ou seja, 66,6% são mulheres. A média de idade entre eles é de 38 anos, sendo que o mais jovem tem 31 anos e o mais experiente tem 50 anos de idade. Coincidentemente, três dos participantes possuem a mesma idade (31 anos). A média de filhos entre eles é de apenas um filho. Contudo, três participantes têm filhos e outros três não têm.

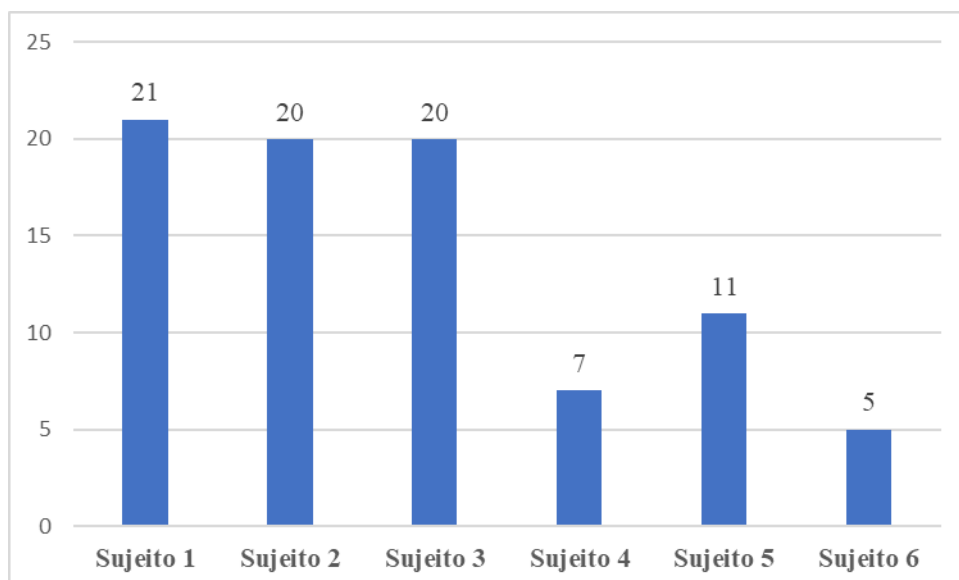
Quanto à formação inicial, um participante possui formação em Matemática, um em Química, dois em História e dois em Letras. Todos os participantes possuem curso de licenciatura. Três deles iniciaram a formação na década de 1990, enquanto outros três iniciaram sua formação na década de 2000. Dois participantes concluíram a formação inicial na década de 1990, dois concluíram na década de 2000 e outros dois na década de 2010.

Dos seis participantes, quatro realizaram a formação inicial em instituição pública. Outros dois a realizaram em instituição privada. Três dos seis participantes possuem mais de uma graduação, sendo que dois deles possuem graduação em Pedagogia e um deles em área totalmente distinta (saúde). Todos os participantes possuem algum tipo de pós-graduação. Três deles possuem mestrado e cinco deles possuem especialização. Cabe destacar que dois participantes possuem ambos mestrado e especialização. Os cursos de pós-graduação que possuem se distribuem entre as disciplinas específicas nas quais os profissionais são licenciados, cursos na área da educação e gestão educacional.

Foi possível constatar, ainda, que cada profissional atua em média em três disciplinas. Todos os profissionais lecionam em suas disciplinas específicas e em disciplinas eletivas. Além das eletivas, os PCA atuam também em pelo menos uma disciplina da parte diversificada do currículo, com exceção do Sujeito 5, que não atua em

outra disciplina da parte diversificada, mas sim em duas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular. Essa constatação coloca em discussão uma sobrecarga de trabalho que certamente poderá acarretar dificuldades para o desenvolvimento da função, uma vez que se torna um árduo desafio conciliar em apenas 40 horas semanais o preparo de aulas e estratégias metodológicas para três disciplinas diferentes, além das demandas relativas à coordenação. Os profissionais possuem, em média, 14 anos de experiência na docência, porém o tempo de experiência é bastante variado.

**Gráfico 01:** Tempo de experiência na docência (em anos).



**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras de acordo com questionário aplicado.

Enquanto o menor tempo de experiência na docência é de 05 anos, o profissional com mais tempo de experiência está na docência há 21 anos. Em todos os casos o maior tempo de experiência dos profissionais é na rede estadual.

Metade dos profissionais afirma ter tido experiências anteriores em outras redes (foram citados rede privada, trabalho voluntário e rede municipal). Entre aqueles que relatam experiência em outras redes, a média de tempo de experiência na outra rede é 4 anos e meio. Também metade dos profissionais relata já ter possuído vínculo temporário na rede estadual, sendo dois deles como categoria O (contratado) e um deles como categoria V (eventual). A média de tempo no vínculo temporário é de 03 anos. Nenhum

dos profissionais atua em outras redes de ensino. O estado de São Paulo classifica em categorias os professores atuantes na rede pública estadual. São categorias:

- Categoria A - Efetivos, titulares de cargo contratados por meio de concurso público.
- Categoria P - Estável pela constituição
- Categoria F - Docentes estáveis. São professores que tinham aulas atribuídas em (02/06/07) data da LC 1.010/2007.
- Categoria S - Docentes com vínculo após (02/06/07) LC 1.010/2007 e antes de (17/07/09) LC 1.093/2009.
- Categoria L - Docente com aulas após (02/06/07) LC 1.010/2007 e antes de (17/07/09) LC 1.093/2009.
- Categoria O - Docente candidato à admissão após a publicação da LC 1.093/2009, ou seja, o professor já contratado, com aulas (Temporário).
- Categoria V - Docentes contratados como eventuais, sem aulas atribuídas. (Após lei 1093/2009).

Após a análise do tempo de experiência na docência, passamos a observar o ingresso na coordenação de área do conhecimento no PEI e os dados podem ser identificados na tabela que segue.

**Tabela 02:** Tempo de experiência na coordenação de área

<b>Há quanto tempo atua na coordenação de área</b>		
<b>Menos de 01 ano</b>	<b>01 a 03 anos</b>	<b>Mais de 03 anos</b>
2/6	3/6	1/6

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras de acordo com questionário aplicado.

A média de tempo entre eles de atuação na coordenação de área é de dois anos. Entretanto, os valores são muito diversificados. O profissional mais experiente atua há mais de 07 anos na função. O menos experiente estava na função há apenas 02 meses quando o questionário foi aplicado. Significa dizer que 83,3% dos participantes podem ser considerados iniciantes na função. Diante destes dados e da possibilidade de que seja esta a realidade de muitas escolas integrantes do PEI, traz-se à tona a necessidade de um

olhar especial por parte da SEDUC-SP para as ações de formação destes profissionais. Considerando ser essa uma função relativamente nova que, apesar de presente em propostas anteriores, não está presente nas demais escolas da rede estadual há muito tempo, destaca-se a indispensabilidade de que sejam realizadas ações formativas que venham colaborar com a construção da identidade profissional desses indivíduos ainda iniciantes na função.

**Tabela 03:** Experiência na gestão pedagógica

Possui experiência anterior na gestão pedagógica	
Sim	Não
3/6	3/6

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras de acordo com questionário aplicado.

Três dos participantes possuem experiência anterior na gestão pedagógica. Dois deles atuaram anteriormente como professores coordenadores de núcleo pedagógico (PCNP), tendo um deles sido professor coordenador (PC) antes da função de PCNP<sup>33</sup>. O outro foi professor coordenador de apoio à gestão pedagógica (PCAGP)<sup>34</sup>, função atualmente extinta.

#### 4.4 IMPRESSÕES DOS PROFESSORES COORDENADORES DE ÁREA SOBRE A FUNÇÃO

Em um segundo momento, ainda através do questionário, propusemos indagações para verificar as impressões dos sujeitos sobre a função na qual atuam (PCA). A seguir, apresentamos os resultados. As respostas dadas pelos sujeitos foram agrupadas em categorias. Como cada sujeito poderia apresentar mais de uma categoria de resposta para o mesmo questionamento, nota-se, assim, que a frequência de respostas será maior do que o número de sujeitos.

<sup>33</sup> Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico. Atua nas Diretorias Regionais de Ensino desenvolvendo ações de acompanhamento dos processos pedagógicos das unidades escolares.

<sup>34</sup> Na extinta função de PCAGP, o profissional atuava nas unidades escolares no trabalho de articulador junto à equipe gestora com objetivo de facilitar o processo ensino-aprendizagem e o alcance de metas estabelecidas.

Quando questionados sobre o que é ser professor coordenador de área, os sujeitos apresentaram variadas concepções, conforme exposto no quadro.

**Quadro 10:** Significado de ser PCA.

Concepções sobre ser coordenador	Frequência de respostas
a) Papel de formador específico entre os pares.	04/06
b) Transitar entre duas funções: coordenador e professor.	04/06
c) Articular metodologias, orientar e dar suporte.	03/06
d) Outros	03/06

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras de acordo com questionário aplicado.  
N= 14 (respostas)

A maioria dos PCA, 04/06, em algum momento, cita o papel como formador, 02 deles, no entanto, utilizam expressões como “coordenar”, “auxiliar”, “orientar”, “subsidiar”. Resgatamos a fala de Domingues (2014) quando coloca que, “A figura do coordenador pedagógico destaca-se por ser tradicionalmente atribuído a ele, entre outras tarefas, o papel de formador do docente na escola (2014, p. 14). Complementamos ainda com Garrido (2015),

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. (GARRIDO, 2015, p. 09)

Aspectos referentes ao transitar entre duas funções (coordenador e professor) aparecem na fala de quatro sujeitos. Outros três fazem menção a “articular metodologias, orientar, dar suporte aos professores de sua área”. A concepção de PCA como “mediador existente professores e gestores” é ainda citada por um dos PCA. O “foco no resultado de ensino e aprendizagem do aluno” é também citado por um dos sujeitos. Outro aspecto trazido por um deles é “auxiliar na elaboração de documentos”.

No que se refere aos conhecimentos necessários ao professor coordenador de área para o bom desempenho do seu trabalho são diversos os aspectos citados, como pode ser observado no quadro abaixo.

**Quadro 11:** Conhecimentos que o PCA deve ter para desempenhar bem o seu trabalho.

Conhecimentos necessários para o desempenho da função	Frequência de respostas
a) Domínio do currículo oficial e sua interdisciplinaridade.	05/06
b) Conhecer as atribuições da função do professor coordenador de área	03/06
c) Conhecer as premissas e documentos do Programa Ensino Integral	03/06
d) Conhecer a equipe e o funcionamento da escola	03/06
e) Conhecimentos didático pedagógicos	02/06
f) Capacidade de liderança	02/06
g) Boa comunicação	02/06
h) Boa gestão da sala de aula	02/06
h) Outros	04/06

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras de acordo com questionário aplicado.  
N = 26 (respostas)

Quase todos os participantes (83,3%) colocam o domínio do currículo oficial do estado de São Paulo como conhecimento essencial para o desenvolvimento da função de professor coordenador de área do conhecimento. Estão englobados neste termo “domínio” os discursos que seguem:

Ter conhecimento das disciplinas que envolvem sua área (S3).

Domínio das ferramentas metodológicas que predominam no Currículo Paulista (S3).

Conhecimento das teorias que sustentam o Currículo Paulista (S3).

Visão de trabalho interdisciplinar (S3).

Conhecer o Currículo de forma ampla (S5).

Reconhecer as particularidades de cada disciplina que faz parte de sua área de conhecimento para que dessa forma ele consiga compreender como as habilidades e os conteúdos se relacionam possibilitando que o estudante aprenda de maneira significativa (S5).

O domínio do currículo aparece pensado de diferentes formas. Uns colocam como conhecimento sobre as disciplinas e seus conteúdos, outros a compreensão da

interdisciplinaridade existente entre elas, porém todas as visões levam a este mesmo caminho que aqui colocamos sob o termo “domínio”.

Apenas metade dos sujeitos cita o conhecimento acerca das atribuições da função como requisito essencial para o trabalho. Domingues (2014) nos ajuda a refletir sobre a importância da clareza dessas atribuições,

Coordenar o pedagógico pressupõe um profissional afinado com suas atribuições, com capacidade de refletir criticamente sobre o seu fazer, envolvido em desvelar na formação docente as relações existentes entre a teoria e a prática e criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos (DOMINGUES, 2014, p. 116).

O que não é dito também muito pode revelar. Considerando que metade dos sujeitos não cita o conhecimento das atribuições da função como algo essencial ao desenvolvimento do trabalho, aponta para possíveis lacunas na formação do profissional ou confusão em relação à sua identidade enquanto formador de professores. Um professor coordenador que não conhece a fundo as reais atribuições de sua função pode acabar entregando-se a demandas menores cotidianas tais como transmissão de recados, suporte tecnológico, organização de materiais pedagógicos e acabar por não realizar o seu papel enquanto formador na liderança de uma equipe área.

Também metade dos participantes julga ser necessário “conhecer as premissas e documentos do Programa Ensino Integral” e “conhecer a equipe e o funcionamento da escola”. Duas ocorrências são encontradas para “possuir conhecimentos didático-pedagógicos”, “apresentar capacidades específicas de liderança”, “boa comunicação” e “ter boa gestão da sala de aula”. Outras características aparecem citadas apenas uma vez. São elas: “ter bom relacionamento interpessoal”, “saber resolver conflitos”, “ter conhecimentos básicos em tecnologia digital” e “atender professores, pais e alunos de forma eficiente”.

Conhecer as premissas e documentos do Programa Ensino Integral se faz necessário para atuar como articulador daquelas que colocarão em prática o modelo pensado. É necessário conhecer bem o Programa e conhecer bem o Currículo do estado de São Paulo para garantir que a articulação entre eles aconteça.

Quando os sujeitos mencionam “possuir conhecimentos didático-pedagógicos” e “ter boa gestão da sala de aula” revelam a necessidade de o PCA ser um exemplo de bom professor para conquistar a credibilidade dos membros de sua equipe. É visto como um bom professor aquele que tenha condições básicas de conhecimento de sua disciplina de ensino ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas.

Algumas características de liderança são trazidas pelos sujeitos, quais sejam: “apresentar capacidades específicas de liderança”, “boa comunicação”, “bom relacionamento interpessoal”, “saber resolver conflitos”. Sobre a relação entre gestão e liderança, Lück (2010) coloca que,

O conceito de gestão não diverge do entendimento proposto sobre liderança. Muito pelo contrário, guarda em relação a ele muitas ideias em comum, uma vez que a gestão é indicada como um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover resultados desejados. (LÜCK, 2010, p. 96)

O professor coordenador de área do conhecimento é o gestor de sua equipe, devendo atuar como líder. Considerando a liderança não como algo nato, mas sim uma habilidade que pode ser desenvolvida, acertando na execução, o líder colabora ainda com conhecimento, incentivo, suporte e apoio aos profissionais de sua equipe, como um personagem essencial para o desenvolvimento do trabalho.

A terceira pergunta proposta no questionário foi “Quais são as principais dificuldades encontradas no desenvolver do trabalho da coordenação de área?”. A seguir, fazemos a exposição das respostas obtidas.

**Quadro 12:** Principais dificuldades encontradas no desenvolver do trabalho do PCA.

Principais dificuldades no desempenho da função	Frequência de respostas
a) Conciliar atribuições de duas funções (professor e PCA)	04/06
b) Realizar a formação dos pares	02/06
c) Outros	04/06

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras de acordo com questionário aplicado.  
N = 10 (respostas)



Conforme observado no quadro, “conciliar atribuições de duas funções (professor e PCA)” é a dificuldade citada o maior número de vezes. Dois sujeitos citam aspectos referentes à formação dos pares,

Contemplar a diversidade de necessidades de formação continuada entre os pares pertencentes à área; indicar as possíveis intervenções pedagógicas de acordo com a demanda; subsidiar a produção didático pedagógica entre os pares. (S1)

A resistência de alguns professores frente aos hábitos de estudo. (S3)

Havendo apenas uma ocorrência para cada um deles, outros fatores são ainda citados pelos participantes, quais sejam: “estabelecer comunicação assertiva com a gestão escolar”, “falta de formação específica para a função”, “suporte com xerox”, “cobrar documentos”. Destacamos o discurso de um dos participantes,

O professor coordenador de área não faz parte da gestão, mas fica na linha de frente para “cobrar” documentos e aulas. O PCA tem suas atribuições e mais as atribuições do professor, mas alguns professores não entendem isso e criticam ou ignoram o PCA ou ainda cobram do PCA algumas coisas que competem a direção. (S4)

O trecho ilustra a dificuldade na construção de uma identidade para a função, uma vez que ela transita entre a gestão e o corpo docente e a dificuldade de compreensão por parte dos membros da equipe em estabelecer essa relação e compreender a diversidade de tarefas pela qual o PCA necessita perpassar. Coadunamos com Domingues (2014) quando coloca que,

Semelhantemente ao professor, o coordenador iniciante assume demandas novas de trabalho que requerem novos conhecimentos, a reelaboração de sua identidade profissional e o equilíbrio das tensões advindas de uma nova atividade. (DOMINGUES, 2014, p. 53).

O discurso do Sujeito 4 em adição à citação de Domingues nos revela que, não bastassem às dificuldades da construção da identidade no início de uma função, ainda se somam as dificuldades inerentes ao desempenho de dois papéis distintos dentro de uma mesma unidade escolar.

A quarta e última questão proposta no questionário refere-se às principais conquistas alcançadas no trabalho da coordenação de área até o momento. Um dos participantes relata não poder apontar conquistas por estar há apenas dois meses no cargo. O quadro que segue mostra as demais ocorrências.

**Quadro 13:** Principais conquistas alcançadas no trabalho do PCA até o momento.

Principais conquistas alcançadas	Frequência de respostas
a) A própria existência do cargo é uma conquista.	02/06
b) Melhoria nos resultados da escola/área	02/06
c) Outros	04/06

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras de acordo com questionário aplicado.  
N = 8 (respostas)

Dois sujeitos citam a própria existência do cargo como uma conquista, com destaque para o discurso do Sujeito 6,

A própria existência do cargo é uma conquista, principalmente para a minha área, de Ciências Humanas que sempre é negligenciada nas formações, em reuniões, nos materiais enviados pelo governo, entre outros. (S6).

Outros dois sujeitos mencionam a melhoria nos resultados da unidade escolar, devido à formação realizada com os pares que é mais específica. Outros quatro fatores são citados (apenas uma vez cada um deles) como conquistas da função. O Sujeito 2 cita “poder vivenciar e experimentar estratégias e práticas (como professor)” como uma conquista, trazendo isto como um facilitador para a aplicação de ações formativas com os demais membros do grupo. O Sujeito 5 menciona “o alinhamento que existe entre os três PCA e o PCG”. O Sujeito 3 traz “autoconhecimento e autoformação” como conquistas que influenciam no desenvolvimento da formação dos professores. Ainda o Sujeito 3 cita como conquista o “respeito (conquistado) do grupo” e explica,

Respeito do grupo frente as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula. (S3)

Observa-se que há uma identificação maior dos professores para com o PCA do que para com os demais membros da gestão escolar (PCG, vice-diretor e diretor) devido

ao fato de o PCA também ter aulas atribuídas e estar diretamente vivenciando as dificuldades da sala de aula.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*(...) Olhe para o relógio: hora de acordar. É importante pensar-se ao extremo, buscar lá dentro o que nos mobiliza, instiga e conduz, mas sem exigir-se desumanamente.*

(MEDEIROS, 2009. p. 55)

Este capítulo final destina-se a uma recapitulação sintética do trabalho, além da exposição das conclusões evidenciadas durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Em linhas gerais, as Ciências Humanas estudam as ações e o conhecimento produzido pelos seres humanos, incluindo a investigação do pensamento da sociedade e de métodos para melhorar a vida das pessoas. Neste campo é imprescindível ter um apreço especial pela leitura devido à constante necessidade de se dedicar a um grande volume de material teórico. São necessárias as habilidades de interpretação de textos e situações sociais, além de lidar com novas tendências e realidades sociais.

A pesquisa em educação busca produzir diversos tipos de conhecimento sobre o desenvolvimento da ciência educativa, as características e os problemas do sistema educacional. O impacto das reformas e da tecnologia, além de servir para legitimar as ações do Estado, utilizando os resultados e disseminando informações. São reflexos do ambiente de pesquisa de cada sociedade a quantidade, formação e o local de trabalho dos pesquisadores.

Nesse sentido, os esforços realizados nesta pesquisa buscaram ajustar o nosso olhar para o objetivo de identificar e analisar as atribuições, os desafios e as conquistas dos professores coordenadores de área do conhecimento em exercício no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo nas escolas da diretoria de ensino de Presidente Prudente participantes da pesquisa.

É verificável que o Programa Ensino Integral (PEI) trouxe avanços para a educação no estado de São Paulo. A utilização de um modelo pedagógico articulado com um modelo de gestão permite um melhor planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das ações pedagógicas de maneira estruturada. Todas as escolas participantes do PEI no município de Presidente Prudente obtiveram avanços nos índices de avaliações externas em relação ao período anterior ao PEI e seguem progredindo consideravelmente. As práticas pedagógicas como tutoria, nivelamento, protagonismo

juvenil com clubes juvenis e líderes de turma, os componentes curriculares específicos como orientação de estudos e práticas experimentais, além da jornada integral, combinados entre si têm refletido um efeito positivo na aprendizagem dos estudantes nas disciplinas da base nacional comum e nos índices das unidades escolares (IDEB, IDESP).

Observam-se, contudo, pontos de atenção no PEI como, por exemplo, o horário integral pode ser considerado excludente, uma vez que não atende aos estudantes que precisam trabalhar, que desempenham atividades no contraturno como a realização de cursos e atividades esportivas. Além disso, o modelo de gestão por resultados produz um ambiente de competição. O controle do trabalho docente em sala de aula e a pressão por resultados que significarão a permanência ou a exclusão do programa instituem uma lógica de vigilância que instiga a competição e a insegurança entre os diferentes sujeitos da educação e, também, poderão levar ao mal-estar docente. Ainda, ao PEI é atribuída a ideia de apresentar uma visão mais tecnicista do processo de ensino aprendizagem, não consolidando a política para a igualdade de direitos. Enfim, diversos são os pontos negativos que podem ser encontrados, todavia, ressaltamos que nossa intenção não foi analisar a política de ensino integral do estado de São Paulo e sim a função e a atuação do profissional inserido nessa política, a saber o professor coordenador de área do conhecimento.

Superada essa questão, retomamos as questões de pesquisa: Quais as atribuições, conquistas e desafios dos professores coordenadores de área do conhecimento ao longo dos oito anos de criação do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo? Quais fatores influenciam ou dificultam a construção de sua identidade profissional de formador de professores no PEI?

Por meio do resgate dos projetos Ginásios Vocacionais, Escola Plural e Escola Padrão observamos que a iniciativa de uma proposta que busca oferecer um ensino integral e o desenvolvimento integral do indivíduo não é exatamente uma inovação. Projetos anteriores ao PEI já trouxeram essa ideia e tiveram esse objetivo como base. O mesmo pode-se dizer em relação à coordenação pedagógica por área do conhecimento, também presente na proposta da Escola Plural e da Escola Padrão. Contudo, há algum tempo longe da realidade das escolas estaduais de São Paulo, a coordenação por área do conhecimento deve sim ser vista como uma conquista. Esse profissional atua como um facilitador, na medida que organiza o espaço para a formação coletiva e a autoformação

de seus professores. Ao grupo área é possibilitado continuar com seu processo de formação dentro do próprio espaço em que atuam agora de forma mais específica, discutindo e refletindo sobre demandas particulares de cada área, sobretudo, sobre o currículo. Vale lembrar que, no PEI, a formação por área não exclui a formação geral com o grande grupo.

Contudo, a função de professor coordenador de área do conhecimento ainda carece de melhor delimitação de suas atribuições. Verifica-se que em muitos momentos elas se confundem com as atribuições do PCG. A legislação somente não deixa claro os limites de onde se encerram as atribuições do PCA e iniciam as atribuições do PCG. Em adição a isso, a função carece também de melhores condições de trabalho, sobretudo no que diz respeito à divisão das horas de trabalho enquanto professor e enquanto coordenador.

As dificuldades na divisão das horas atuando enquanto professor e enquanto coordenador é citada por vários sujeitos e aponta para as dificuldades na gestão do tempo do profissional, prejudicando diretamente a sua produtividade, uma vez que se trata de elemento fundamental para ter organização, bom desempenho e bem-estar no trabalho. A organização do tempo está ligada à qualidade das entregas e eficiência no fluxo de trabalho.

Ao PCA cabe também a atribuição de substituir colegas ausentes, o que acarreta ainda mais dificuldades quanto à gestão do tempo. A imprevisibilidade da necessidade de substituir algum colega pode prejudicar, por exemplo, uma agenda de acompanhamento de aulas ou alinhamentos individuais já previamente agendados com docentes da área.

Além das ações formativas realizadas pelo PCG diretamente focadas na parte diversificada, os docentes têm ainda o acompanhamento realizado pelo PCA. Apesar das dificuldades, os resultados de uma formação mais específica realizada por área do conhecimento somada ao trabalho conjunto de uma equipe de coordenação (PCA das três áreas e PCG atuando juntos) apontam para o desenvolvimento profissional docente, trabalho pedagógico de qualidade e melhora no desempenho dos alunos.

Destaca-se também como facilitador do processo de formação profissional no PEI a identificação que os docentes possuem com o PCA. O fato de o coordenador estar também vivenciando no dia a dia a experiência da sala de aula provoca uma maior identificação por parte professores. Ao colaborar com os professores no desenvolvimento

de novas estratégias pedagógicas, o PCA acaba tendo maior credibilidade com os docentes porque ele mesmo testa essas estratégias com seus alunos em sala de aula. Se o PCA é um exemplo de bom gestor da sala de aula, suas sugestões e apontamentos sobre como lidar com as turmas acabam sendo mais bem aceitos pelos docentes uma vez que é colocado em lugar de fala.

Acreditamos ser necessário, por parte da SEDUC-SP, a realização de ações formativas específicas para o professor coordenador de área do conhecimento. Tais ações poderiam contribuir para a construção de uma identidade profissional desse professor coordenador. O PCA precisa ter clareza das atribuições de sua função, bem como do seu papel enquanto líder da equipe de área do conhecimento. É preciso conhecer os desafios e anseios da função para desenvolver metas e objetivos coerentes, uma visão ampla e bem direcionada de si mesmo e da função na qual se atua. Essa visão será mais facilmente construída se ao PCA forem oferecidas, além de ações formativas sobre especificidades dos componentes curriculares de sua área, formações sobre o seu papel enquanto coordenador pedagógico.

Ao finalizar a pesquisa, percebemos que ainda há muito o que investigar sobre o papel do professor coordenador de área do conhecimento e a sua atuação no Programa Ensino Integral. Acreditamos que seja relevante dar continuidade à investigação dessa temática ampliando o número de escolas e sujeitos participantes da pesquisa empírica de modo a observar uma porção mais ampla da realidade. Julgamos também ser relevante analisar o desenvolvimento da função do PCA na corrida do trabalho pela recuperação de defasagens de aprendizagem após (ou ainda durante) a pandemia da Covid-19.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, S. C. S. B. da S. **A atuação do professor coordenador pedagógico de área do conhecimento no programa de ensino integral da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Araraquara, Araraquara, 2017.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, ano 12, nº 142, fev. 2009.

ARAÚJO, C. M.; SILVA, E. M. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009.

ARAÚJO, C. M. DE; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. DA. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 57-73, 2015.

BARBOSA, J. G. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

BATTAGLIA, H. P. **Avaliação da política de reforma administrativa e de gestão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo**: Projeto Escola-Padrão. Dissertação (mestrado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, FGV, São Paulo, 1998.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://bit.ly/3iLxzm9>. Acesso em: 16 de ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <https://bit.ly/3g41vbm>. Acesso em: 16 de ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 15 de ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: SEF/ MEC, 1999.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13 ago. 2020.



BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://bit.ly/2Y78J8l>. Acesso em: 16 de ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponíveis em: <https://bit.ly/2Q0NiS9>. Acesso em: 16 de ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016.** Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 14 de ago. 2020.

CHIOZZINI, D. F. **Os ginásios vocacionais:** a (des) construção de uma experiência educacional transformadora (1961-1969). Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

DIAS, G. **Poesia indianista:** obra indianista completa: poesia e dicionário da língua tupi/Gonçalves Dias; introdução, organização e fixação de texto Márcia Lígia Guidin – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBAR, C. **A Socialização:** construção de identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERNANDES, M. J. DA S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

FERNANDES, M. J. DA S. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007).** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

FERNANDES, M. J. da S. Da articulação do trabalho coletivo ao controle do trabalho docente: os (des)caminhos legais da coordenação pedagógica do estado de São Paulo. **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 03, p. 67-80, set-dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v25n3p67-80>.

FERREIRA, C. S. **A Escola Plural anos depois:** a voz de gestores e docentes. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GEGLIO, P.C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2012.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, D. J. L. Educação integral no ensino médio: uma análise da proposta curricular das Escolas de Referência em Ensino Médio na perspectiva transdisciplinar. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v. 3, n. 1, p. 137-158, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/viewFile/236105/28812>. Acesso em: 29 de mar. 2021.

HAGE, M.S. C.; FELDMANN, M. G. Histórias e Memórias Docentes na Amazônia Paraense: o cenário da formação do professor de Educação Infantil. In: **Reunião Anual da Anped**, 37, Florianópolis, 2015. Disponível em: [www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3835.pdf](http://www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3835.pdf). Acesso em: 06 de jul. 2021.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOLANDA, E. A. de. SILVA, K. N. P. Escolas de tempo integral do Estado de Pernambuco – uma análise do cumprimento do objetivo de melhora da qualidade do ensino médio e qualificação profissional dos estudantes. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v. 3, n. 1, p. 276-283, 2017. Disponível em: <file:///E:/REFLEX%20&%20A%C3%87%C3%83O/231600-111316-1-PB.pdf>. Acesso em: 29 de mar. 2021.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; NETO, L. S.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; NETO, S. S. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

KNOWLES, M. **The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy**. New York: Association, 1970.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo/revista de ciências da educação, n. 8, jan./abr. 2009.

- MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, São José dos Campos, 2014.
- MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno CEDES**, n. 36, Campinas, 1995.
- MARQUES, W. **Escola-padrão**: acertos e equívocos de uma política educacional. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- MEDEIROS, M. **Montanha-russa**: crônicas. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 241, p. 609–635, 2014.
- ORSOLON, L. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2012.
- PARENTE, C. M. D. **A construção dos tempos escolares**: possibilidades e alternativas plurais. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A.P. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. NASSER, A. C. (Trad.). 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-94.
- RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício**: contribuições de um programa online. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- RINALDI, R. P. **Protocolo de descrição, análise e revisão bibliográfica**. Material didático científico. Departamento de Educação: Unesp, Presidente Prudente, 2014. (material de circulação restrita)
- RINALDI, R. P.; SILVA, N. S. Educação Integral: entre o Passado e o Futuro. **Educação em Revista** (UNESP. Marília), v. 18, p. 121-138, 2017.
- SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 6.052, de 03 de fevereiro de 1961**. Dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, e dá outras providências. Assembleia legislativa, 1961. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1961/lei-6052-03.02.1961.html>. Acesso em: 02 de nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar N. 114, de 13 de novembro de 1974**. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado. Disponível em: <https://bit.ly/31VLEXv>. Acesso em: 16 de ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto N. 10.623, de 26 de outubro de 1977**. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau. Disponível em: <https://bit.ly/348Bfua>. Acesso em: 16 de ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto N. 11.625, de 23 de maio de 1978**. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau. Disponível em: <https://bit.ly/345qcSz>. Acesso em: 16 de ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar N. 201, de 09 de novembro de 1978**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério. Disponível em: <https://bit.ly/2CvRWnV>. Acesso em: 16 de ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar N. 444, de 27 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. Disponível em: <https://bit.ly/31WDT3F>. Acesso em: 16 de ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 28/1996**. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 1996.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar N. 836, de 30 de dezembro de 1997**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. São Paulo, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/30sbGCh>. Acesso em: 03 de ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar N. 1.010, de 01 de junho de 2007**. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3kqcsYo>. Acesso em: 07 de ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3aGDtCg>. Acesso em: 19 de ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar N. 1.164, de 04 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de dedicação

plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/39TLT9d>. Acesso em: 03 de ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar Nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral. Disponível em: <https://bit.ly/3arR6p0>. Acesso em: 13 de ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 22, de 14 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral. Disponível em: <https://bit.ly/2FgMhmI>. Acesso em: 13 de ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 60 de 30 de agosto de 2013**. Dispõe sobre a atuação em sala ambiente de leitura nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/729.pdf>. Acesso em 14 de set. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Decreto Nº 59.354, de 15 de julho de 2013**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3kHRAMj>. Acesso em 13 de ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Ensino Integral; Caderno do Gestor / Secretaria da Educação; coordenação, Valéria de Souza - São Paulo: SE, 2014a. 40 p. Material de apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. ISBN 978-85-7849-713-2

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 67 de 16 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral. São Paulo, 2014b. Disponível em: <https://bit.ly/2DjEELN>. Acesso em: 23 de ago. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 75 de 30 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2XlepLG>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 19, de 2 de abril de 2015**. Dispõe sobre postos de trabalho de Professor Coordenador nas escolas do

Programa Ensino Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <https://bit.ly/2E3dOY6>. Acesso em 13 de ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei N. 16.279, de 8 de julho de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de S. Paulo e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3h3tnxF>. Acesso em: 16 de ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 57, de 25 de outubro de 2016**. Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI. Disponível em: <https://bit.ly/3gWulM7>. Acesso em 13 de ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2019**. Altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas. Disponível em: <https://bit.ly/2DZgR3F>. Acesso em 13 de ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto N. 64.770, de 31 de janeiro de 2020**. Altera o Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013, que dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193020>. Acesso em: 16 de ago. 2020.

SCARPATO, M. T. **Educação Integral e Prática Docente**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

SEIXAS, R. *Sonho que se sonha só*. **Gita**. [Rio de Janeiro]: Philips Records, 1974.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILAZAKI, R. P. **O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva (Org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, N. S. da. **Formação de professores e a Escola de Tempo Integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

**TUTORIAL de Recursos Humanos**. [São Paulo], [2012] Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Programa Ensino Integral. Disponível em: <https://bit.ly/3l6yjnM>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

UTSUMI, M. C. **Escola-Padrão**: avanço na melhoria do ensino? Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem, 1ª ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

VALADARES, J. M. **A escola plural**. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VASCONCELLOS, C. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 13ª ed. São Paulo: Libertad, 2010.

WEEKS, M. **O que Nietzsche faria?** Tradução de Ivo Korytowski; Rio de Janeiro: Sextante, 2018. ISBN 978-85-431-0642-7

**APÉNDICE**



## APÊNDICE 1 – Questionário

*Caro (a) coordenador (a),*

Eu, **Adriana Locatelli França**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unesp/campus de Presidente Prudente, orientada pela Professora Doutora Renata Portela Rinaldi, venho respeitosamente convidá-lo a participar da pesquisa que tem como principal objetivo compreender as atribuições, o trabalho e a articulação entre os professores que ocupam a coordenação de área nas escolas do programa de ensino integral da rede estadual do estado de São Paulo.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e você terá a sua identidade preservada. Contamos com a sua colaboração e agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

### 1 PERFIL DO PROFISSIONAL

Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino

Idade (em anos): \_\_\_\_\_

Número de filhos: \_\_\_\_\_

Qual é o seu curso de formação inicial (graduação): \_\_\_\_\_

Trata-se de ( ) bacharelado ( ) licenciatura:

Ano de início do curso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão do curso: \_\_\_\_\_

Foi cursado em ( ) instituição pública ( ) instituição privada.

Possui mais de uma graduação: ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, em qual área: \_\_\_\_\_

Possui pós-graduação: ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, de qual tipo:

( ) especialização – Em qual área: \_\_\_\_\_

( ) mestrado – Em qual área: \_\_\_\_\_

( ) doutorado – Em qual área: \_\_\_\_\_

( ) outros: \_\_\_\_\_

Disciplina(s) que leciona atualmente: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência na docência (em anos): \_\_\_\_\_

Tempo de experiência na rede estadual: \_\_\_\_\_

Possui experiência na docência em outras redes (municipal, privada, aulas particulares) anterior ao ingresso na rede estadual? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, especifique:

Em qual rede: ( ) municipal ( ) privada ( ) aulas particulares ( ) outro:

\_\_\_\_\_

Por quanto tempo (em anos/meses): \_\_\_\_\_

Durante o tempo de atuação na rede estadual, já possuiu vínculo temporário (categorias O, F ou eventual): ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, especifique:

Qual categoria: \_\_\_\_\_

Por quanto tempo (em anos/meses): \_\_\_\_\_

Nos dias de hoje, atua em outras redes de ensino além da estadual:

( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, especifique:

Em qual rede: ( ) municipal ( ) privada ( ) aulas particulares ( ) outro:

\_\_\_\_\_

Por quanto tempo (em anos/meses): \_\_\_\_\_

Em qual área do conhecimento atua na coordenação do PEI:

\_\_\_\_\_

Há quanto tempo atua na coordenação de área (em anos/meses):

\_\_\_\_\_

Possui experiência anterior na gestão pedagógica: ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, especifique: \_\_\_\_\_

## **2 CONCEPÇÕES SOBRE A FUNÇÃO E O TRABALHO DE COORDENADOR DE ÁREA NO PEI.**

a) Para você o que é ser coordenador de área?

---

---

---

---

---

---

---

b) Quais características o coordenador de área deve ter para desempenhar bem o seu trabalho?

---

---

---

---

---

---

---

---

c) Quais são as principais dificuldades encontradas no desenvolver do trabalho da coordenação de área?

---

---

---

---

---

---

---

---

d) Quais são as principais conquistas alcançadas no trabalho da coordenação de área até o momento?

---

---

---

---

---

---

---

Deixe aqui outros comentários que queira registrar.

---

---

---

---

---

---

*Agradecemos a sua colaboração!*

**ANEXOS**

## ANEXO 1: Parecer do comitê de ética em pesquisa

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE  
PRUDENTE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ÁREA DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: ATRIBUIÇÕES, CONQUISTAS E

**Pesquisador:** ADRIANA LOCATELLI FRANCA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 21237719.0.0000.5402

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.699.104

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa encaminhado ao CEP e intitulado COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ÁREA DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: ATRIBUIÇÕES, CONQUISTAS E DESAFIOS, de autoria da pesquisadora Adriana Locatelli França, orientado pela Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi, investiga, através de estudos bibliográficos, aplicação de questionário e entrevista com grupo focal, o trabalho dos coordenadores pedagógicos de cada uma das três grandes áreas do conhecimento, em programa de ensino integral, em três escolas públicas do estado de São Paulo. Além das atribuições, conquistas e desafios, estará em foco a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico no âmbito específico de sua atuação profissional para o tipo de escola e de programa definido para o projeto.

#### Objetivo da Pesquisa:

Conforme a autora, o objetivo principal da pesquisa é: "Identificar e analisar as atribuições, os desafios e as conquistas dos professores coordenadores de área em exercício no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo nas escolas da diretoria de ensino de Presidente Prudente participantes da pesquisa". (fls. 07)

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos consideráveis na pesquisa, desde que haja adequado manejo dos dados coletados.

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305  
**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-900  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE  
PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 3.699.104

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é interessante e exequível, sobre uma área que deveria ser clássica da pedagogia, mas que ainda se encontra muito incipiente, ao mesmo tempo que passa por transformações consideráveis, que é a área referente ao coordenador de área, em um contexto muito específico, referente aos programas de ensino integral.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatória estão adequados

**Recomendações:**

-

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências. O projeto está em condição de aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 08.11.2019, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá apresentar o relatório final.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1424481.pdf	16/10/2019 20:18:59		Aceito
Outros	Termo_de_responsabilidade.pdf	16/10/2019 20:18:33	ADRIANA LOCATELLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_comite.docx	16/10/2019 20:17:45	ADRIANA LOCATELLI FRANCA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	16/10/2019 20:17:15	ADRIANA LOCATELLI	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso.pdf	12/09/2019 01:40:33	ADRIANA LOCATELLI	Aceito
Outros	Roteiro_de_observacao.docx	12/09/2019 01:40:11	ADRIANA LOCATELLI	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.docx	12/09/2019	ADRIANA	Aceito

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305  
**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-900  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE  
PRUDENTE



Continuação do Parecer: 3.699.104

Outros	Roteiro_de_entrevista.docx	01:39:43	LOCATELLI	Aceito
Outros	Questionario_inicial.docx	12/09/2019 01:39:18	ADRIANA LOCATELLI	Aceito
Outros	Autorizacao_dirigente.pdf	12/09/2019 01:38:46	ADRIANA LOCATELLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	12/09/2019 01:36:56	ADRIANA LOCATELLI FRANCA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	12/09/2019 01:35:47	ADRIANA LOCATELLI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 12 de Novembro de 2019

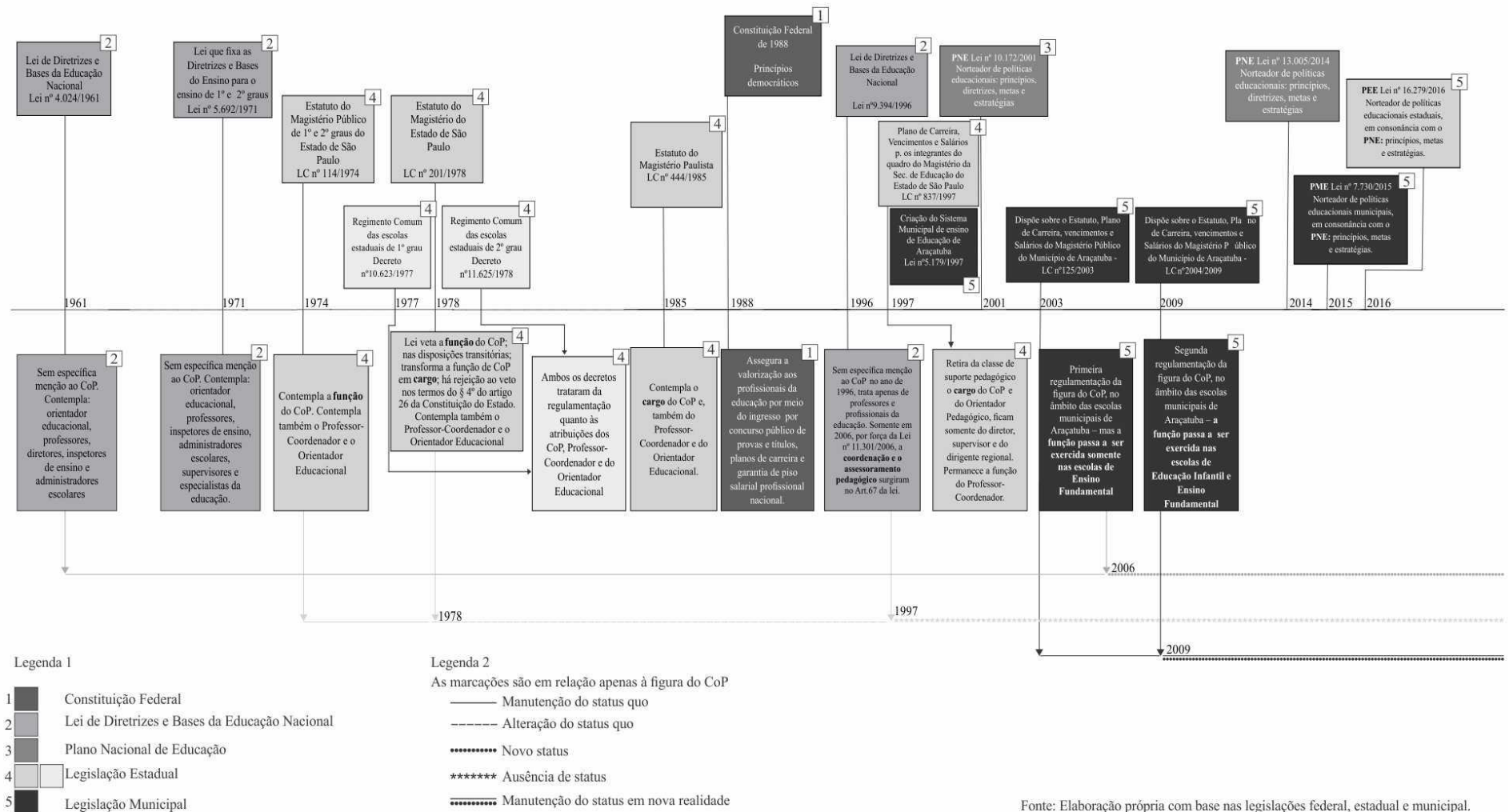
---

**Assinado por:**  
**Edna Maria do Carmo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305  
**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-900  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

**ANEXO 2:** Linha do tempo para compreensão do papel do coordenador pedagógico.

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



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