



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

ADRIANA LOCATELLI FRANÇA

**COORDENADORES DE GESTÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ENSINO
INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: trabalho pedagógico e identidade
profissional**

**Presidente Prudente, SP
2025**

ADRIANA LOCATELLI FRANÇA

**COORDENADORES DE GESTÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ENSINO
INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: trabalho pedagógico e identidade
profissional**

Discente: Adriana Locatelli França

Orientadora: Prof.^a Dra. Renata Portela Rinaldi

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’, na Linha de Pesquisa Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Presidente Prudente, SP
2025**

F814c	França, Adriana Locatelli Coordenadores de gestão pedagógica do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo : trabalho pedagógico e identidade profissional / Adriana Locatelli França. -- Presidente Prudente, 2025 154 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Renata Portela Rmaldi 1. Orientadores educacionais. 2. Identidade profissional. 3. Formação continuada. I. Título.
-------	--

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: “Coordenadores de Gestão Pedagógica do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo: trabalho pedagógico e identidade profissional”.

AUTORA: ADRIANA LOCATELLI FRANÇA

ORIENTADORA: RENATA PORTELA RINALDI

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

Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FC



Documento assinado digitalmente
RENATA PORTELA RINALDI
Data: 25/03/2026 12:08:57-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. NOELI PRESTES PADILHA RIVAS (Participação Virtual)
Departamento de Educação, Informação e Comunicação / Universidade de São Paulo - USP -
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Profa. Dra. MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Bauru - FC

Profa. Dra. ANA PAULA GESTOSO DE SOUZA (Participação Virtual)
Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Professora Doutora CLAUDIELE CARLA MARQUES CHRISTOFARO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT

Presidente Prudente, 19 de dezembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

*(...) As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão*

*Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.*

(Carlos Drummond de Andrade, 1959)

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a. Dr.^a. Renata Portela Rinaldi, por compartilhar com generosidade seus conhecimentos, por acreditar em meu trabalho e por me encorajar a avançar mesmo diante das incertezas. Sua confiança foi um abrigo e um impulso.

Aos membros da banca examinadora, pelas leituras atentas e pelas contribuições que acompanharam este estudo desde o seminário de pesquisa até a defesa. Cada sugestão, cada questionamento, representou uma oportunidade de ampliar o olhar e refinar o pensamento.

À Michelle Mariana Germani, amiga de todas as horas, cuja presença, ainda que distante fisicamente, sempre se fez próxima. Companheira leal que a pós-graduação me presenteou, esteve comigo em cada etapa, entre risos, mensagens e desabafos que tornaram o caminho mais leve e o percurso mais bonito.

À Patrícia Regina de Souza, pelo apoio cuidadoso na condução da entrevista e pela dedicação às transcrições, trabalho que exigiu atenção e sensibilidade. Sua colaboração, sempre generosa e precisa, foi essencial para dar forma a etapas importantes deste percurso.

Ao Renan Moreira Ulloffo, parceiro de pesquisa e confidente nos momentos de entusiasmo ou cansaço. Obrigada por compartilhar comigo o rigor e a ternura que cabem na vida acadêmica.

Ao Volmar Meia Casa, pela parceria inspiradora, pelas trocas fecundas e pela amizade que se construiu entre diálogos, leituras e um projeto em comum.

À Prof.^a Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto, cuja presença generosa atravessa minha formação desde a graduação. Seu exemplo de ética, sabedoria e sensibilidade humana segue como farol que orienta minha prática docente e minha trajetória acadêmica.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior” – GP FPPEEBS (Unesp, Presidente Prudente), pelas aprendizagens compartilhadas e pela riqueza dos debates que contribuíram para o amadurecimento desta investigação.

À colega Viviane Dainesi, pela convivência afetuosa e pelo bom humor que tornaram os dias de trabalho mais leves. Sua alegria e espontaneidade foram respiro e companhia em meio às exigências do cotidiano escolar.

À minha família, fonte primeira de amor, força e sentido. Aos meus pais, pela confiança e pelo apoio que sempre sustentaram meus caminhos. Ao meu irmão Hugo, cuja dedicação à própria trajetória acadêmica é uma referência afetuosa.

Ao Alisson, companheiro de vida, por sua serenidade diante dos meus silêncios e pela força que me ofereceu em cada desafio. Sua presença paciente e generosa deu sentido aos intervalos e às vitórias deste percurso.

Ao pequeno Thomas, que chegou há pouco tempo e já transformou meus dias com sua ternura e alegria, lembrando-me, a cada olhar, da doçura que também habita o cotidiano das grandes travessias.

E a todos aqueles que, mesmo não nomeados, ofereceram gestos, palavras e presenças que tornaram possível a realização deste trabalho. Que cada um se reconheça nestas linhas, escritas com gratidão e carinho.

RESUMO

A presente pesquisa 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 pedagógico e a (re)construção da identidade profissional dos coordenadores de gestão pedagógica que atuam no Programa Ensino Integral (PEI) da rede estadual de ensino de São Paulo. Busca investigar como o coordenador de gestão pedagógica geral (CGPG) e de área do conhecimento (CGPAC) que atuam no mesmo contexto escolar desenvolvem o trabalho pedagógico e (re)constróem sua identidade profissional. As questões centrais da investigação são: como se desenvolve o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas do PEI? De que maneira se constrói a ressignificação da identidade profissional dos coordenadores CGPG e CGPAC como formadores de professores? E quais são as necessidades, incluindo aspectos formativos, funcionais e pedagógicos, para o desenvolvimento do trabalho como formador no contexto escolar desse programa? A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como estudo de caso e fundamenta-se em análise documental, aplicação de questionário e realização de entrevista coletiva com coordenadoras atuantes em escola do município de Presidente Prudente. Os dados foram examinados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin, articulando referenciais teóricos sobre escola pública, políticas de ensino integral, coordenação pedagógica e identidade profissional docente. Os resultados revelam que o trabalho da coordenação pedagógica no PEI é atravessado por tensões entre a dimensão formativa e as demandas administrativas, bem como pelos efeitos da racionalidade gerencial e da plataformização das práticas escolares. As participantes demonstram forte compromisso com o projeto pedagógico do programa e reconhecem seu potencial de formação integral, mas manifestam preocupação com o esvaziamento do modelo original de nove horas e com o enfraquecimento da proposta diante da expansão para o formato de sete horas e da intensificação do controle por resultados. A pesquisa conclui que, apesar dos desafios, a identidade profissional das coordenadoras se consolida na mediação, na escuta e na formação continuada, reafirmando o papel do coordenador pedagógico como sujeito formador e intelectual da escola pública. O estudo contribui para o debate sobre as políticas educacionais contemporâneas, ressaltando a importância de preservar o caráter formativo e emancipador da coordenação pedagógica e do Programa Ensino Integral no âmbito da rede estadual paulista.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Formação continuada. Identidade profissional. Programa Ensino Integral. Escola pública

ABSTRACT

This doctoral research was conducted within the research line Education professionals' training, educational policies, and public school of the Graduate Program in Education at the School of Science and Technology of São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho." It addresses the complexity of pedagogical work and the (re)construction of the professional identity of pedagogical coordination leaders working in the Programa Ensino Integral (Integral Education Program) of the São Paulo State public school system. The study aims to investigate how the General Pedagogical Coordination Leader (CGPG) and the Area Pedagogical Coordination Leader (CGPAC), operating in the same school context, develop their pedagogical work and (re)shape their professional identity. The central research questions are: how is the pedagogical coordination work developed in PEI schools? In what ways is the professional identity of the CGPG and CGPAC re-signified as teacher educators? What are the needs—whether formative, functional, or pedagogical - required for the development of their work as educators within the program's school context? This qualitative case study is based on document analysis, the application of a questionnaire, and a collective interview with coordination leaders from a public school in Presidente Prudente. The data were examined through Bardin's content analysis, articulating theoretical frameworks concerning public school, integral education policies, pedagogical coordination, and teachers' professional identity. The results reveal that the work of pedagogical coordination in the PEI is marked by tensions between formative and administrative dimensions, as well as by the effects of managerial rationality and the platformization of school practices. Participants expressed strong commitment to the program's pedagogical project and acknowledged its potential for integral education, while also showing concern about the erosion of the original nine-hour model and the weakening of the proposal due to the expansion to the seven-hour format and the growing focus on performance control. The study concludes that, despite the challenges, the professional identity of the coordination leaders is consolidated through mediation, attentive listening, and continuous professional development, reaffirming the role of the pedagogical coordinator as an educator and intellectual within the public school. The research contributes to the debate on contemporary educational policies, highlighting the importance of preserving the formative and emancipatory character of pedagogical coordination and of the Integral Education Program in the São Paulo State context.

Keywords: *Pedagogical coordination. Continuing education. Teachers' professional identity. Integral Education Program. Public school*

RESUMEN

Esta investigación doctoral se desarrolló en el marco de la línea de investigación Formación de los profesionales de la educación, políticas educativas y escuela pública del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Aborda la complejidad del trabajo pedagógico y la (re)construcción de la identidad profesional de los coordinadores de gestión pedagógica que actúan en el Programa Ensino Integral (PEI) de la red pública de enseñanza del Estado de São Paulo. El estudio tiene como objetivo investigar cómo el Coordinador General de Gestión Pedagógica (CGPG) y el Coordinador de Gestión Pedagógica por Área del Conocimiento (CGPAC), que trabajan en un mismo contexto escolar, desarrollan su labor pedagógica y (re)configuran su identidad profesional. Las preguntas centrales de la investigación son: ¿cómo se desarrolla el trabajo de la coordinación pedagógica en las escuelas del PEI? ¿De qué manera se resignifica la identidad profesional de los coordinadores CGPG y CGPAC como formadores de docentes? ¿Cuáles son las necesidades - formativas, funcionales o pedagógicas - para el desarrollo de su labor formadora en el contexto escolar de este programa? La investigación, de enfoque cualitativo, se caracteriza como un estudio de caso y se basa en el análisis documental, la aplicación de un cuestionario y la realización de una entrevista colectiva con coordinadoras que actúan en una escuela pública del municipio de Presidente Prudente. Los datos fueron examinados a la luz del análisis de contenido propuesto por Bardin, articulando marcos teóricos sobre escuela pública, políticas de educación integral, coordinación pedagógica e identidad profesional docente. Los resultados revelan que el trabajo de la coordinación pedagógica en el PEI está atravesado por tensiones entre la dimensión formativa y las demandas administrativas, así como por los efectos de la racionalidad gerencial y la plataformización de las prácticas escolares. Las participantes manifestaron un fuerte compromiso con el proyecto pedagógico del programa y reconocen su potencial formativo integral, aunque expresan preocupación por el vaciamiento del modelo original de nueve horas y por el debilitamiento de la propuesta ante la expansión al formato de siete horas y la intensificación del control por resultados. La investigación concluye que, a pesar de los desafíos, la identidad profesional de las coordinadoras se consolida en la mediación, la escucha y la formación continua, reafirmando el papel del coordinador pedagógico como sujeto formador e intelectual de la escuela pública. El estudio contribuye al debate sobre las políticas educativas contemporáneas, resaltando la importancia de preservar el carácter formativo y emancipador de la coordinación pedagógica y del Programa Ensino Integral en el contexto del Estado de São Paulo.

Palabras clave: *Coordinación pedagógica. Formación continua. Identidad profesional docente. Programa Ensino Integral. Escuela pública*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Matriz <i>nine box</i> (competências × resultado)	49
Figura 2	Dados da educação no estado de São Paulo	78
Figura 3	Dados da educação no município de Presidente Prudente	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução do IDEB de Presidente Prudente entre 2007 e 2023	80
Gráfico 2	Tempo de experiência na docência (em anos)	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Alterações nas nomenclaturas das funções da gestão.	38
Quadro 2	Coordenação pedagógica na rede estadual paulista	56
Quadro 3	Marcos Legais do Programa Ensino Integral na Rede Estadual Paulista	74
Quadro 4	Sistematização do perfil das participantes da pesquisa	82
Quadro 5	Tempo de experiência na atual coordenação pedagógica	85
Quadro 6	Significado de ser coordenador de gestão pedagógica.	90
Quadro 7	Características que o coordenador de gestão pedagógica deve ter.	94
Quadro 8	Principais dificuldades encontradas no desenvolver do trabalho	97
Quadro 9	Conquistas alcançadas no trabalho da coordenação de gestão pedagógica	101

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.....	14
1.2 CONTEXTUALIZANDO O TEMA.....	16
1.3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	22
1.4 PROBLEMA DE PESQUISA.....	26
1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	29
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
2.1 ESCOLA PÚBLICA.....	31
2.2 PROGRAMA ENSINO INTEGRAL	35
2.3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	53
2.4 DA IDENTIDADE À IDENTIDADE DOCENTE	61
3 PERCURSO METODOLÓGICO	70
3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL.....	72
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	76
3.3 PESQUISA EMPÍRICA	80
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE RESULTADOS	87
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	89
4.1 RESULTADOS E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	89
4.2 RESULTADOS E ANÁLISE DA ENTREVISTA COLETIVA	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	138

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

De modo excepcional, nesta seção, optei por utilizar a primeira pessoa do singular. Essa escolha se justifica pelo caráter autobiográfico da narrativa, em que relato momentos fundamentais da minha trajetória profissional e acadêmica. Embora a escrita científica costume privilegiar a impessoalidade, compreendo que, quando se trata da formação da própria pesquisadora, a subjetividade se impõe como marca constitutiva. Longe de fragilizar o rigor, o uso da primeira pessoa revela a indissociabilidade entre vida e pesquisa, entre experiência e teoria, reconhecendo que toda investigação nasce de inquietações pessoais, de percursos concretos e de encontros que nos afetam e transformam. Escrever de si, nesse contexto, é também um gesto de responsabilidade epistemológica: assumir que o olhar que investigo é atravessado por quem sou e pelo caminho que percorri.

Concluí o Ensino Médio em 2001 e, no ano seguinte, ingressei no curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Inglesa. A escolha pelo curso foi um ato de afirmação: significava, para mim, transformar o gosto pela leitura em projeto de vida, em profissão. Em 2003, quando ainda estava na graduação, fui aprovada em concurso público para o magistério paulista, embora só tenha sido convocada anos depois. Nesse ínterim, entre 2004 e 2006, lecionei como professora eventual e vivi uma experiência decisiva: um intercâmbio nos Estados Unidos, entre agosto de 2006 e janeiro de 2007. Embora breve, essa vivência ampliou meu olhar para a educação, ao conviver com outras práticas culturais e refletir sobre como a linguagem é também lugar de encontro e de diferença.

Em 2007, iniciei minha atuação efetiva como professora na rede estadual, em Atibaia, a mais de 600 km de minha cidade natal. Trabalhar em uma escola rural foi um mergulho na realidade das desigualdades sociais e educacionais. Permaneci ali até 2010, período em que aprendi que a docência exige não apenas domínio de conteúdos, mas sobretudo sensibilidade para perceber o contexto, reinventar metodologias e valorizar conquistas pequenas, mas significativas. Ao retornar para Presidente Prudente, em 2010, percebi que a docência havia me ensinado algo essencial: ensinar é também aprender a se constituir como sujeito num espaço marcado por tensões, carências e possibilidades.

No mesmo ano de meu retorno a Presidente Prudente, ingressei na função de professora coordenadora. Confesso que, a princípio, não sabia ao certo o que representava essa função. Logo percebi que coordenar não era apenas organizar horários ou cumprir metas, mas lidar com paradoxos: entre o pedagógico e o administrativo, entre o formativo e o burocrático, entre a escuta e a cobrança.

A partir de 2014, com minha entrada no Programa Ensino Integral, essas tensões se intensificaram. Encontrei uma escola com resultados frágeis, altos índices de violência e equipe marcada pela desconfiança. Nesse cenário, minha pergunta era simples, mas profunda: como transformar reuniões em espaços formativos e não em rituais burocráticos? Como fortalecer a ação coletiva entre coordenadores gerais e de área? Foi nesse período que compreendi a coordenação como um território de disputas: lugar em que se exige planejar, mas também, e sobretudo, formar e inspirar.

Entre 2013 e 2016, paralelamente, passei a integrar um grupo de pesquisa na Unesp, o GPFPEEBS. Ali, como professora da rede pública que dialogava com a universidade, percebi que minhas inquietações não eram apenas individuais, mas compartilhadas por outros educadores. Esse trânsito entre escola e universidade me ensinou que a prática cotidiana pode ser fonte de teoria, e que refletir sobre ela é também um modo de reinventá-la.

Em 2017, após duas tentativas anteriores, fui aprovada no mestrado em Educação na Unesp. O ingresso foi vivido como conquista e, ao mesmo tempo, como desafio: após mais de uma década afastada da vida acadêmica, precisei reaprender a escrever, argumentar, dialogar com autores. Tive o privilégio de ser orientada pela Prof.^a Dra. Renata Portela Rinaldi, que se tornou referência intelectual e humana.

Minha pesquisa no mestrado centrou-se na atuação do coordenador de gestão pedagógica de área do conhecimento (CGPAC). O percurso foi atravessado pela pandemia de COVID-19¹, que me obrigou a reformular metodologias e refletir sobre como a escola é afetada por crises externas. Ao concluir o mestrado, em 2020, ficou claro que o tema exigia continuidade, sobretudo porque os resultados evidenciaram a relevância e, ao mesmo tempo, a fragilidade dessa função: embora o CGPAC atue como articulador da formação docente e facilitador do trabalho pedagógico, enfrenta desafios relacionados

¹ A pandemia de COVID-19 foi uma crise sanitária global causada pelo vírus SARS-CoV-2, declarada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020. O período foi marcado por elevados índices de contágio e mortalidade, suspensão de atividades presenciais, adoção do distanciamento social e implementação urgente do ensino remoto em praticamente todos os sistemas educacionais do mundo.

à falta de clareza nas atribuições, à escassez de formação específica e às limitações da divisão entre docência e coordenação.

No doutorado, iniciado em 2021, ampliei o foco para incluir também o coordenador de gestão pedagógica geral (CGPG), investigando a identidade profissional de ambos no contexto do PEI. Essa ampliação não foi apenas escolha acadêmica, mas necessidade de compreender as múltiplas faces da coordenação pedagógica em um programa que combina dimensões humanistas e gerencialistas, inserido em um sistema de ensino marcado por políticas que, seguindo o diagnóstico de Freitas (2012) sobre os “reformadores empresariais da educação”, priorizaram lógicas de responsabilização, resultados e controle em detrimento de processos formativos mais democráticos e colaborativos.

Ao revisitar minha trajetória, percebo que docência, coordenação e pesquisa não são etapas isoladas, mas movimentos que se interpenetram. A docência me ensinou o valor do vínculo e da persistência; a coordenação revelou os paradoxos da gestão escolar; e a pesquisa me ofereceu ferramentas para elaborar teoricamente o vivido. Assim, escrever esta tese é também revisitar minha própria formação, reconhecendo que o trabalho pedagógico é sempre um espaço de ressignificação - da escola, da profissão e de mim mesma.

1.2 CONTEXTUALIZANDO O TEMA

O setor público tem passado nos últimos anos por uma reforma estrutural que vem alterando de forma significativa as concepções e os objetivos que orientam a educação, as formas de gestão e o funcionamento das instituições. O movimento reformista desencadeado com a prevalência do modelo neoliberal se desdobra em dois eixos centrais: o primeiro se refere à redução do alcance do governo e à permeabilidade à inserção de outros atores na definição/ação de políticas públicas; e o segundo diz respeito às mudanças no interior da administração pública, visando a sua modernização e eficiência aos moldes das empresas privadas.

Em linhas gerais, Rinaldi (2025) aponta que as reformas educacionais das últimas décadas introduziram mudanças significativas na relação entre currículo, pedagogia e avaliação, impulsionadas pela adoção de dispositivos gerencialistas que buscam controlar e racionalizar o trabalho docente. Nesse contexto, a lógica gerencial se manifesta na

ênfase em resultados mensuráveis e na padronização de processos educacionais, promovendo uma visão instrumental da educação, na qual os processos educativos são subordinados a mecanismos de vigilância, avaliação e responsabilização, em detrimento da complexidade e da diversidade das práticas pedagógicas.

A esse respeito, Pimenta (2023, p. 18) assevera que “nesta segunda década do século XXI, assistimos ao avanço mercadológico das políticas alinhadas ao neoliberalismo, que pregam uma transformação nos cursos de licenciatura e proclamam um “praticismo” na formação profissional docente”. Na mesma direção, Fernandes *et al.* (2024, p. 2) afirmam que “as reformas se pautaram pelos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), disseminando o discurso da responsabilidade social, da transparência, da modernização e da eficácia do serviço público e, para tal, apoiaram-se em medidas de controle à distância dos resultados de desempenho escolar”.

Assim, o cenário educacional brasileiro enfrenta hoje muitos desafios, tais como: crianças que chegam ao sexto ano do Ensino Fundamental com o rótulo do fracasso escolar, baixos resultados nos índices de Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações externas, evasão escolar, 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 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. Nesse sentido, 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 apoiar-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. (Brasil, 1999, p. 70)

Sendo assim, a formação continuada constitui-se uma das principais estratégias para a conquista de uma educação escolar de qualidade social, cultural, ética e esteticamente referenciada porque é concebida como uma experiência de formação crítico-reflexiva que almeja a emancipação humana. Isso significa que o professor será levado a refletir sobre sua prática em suas múltiplas dimensões (Araújo; Silva, 2009), considerando a igualdade de condições, a diversidade social e cultural dos estudantes.

Considerando-se a importância dos processos formativos para a evolução do corpo docente como equipe, entende-se 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 coordenador de gestão pedagógica 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, defronta-se com o desafio de garantir a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem e a formação de indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica serem conhecedores da situação para poderem tomar decisões interferindo ativamente na vida social. Em outras palavras, o desafio de formar cidadãos críticos, ativos e transformadores da sua realidade (Saviani, 2017). O longo período de ensino remoto devido à pandemia da COVID-19 surge ainda como um agravador desta questão.

Visando assegurar ao aluno o direito a uma educação escolar de qualidade, as equipes docentes precisam ter assegurado seu direito a uma formação que lhes permita estar em constante evolução para que, assim, atuem nos moldes das exigências colocadas. Somente a formação inicial, aquela obtida através dos cursos de licenciatura, não é suficiente para atender as demandas de uma sociedade em constante transformação, sobretudo no que diz respeito às necessidades para a superação de defasagens provocadas pelo longo período de ensino remoto e as desigualdades na oferta deste ensino durante a pandemia. 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 da graduação, passam a exercer a profissão docente.

Atuando como principal responsável pela promoção da formação continuada dentro das unidades escolares estaduais de ensino fundamental e médio no estado de São

Paulo, encontram-se hoje os coordenadores de gestão pedagógica. Garrido (2007) 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 desse profissional nas equipes escolares, seu cotidiano, sua realidade e, sobretudo, desvios de função. Porém, uma vez estabelecido que constitua atribuição do coordenador de gestão pedagógica 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 pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional e assim garantir a oferta de resultados educacionais positivos, 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.

Diante disso, torna-se imprescindível situar que escola é essa cujo modelo se pretende redesenhar e quais sentidos orientam sua existência na sociedade brasileira. A escola pública, conforme discutem Paro (2011) e Sacristán (2000), não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas uma instituição social histórica, marcada por disputas de projetos educativos e pela tensão entre democratização e seletividade. Seu papel social vincula-se ao compromisso com o direito à educação, à formação humana integral e à construção de condições para a participação crítica na vida social. Entretanto, como indicam esses autores, a escola pública tem sido pressionada por reformas que introduzem lógicas gerenciais, responsabilização por resultados e racionalidades instrumentais que frequentemente reduzem sua função formativa.

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 em suas múltiplas dimensões. 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.

Sob estas justificativas, o governo do estado de São Paulo implantou, a partir de 2012, o PEI. De acordo com documentos oficiais, um dos objetivos propostos pelo programa é “[...] 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 pública 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 aprimorar os resultados educacionais, o PEI propôs um modelo de escola que, além das disciplinas previstas no currículo regular, inclui atividades voltadas ao desenvolvimento de práticas relacionadas ao Projeto de Vida dos estudantes. 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, 2014b).

Para viabilizar a implementação desse modelo, foi instituído o Regime de Dedicção Plena e Integral, no qual os profissionais atuam por quarenta horas semanais, visando ampliar o tempo de permanência na escola e favorecer o acompanhamento das atividades pedagógicas e administrativas. O modelo organiza-se por meio de um currículo integralizado, composto por uma matriz curricular comum, parte diversificada e atividades complementares que demandam a participação contínua de estudantes, professores e equipe gestora nos diferentes espaços e tempos da escola.

A equipe gestora das escolas partícipes deste programa também difere das demais escolas da rede estadual de ensino. É composta por um diretor de escola, um vice-diretor e um coordenador de gestão pedagógica geral (CGPG)², todos atuando por quarenta horas semanais. Conta ainda com três coordenadores de gestão pedagógica de área do conhecimento (CGPAC)³, sendo eles um da área de Linguagens (constituída pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física e Arte), um da área de Ciências Humanas e Sociais (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.

² Anteriormente conhecido como professor coordenador geral (PCG).

³ Anteriormente conhecido como professor coordenador de área do conhecimento (PCA).

Os CGPAC dividem a sua jornada semanal de quarenta horas da seguinte forma: vinte horas dedicadas às atividades como docente e outras vinte 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 dezesseis 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 por área (São Paulo, 2020). Já o CGPG não possui aulas atribuídas, portanto, dedica toda a sua jornada às atividades de coordenação. Buscou-se, assim, clarificar o papel de cada um desses coordenadores, CGPG e CGPAC, nesse modelo de escola e delimitar as especificidades desses diferentes modelos 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 esses cargos. Todos os profissionais do PEI passam por um processo seletivo na Diretoria de Ensino para a qual se inscrevem. Esse processo já foi desenvolvido em diferentes formatos, mas atualmente consiste em um credenciamento on-line através da plataforma oficial da Secretaria Estadual de Educação⁴. Neste credenciamento, o candidato indica a Diretoria de Ensino e unidades escolares nas quais pretende atuar. Fornece informações sobre experiência e formação e responde a uma pré-avaliação baseada em questões sobre o modelo pedagógico e de gestão do PEI. O candidato elabora ainda um plano de aula que será avaliado para fins de classificação dos candidatos. Uma vez dentro do programa, o coordenador de gestão pedagógica de área de conhecimento (CGPAC) é escolhido entre os seus pares. O coordenador de gestão pedagógica geral (CGPG), por sua vez, assim como o vice-diretor, tem a sua função estabelecida no processo seletivo e não passa pela aprovação dos demais integrantes da unidade escolar, apenas do diretor, que poderá escolher entre os candidatos classificados. 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).

⁴ <https://sed.educacao.sp.gov.br/>

Neste cenário, torna-se necessário compreender de que modo a coordenação pedagógica se configura como espaço de formação e de articulação docente, em especial no Programa Ensino Integral. Defende-se, nesta pesquisa, a tese de que a identidade profissional dos coordenadores pedagógicos no Programa Ensino Integral é construída e (re)significada nas relações formativas, mediadas pela atuação como formadores de professores, em um contexto marcado por demandas institucionais específicas.

Partindo do exposto, apresentam-se a seguir os resultados obtidos no levantamento bibliográfico realizado.

1.3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

A compreensão do papel do coordenador pedagógico e das políticas de ensino integral no contexto educacional brasileiro exige o diálogo com um conjunto de produções acadêmicas que, ao longo da última década, buscaram problematizar a formação, as práticas e os sentidos atribuídos a essas funções. Assim, iniciamos esse capítulo com um panorama da produção científica nacional sobre o tema. Para tal, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com base nos descritores “*coordenador pedagógico*”, “*professor coordenador de área*”, “*professor coordenador geral*”, “*coordenador de gestão pedagógica*” e “*Programa Ensino Integral*”, no período compreendido entre 2012 e 2021.

O exame dos resumos dessas produções permite identificar tendências, ênfases e lacunas na forma como a coordenação pedagógica e o Programa Ensino Integral vêm sendo estudados na pós-graduação brasileira. Mais do que um simples levantamento quantitativo, trata-se de compreender o movimento das pesquisas, suas aproximações conceituais e suas diferentes abordagens sobre a formação docente, a identidade profissional e a gestão pedagógica na escola contemporânea.

A busca pelo descritor “*coordenador pedagógico*” resultou na identificação de 659 trabalhos acadêmicos publicados entre 2012 e 2021. A análise desses resumos revela um crescimento expressivo da produção sobre a temática, confirmando o interesse crescente da pós-graduação em compreender as múltiplas dimensões dessa função. Em grande parte das pesquisas, a formação constitui o eixo estruturante, abrangendo tanto a formação inicial, vinculada à Pedagogia, quanto a formação continuada, concebida como uma das principais atribuições do coordenador no contexto escolar. Essa recorrência

destaca o papel do coordenador como elo entre sua própria formação e a dos professores, situando-o como mediador do desenvolvimento docente.

Outro aspecto recorrente é a construção da identidade profissional, marcada por expressões como “identidade”, “profissionalidade” e “constituição”. Tais termos revelam que a função ainda se encontra em processo de consolidação, permeada por tensões e ressignificações. O coordenador é compreendido como sujeito em constante negociação entre as demandas institucionais, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais.

As produções também ressaltam seu papel como mediador, articulador e líder pedagógico, responsável por promover a integração entre gestão, corpo docente e políticas públicas. Todavia, emergem com frequência termos como “angústias”, “desafios” e “contradições”, que evidenciam a dimensão conflitiva e as condições adversas que caracterizam o exercício da função. Há, ainda, um movimento de ampliação temática: a partir de 2018, as pesquisas incorporam discussões sobre inclusão escolar, diversidade de gênero, relações afetivas, pandemia e práticas emancipatórias, indicando um esforço de atualização frente às demandas sociais e educacionais contemporâneas.

Apesar da diversidade de enfoques, persistem lacunas relevantes. São escassos os estudos sobre as condições materiais de trabalho, o impacto da atuação do coordenador na aprendizagem dos estudantes e a dimensão política da função. Também há carência de investigações que sistematizem práticas inovadoras e bem-sucedidas de coordenação pedagógica, bem como de pesquisas que abordem saúde mental e bem-estar desses profissionais. Em síntese, entre 2012 e 2021, consolidou-se um campo de investigação que reconhece o coordenador pedagógico como agente formador, mas ainda há zonas de silêncio a serem exploradas.

Ao focalizar o descritor “*professor coordenador de área*”, encontramos 12 trabalhos. A análise evidencia uma convergência temática com os estudos sobre o coordenador pedagógico, embora com ênfase específica na formação docente, nas políticas públicas educacionais e na gestão pedagógica. Essa tríade de temas domina as produções do período e reflete a preocupação em compreender a coordenação de área como espaço de formação e articulação coletiva.

Os trabalhos sugerem o reconhecimento do professor coordenador de área como mediador formativo, que atua promovendo o diálogo entre teoria e prática e impulsionando o desenvolvimento profissional do corpo docente. A escola é representada como *locus* de aprendizagem coletiva, e a coordenação, como prática colaborativa e reflexiva. As pesquisas apontam, ainda, para a influência de programas institucionais,

como o Programa Ensino Integral e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que se consolidaram como campos privilegiados de investigação e contribuíram para redefinir a identidade e as atribuições desses profissionais.

Em muitos títulos aparecem expressões como “atribuições, conquistas e desafios”, revelando o esforço de compreender as tensões e contradições inerentes ao exercício da função. A produção concentra-se em universidades públicas do Sudeste e Nordeste, destacando-se a UNESP, a UFSCar, a UFJF e a UECE, o que demonstra a força institucional das pesquisas em redes nas quais o PEI possui maior presença.

O levantamento identificou apenas três trabalhos associados ao descritor “*professor coordenador geral*” e nenhum ao “*coordenador de gestão pedagógica*” no período analisado. Essa ausência revela que tais funções, embora componham a estrutura de gestão do Programa Ensino Integral e das escolas da rede estadual paulista, ainda não se firmaram como categorias analíticas autônomas na produção acadêmica. Em geral, aparecem diluídas nas pesquisas voltadas ao *coordenador pedagógico* ou *de área*, o que evidencia um vazio investigativo e a necessidade de ampliação desses estudos.

A pesquisa referente ao descritor “*Programa Ensino Integral*” encontrou 40 trabalhos os quais evidenciam um campo em expansão, com produções que analisam o programa como política pública de reorganização da escola paulista e como experiência formativa para docentes e estudantes. Entre 2012 e 2021, o PEI foi amplamente discutido em dissertações e teses que articulam gestão escolar, formação docente, currículo, protagonismo juvenil e ampliação da jornada escolar.

Diversos trabalhos abordam o caráter político e estrutural da proposta, como “*O Programa Ensino Integral - PEI como política de expansão de jornada escolar na rede pública de ensino do estado de São Paulo (2012 - 2020)*” (Moreira, 2021) e “*Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*” (Marques, 2018). Outros estudos, como os de Alves (2017), Rades (2020) e Silva (2019), exploram as implicações do modelo na formação e no trabalho docente, destacando transformações nas práticas pedagógicas e nas identidades profissionais.

Além disso, pesquisas como as de Pessente (2017), Pereira (2019), Scherrer (2019) e Favacho (2020) enfatizam o protagonismo juvenil e o projeto de vida dos estudantes, dimensões centrais da proposta pedagógica do PEI. Em termos institucionais, observa-se a concentração das pesquisas em universidades públicas paulistas (UNESP,

USP, UNICAMP, UFSCar e PUC-SP) o que confirma o vínculo territorial da política e o interesse local por sua avaliação.

De modo geral, as produções apresentam abordagens qualitativas, centradas na interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos à experiência do ensino integral. O léxico dos títulos, com termos como “implicações”, “contribuições”, “olhar”, “sentidos” e “ressignificações”, evidencia o predomínio de estudos voltados à compreensão dos processos formativos e simbólicos produzidos pelo programa.

Entre 2012 e 2021, observa-se um processo de amadurecimento e diversificação temática: as pesquisas que inicialmente tratavam da implantação e estruturação do modelo passaram a explorar dimensões como currículo, identidade docente, tecnologias e qualidade de vida no trabalho.

Embora esse amadurecimento temático revele um avanço importante na compreensão do Programa Ensino Integral, ele também evidencia que, à medida que o modelo se consolidava, seus efeitos passaram a ser analisados sob a ótica das transformações estruturais que atravessam a escola pública. As pesquisas mais recentes apontam que a ampliação de temas como currículo, identidade docente e qualidade de vida no trabalho coincide com o aprofundamento de políticas educacionais alinhadas à racionalidade neoliberal, que intensificam dispositivos de controle, performatividade e responsabilização. Nesse contexto, o próprio PEI é permeado por demandas gerencialistas e pela plataformização das práticas escolares, aspectos que reconfiguram o trabalho docente e da coordenação pedagógica, discussão que será retomada adiante à luz dos resultados desta pesquisa.

Em síntese, o conjunto das dissertações e teses evidencia que o Programa Ensino Integral se consolidou como uma das principais experiências de reorganização da escola pública paulista e como objeto privilegiado de estudo sobre as transformações contemporâneas da educação pública no Brasil, articulando políticas educacionais, práticas pedagógicas e identidades profissionais.

Entretanto, o avanço e a diversificação das pesquisas sobre o Programa Ensino Integral não podem ser compreendidos apenas como maturação acadêmica, mas também como resultado da expansão acelerada de um modelo profundamente alinhado às reformas gerencialistas que marcaram a educação paulista nas últimas décadas. Como argumenta Freitas (2012), a lógica dos “reformadores empresariais” produz uma escola orientada por metas, padronização e performatividade, reforçando dispositivos de controle que se irradiam sobre o cotidiano pedagógico. De modo convergente, Fernandes

et al. (2024) evidenciam que esse movimento ampliou o controle sobre o trabalho docente e corroeu sua autonomia ao articular avaliações externas, currículos centralizados e sistemas digitais de monitoramento. Assim, parte da produção recente sobre o Programa tensiona os sentidos dessa nova escola que se impõe: uma escola que, sob o discurso de modernização e eficácia, esvazia dimensões formativas emancipatórias, intensifica a responsabilização e precariza as condições de trabalho - debate que será aprofundado nas seções seguintes.

Diante dessas questões e tensões identificadas no campo da coordenação pedagógica, sobretudo no contexto do Programa Ensino Integral, emergem problematizações que orientam a presente investigação. No item a seguir, apresenta-se o problema de pesquisa, bem como os objetivos que sustentam este estudo.

1.4 PROBLEMA DE PESQUISA

Com esta pesquisa, almeja-se melhor compreender o perfil dos profissionais que exercem as funções de coordenador de gestão pedagógica geral (CGPG) e coordenador de gestão pedagógica de área do conhecimento (CGPAC) no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo.

Para tanto, busca-se resgatar como os documentos e legislações, federais e estaduais do estado de São Paulo materializam o perfil profissional e as atribuições do coordenador pedagógico de modo geral e no programa estudado. Busca-se identificar o que a política traz de definição do trabalho desse profissional no âmbito nacional, estadual e específico do programa. Deseja-se compreender como se desenvolve a coordenação de gestão pedagógica no PEI e identificar o que a análise comparativa nos revela sobre as possibilidades e limites de tais funções.

Como responsável pela articulação do projeto político pedagógico e o trabalho dos docentes, o coordenador de gestão pedagógica 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 a compreensão de 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 coletivo⁵ 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, projetos pedagógicos e ainda pensar em outras estratégias para melhorar o ensino.

Além de todos esses desafios, aqueles que assumem a função de coordenador de gestão pedagógica (CGP) precisam conhecer as peculiaridades da formação de adultos, uma vez que passam a desenvolver um trabalho com indivíduos adultos em diferentes níveis de formação. 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 CGP será o responsável por estimular e acompanhar esse tipo de experiência no ambiente escolar, portanto, deve estar preparado para conduzir ações 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 CGP 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 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*

⁵ Consideramos como referência a Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997.

produtivo que apoie o professor na tomada de decisão para superação das dificuldades percebidas.

O CGP 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 propôs-se a estudar o PEI e o trabalho dos CGP nesse programa, algumas indagações começam a surgir. Diante dos questionamentos que emergem, buscaremos responder às seguintes questões gerais de pesquisa: Como se desenvolve o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas partícipes do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo no município de Presidente Prudente? De que maneira se constrói a resignificação da identidade profissional dos coordenadores CGPG e CGPAC como formadores de professores? Quais são as necessidades, incluindo aspectos formativos, funcionais e pedagógicos, para o desenvolvimento do trabalho como formador de professores no contexto escolar deste programa?

A presente pesquisa tem como objetivo *geral*: analisar o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos coordenadores (CGPG e CGPAC) que atuam no Programa Ensino Integral em escola da diretoria de ensino de Presidente Prudente e compreender como se dá (ou não) a resignificação da identidade profissional de formador de professores destes no exercício da função.

Estabelecem-se como *objetivos específicos*:

- Analisar a compreensão dos coordenadores (CGPG e CGPAC) sobre a proposta do Programa Ensino Integral e seu papel para colocá-la em prática no município de Presidente Prudente.
- Compreender como CGPG e CGPAC se percebem a partir da experiência vivida no PEI e quais fatores influenciam (ou não) a sua identidade profissional como formador de professores neste programa.

- Identificar as necessidades para o desenvolvimento do trabalho como formador de professores no contexto escolar deste programa, abrangendo aspectos formativos, funcionais e pedagógicos.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

A presente tese está organizada em cinco capítulos que, embora autônomos em seus propósitos, se entrelaçam como partes de um percurso investigativo. A escolha dessa divisão não é apenas formal, mas também expressa o movimento de construção da pesquisa, que parte da delimitação do problema, avança pela sustentação teórica e metodológica e culmina na análise dos resultados e suas implicações para a prática educativa.

No *Capítulo 1 – Introdução*, o leitor é situado no campo de estudo. São apresentados o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa, além de uma discussão inicial sobre a relevância do tema. Também se encontram, nesta abertura, os resultados encontrados através de levantamento bibliográfico e a indicação da estrutura do trabalho.

O *Capítulo 2 – Fundamentação Teórica* constitui-se como um alicerce reflexivo. Nele, dialogam-se quatro eixos centrais: a escola pública e as políticas de educação integral no Brasil, situando o debate no campo das garantias do direito à educação; a política educacional do Programa Ensino Integral, compreendida em suas origens, princípios e implicações para a rede estadual paulista; o papel do coordenador pedagógico, considerando sua presença e relevância nas equipes escolares; e, por fim, a identidade profissional, tomada como processo dinâmico de (re)construção que se estabelece nas práticas, nas interações e nas demandas institucionais. Esse capítulo busca não apenas reunir conceitos, mas articular produções acadêmicas, documentos normativos e marcos legais que iluminam a problemática investigada.

O *Capítulo 3 – Metodologia* descreve o caminho trilhado na pesquisa empírica. Optou-se por uma abordagem qualitativa, sustentada pela análise documental, pela aplicação de questionários e pela realização de entrevista coletiva. São detalhados os critérios de seleção das participantes, os procedimentos de coleta e a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), bem como os limites e escolhas que marcaram o percurso investigativo.

No *Capítulo 4 – Resultados e Discussões*, apresentam-se as análises produzidas, articulando os dados empíricos com o referencial teórico e com os documentos

normativos. Trata-se de um espaço em que se evidenciam as práticas e percepções dos coordenadores pedagógicos no Programa Ensino Integral, revelando tensões, conquistas e contradições que atravessam a construção de sua identidade profissional como formadores de professores.

Por fim, o *Capítulo 5 – Considerações Finais* retoma a tese, sintetiza as principais conclusões alcançadas e aponta contribuições da investigação para a compreensão do papel da coordenação pedagógica no Programa Ensino Integral. Além de indicar limites, esse capítulo também abre caminhos para futuras pesquisas, reafirmando o caráter dinâmico e inacabado de toda produção científica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta os principais aportes teóricos que fundamentam a pesquisa, organizados em quatro eixos. O primeiro discute o conceito de escola pública, considerando sua configuração histórica, social e política. O segundo analisa o Programa Ensino Integral como política pública educacional, situando sua origem, princípios e efeitos na rede estadual paulista. O terceiro aborda a coordenação pedagógica, destacando seu papel na articulação do trabalho docente e na promoção da formação continuada no interior das unidades escolares. Por fim, o quarto eixo trata da identidade profissional, com foco nos processos de construção e ressignificação vivenciados pelos coordenadores pedagógicos no contexto do Programa Ensino Integral.

2.1 ESCOLA PÚBLICA

Neste trabalho de tese, busca-se consolidar uma concepção crítica de escola pública que ultrapasse a mera dimensão administrativa, enfrentando as tensões entre sua função social, o ideal democrático e as forças contemporâneas de mercantilização. O diálogo entre os autores escolhidos possibilita articular a crítica estrutural da instituição escolar, a denúncia do avanço neoliberal na educação e a reflexão sobre a escola como fenômeno social e histórico, situado nas contradições próprias do modo de produção capitalista.

A compreensão da escola pública no Brasil requer considerar os processos históricos que a constituíram como parte do projeto de modernização e construção do Estado nacional. Desde o século XIX, sua criação esteve associada à ideia de civilização e progresso, mas também marcada por exclusões estruturais (Ghiraldelli Júnior, 2008). Ao longo do século XX, especialmente após a Constituição de 1988, a educação pública passou a ser reconhecida como direito social e dever do Estado, o que conferiu novo estatuto político e jurídico à escola pública. No entanto, esse reconhecimento jurídico não eliminou as tensões entre democratização e seletividade, nem as pressões neoliberais sobre sua organização e sentido social (Ghiraldelli Júnior., 2008).

Compreender o conceito de escola pública implica ir além da noção de instituição estatal responsável pela oferta de ensino. Mais do que um aparato do Estado, ela se configura como um espaço político, social e cultural em permanente disputa de sentidos

acerca do papel da educação na sociedade. Nessa perspectiva, a escola pública é, simultaneamente, um produto das condições sociais e um espaço de possibilidade, no qual se entrecruzam projetos de dominação e de emancipação. A interlocução com autores como Paro (2011), Laval (2004) e Silva Júnior (2016) evidencia que pensar a escola pública exige tanto a análise crítica de sua organização histórica quanto a resistência às pressões neoliberais que comprometem seu caráter democrático e formativo.

Para Paro (2011), a escola pública deve ser analisada a partir de sua forma institucional, pois as estruturas organizacionais e as relações hierárquicas que a compõem não são neutras: elas expressam e reproduzem as contradições da sociedade capitalista. O autor observa que a escola, ao adotar modelos administrativos baseados em controle, centralização e padronização, tende a esvaziar o potencial formativo de seu trabalho educativo.

A burocracia escolar, nesse sentido, converte-se em obstáculo à realização de sua função social, que seria a de promover a formação humana integral e o desenvolvimento da consciência crítica. Paro (2011) argumenta que a efetivação de uma verdadeira escola pública exige o reconhecimento de que o direito à educação só se concretiza quando a instituição é concebida como espaço de participação, diálogo e construção coletiva do saber, e não como mera engrenagem de reprodução social. Sua crítica, portanto, não se restringe à dimensão administrativa, mas alcança a própria lógica de poder que permeia as relações escolares, questionando o autoritarismo pedagógico e a racionalidade gerencial que desumanizam o trabalho educativo.

A crítica de Paro encontra ressonância e ampliação em Laval (2004), cuja obra *A escola não é uma empresa* denuncia o processo de mercantilização da educação e a consequente reconfiguração do papel do Estado. Laval (2004) argumenta que, sob o predomínio das políticas neoliberais, a escola pública vem sendo progressivamente submetida a lógicas de mercado, transformando-se em instrumento de formação de “capital humano” e de adaptação às demandas econômicas.

O autor evidencia como discursos de eficiência, produtividade e desempenho, importados do setor empresarial, penetram nas práticas escolares e corroem a noção de bem público. Essa racionalidade instrumental redefine o sentido de público e ameaça a função social da escola, convertendo-a em prestadora de serviços educacionais e submetendo professores e estudantes à lógica da concorrência e da mensuração de resultados. Nesse contexto, o Estado deixa de ser o garantidor do direito à educação e passa a operar como gestor de resultados, regulando a escola por indicadores e metas.

Assim, para Laval (2004), resistir à mercantilização significa reafirmar a escola pública como espaço de direitos e de construção democrática, em que o valor da educação não se mede por indicadores de mercado, mas por sua contribuição para a emancipação humana e para a formação crítica dos sujeitos.

No contexto brasileiro recente, a penetração das lógicas de mercado manifesta-se por meio da adoção de políticas de gestão gerencial. Tais políticas se expressam na ênfase em metas, indicadores de desempenho, responsabilização docente e cultura de resultados, aproximando a escola pública de modelos empresariais de administração (Dardot; Laval, 2016). Essa racionalidade desloca o foco do direito à educação para a eficácia da prestação de serviços, o que fragiliza a autonomia pedagógica e reconfigura o papel do Estado de garantidor de direitos para regulador de resultados.

No pensamento de Silva Júnior (2016), a escola pública deve ser reconhecida como um objeto específico de estudo, cuja singularidade decorre de sua vinculação à lógica do direito à educação, em contraposição à lógica mercadológica que orienta o setor privado. Ao propor uma epistemologia própria da escola pública, o autor rompe com a visão que a equipara à escola privada apenas por diferenças circunstanciais de gestão ou eficiência. Para ele, tais distinções são substanciais e não acidentais, pois se assentam em princípios éticos e políticos distintos: enquanto o mercado educacional se baseia na competitividade, a escola pública fundamenta-se na solidariedade e no compromisso social.

Assim, sua análise requer a construção de novos conceitos e de uma linguagem teórica capaz de expressar sua complexidade institucional e histórica. Silva Júnior (2016) adverte que o estudo da escola pública não pode restringir-se a avaliações quantitativas ou estatísticas, que classificam e hierarquizam sem compreender o cotidiano das práticas escolares; ao contrário, exige uma abordagem qualitativa, sensível à cultura escolar, às relações de poder e às experiências humanas que a constituem. Além disso, ressalta que a escola pública deve ser entendida como instituição social e não mera organização, pois carrega em si um legado simbólico e cultural que a insere no imaginário coletivo como espaço de permanência e significação.

Instituição é o que está *instituído* no imaginário coletivo, dizem com razão os antropólogos. (...) Simbólica e materialmente uma instituição é mais que uma organização. Instituição é o que fica no imaginário coletivo. Organizações são passageiras, voláteis, substituíveis e dispensáveis. Não se pode tratar as escolas públicas nesses termos. (Silva Júnior, 2016, p. 24).

Essa concepção reforça que a escola pública é *locus* de disputa entre duas racionalidades: a do bem comum e a do interesse individual. Reconhecer-lhe esse estatuto implica, portanto, afirmar seu caráter político e cultural, sua função social e seu papel insubstituível na efetivação do direito à educação no Brasil.

Embora partam de contextos e referenciais distintos, Paro (2011), Laval (2004) e Silva Júnior (2016) convergem ao compreender a escola pública como espaço atravessado por disputas políticas e estruturais. Paro enfatiza sua forma institucional e as contradições que limitam seu potencial emancipador; Laval (2004) denuncia os efeitos da lógica neoliberal que mercantiliza a educação e redefine seu papel social; e Silva Júnior (2016) propõe um olhar epistemológico próprio, ancorado na ideia de instituição social e bem público. Juntos, esses autores oferecem uma leitura crítica que evidencia a escola pública não como dado neutro, mas como campo de luta entre racionalidades políticas, econômicas e culturais.

Desse modo, o conceito de “Escola Pública” adotado nesta pesquisa não se limita à sua dimensão jurídica ou administrativa, mas compreende um conjunto de significados políticos e sociais que a definem como instituição tensionada por forças antagônicas. De um lado, a burocracia e a racionalidade técnica, herdadas de sua forma estrutural tradicional, tendem a restringir sua função emancipadora (Paro, 2011); de outro, as políticas neoliberais e gerenciais contemporâneas tentam subordinar a educação às dinâmicas de mercado (Laval, 2004). Entretanto, entre essas pressões, persistem práticas de resistência e de reconstrução coletiva que reafirmam a escola como espaço público, de encontro e de produção de saberes (Silva Júnior, 2016). Assim, compreender a escola pública exige reconhecer sua natureza contraditória: ao mesmo tempo em que reflete as desigualdades e interesses dominantes, ela também conserva a potência de ser lugar de crítica, de transformação e de luta por uma sociedade mais justa e democrática.

No Brasil, tais tensões assumem contornos particulares, sobretudo diante da expansão de políticas educacionais que, embora afirmem compromissos com a qualidade e a equidade, são permeadas por dispositivos de controle e responsabilização. Programas como o Ensino Integral evidenciam a ambiguidade entre um discurso democratizante e práticas que reforçam a lógica gerencial, tensionando ainda mais a identidade da escola pública como espaço de direito. Nesse cenário, compreender a escola pública implica não apenas resgatar suas bases históricas e políticas, mas também analisar criticamente as formas contemporâneas de regulação que incidem sobre seu funcionamento e sentido social.

2.2 PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

Após mais de uma década de vigência, propõe-se um paralelo entre o desenho original do PEI (2012) e sua configuração atual, destacando continuidades e mudanças. Em seguida, examinam-se seus arranjos pedagógicos e de gestão e seus efeitos sobre os sujeitos escolares. À luz da literatura, o PEI dialoga com agendas de eficiência e empregabilidade, aproximando-se de racionalidades gerenciais e da preparação para o mercado de trabalho (Dardot; Laval, 2016).

Ao ser analisado, o PEI revela uma clara conexão com as atuais políticas neoliberais, centradas na busca por eficiência e na preparação para o mercado de trabalho (França, 2021). A implementação desse programa pela SEDUC/SP reflete uma abordagem que visa a adaptação dos estudantes ao dinamismo do ambiente econômico atual. Ao ampliar a carga horária e oferecer uma formação mais abrangente, o Programa busca não apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolver habilidades práticas e competências profissionais alinhadas às demandas do mercado. Dessa maneira, o Programa emerge como uma resposta do estado de São Paulo à lógica neoliberal, que enfatiza a preparação dos indivíduos para se integrarem eficientemente ao mercado de trabalho, refletindo as transformações nas abordagens educacionais em consonância com as dinâmicas econômicas contemporâneas (Ulloffo, França e Rinaldi, 2022).

Inicialmente direcionado apenas para 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 do mesmo ano, a Lei Complementar n.º 1.191, de 28 de dezembro trouxe alterações possibilitando o ingresso no Programa também de escolas de Ensino Fundamental. Essa alteração permitiu uma expansão exponencial do Programa, que no início de 2023 já estava presente em 2.314 escolas, espalhadas por 464 municípios, atendendo a mais de um milhão de estudantes entre o Ensino Fundamental e Médio.

Na sua configuração inicial, o Programa disponibilizava aos estudantes exclusivamente uma alternativa de jornada de 9h diárias. Nas primeiras fases de implantação do Programa de Ensino Integral (PEI), ocorridas em 2011 e 2012, o Programa foi estrategicamente direcionado para escolas com menor índice de vulnerabilidade social. Essa escolha visava facilitar a obtenção de resultados positivos em

avaliações externas em um tempo mais curto e com menor investimento financeiro (França, 2021).

A partir da terceira fase de implementação, iniciada em 2013, houve uma mudança de foco. O PEI passou a ser prioritariamente destinado a unidades escolares com desempenho educacional insatisfatório, localizadas em regiões com baixos indicadores socioeconômicos. Essa reorientação refletiu uma busca por ampliar o impacto do programa em contextos de maior desafio social e pedagógico.

Muitos dos estudantes que já integravam o corpo discente dessas escolas, especialmente aquelas de Ensino Médio, já estavam inseridos no mercado de trabalho, uma vez que necessitavam contribuir financeiramente para o sustento familiar. Esses estudantes encontraram-se, então, em uma condição na qual não poderiam mais permanecer na mesma instituição, dado que a carga horária de 9h horas diárias não lhes possibilitaria conciliar os estudos com suas atividades laborais, tendo sido este um fator de resistência por algumas comunidades à adesão ao PEI. Dessa maneira, permanecem nas instituições de ensino aqueles menos vulneráveis socialmente, pertencentes a famílias capazes de prover suporte aos estudos e desfrutando de uma condição econômica ligeiramente mais favorecida (França, 2021). Consequentemente, observa-se uma transformação gradual no perfil dos estudantes dessa escola. Esse novo perfil estudantil, menos marcado pela vulnerabilidade social, também altera as demandas pedagógicas e formativas enfrentadas pelos CGPG e CGPAC, exigindo uma adaptação contínua de sua identidade profissional enquanto formadores, com foco em práticas mais alinhadas às novas realidades escolares.

No ano de 2020, foi implementado um projeto piloto envolvendo 25 escolas, que passaram a oferecer dois períodos de atendimento: das 7h às 14h e das 14h15 às 21h15. Essa modificação foi efetuada por meio da Resolução SEDUC 44, datada de 10 de setembro de 2019. Os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental são obrigatoriamente atendidos no primeiro turno. Embora não se disponha do número exato de escolas que adotam esse modelo de dois turnos, tem-se conhecimento de que esse número já ultrapassa o inicial de 25 instituições.

A implantação do atendimento em dois turnos representa uma mudança significativa em relação à proposta original do PEI. A ideia inicial do programa era garantir uma jornada ampliada e contínua para os estudantes, favorecendo a convivência, o acompanhamento pedagógico mais próximo e a construção de vínculos entre alunos e profissionais da escola. Com a divisão do atendimento em dois turnos, essa lógica da

integralidade é comprometida. A fragmentação temporal reduz oportunidades de convívio e de um projeto pedagógico integrado e impõe planejamento duplicado à gestão e aos coordenadores. Embora amplie o acesso, tensiona o princípio de integralidade que orientou o desenho original.

As experiências escolares passam a ocorrer de forma fragmentada, reduzindo-se o tempo de permanência do aluno na escola e, conseqüentemente, as possibilidades de vivência de um projeto pedagógico integrado e articulado. Além disso, o trabalho dos profissionais, especialmente da equipe gestora e dos coordenadores de gestão pedagógica, torna-se ainda mais desafiador, uma vez que as ações precisam ser pensadas para dois públicos distintos, com rotinas, demandas e dinâmicas diferentes. Esse modelo, embora tenha surgido como alternativa para ampliar o acesso ao programa, acaba por enfraquecer os fundamentos que lhe deram origem, afastando-se da concepção de escola integral que se pretende formadora em todas as suas dimensões. Ressalta-se que, embora este subcapítulo tenha como foco a caracterização geral do Programa, a análise aprofundada do papel dos coordenadores será desenvolvida em tópico seguinte.

Com o intuito de atrair profissionais para integrarem o corpo docente das escolas do Programa, a SEDUC/SP instituiu a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI). Inicialmente regulamentada pela Lei Complementar n.º 1.164 de 04 de janeiro de 2012, a GDPI correspondia a 50% sobre os vencimentos do profissional. Em um curto intervalo de tempo, esse montante foi ajustado para 75%, mediante a Lei Complementar n.º 1.191 de 28 de dezembro de 2012. Além da compensação financeira, a oportunidade de permanecer exclusivamente em uma única unidade escolar representava um atrativo significativo para os educadores interessados no Programa, uma vez que implicava uma jornada integral de 40 horas semanais de trabalho.

A princípio, embora os professores se comprometessem a permanecer durante toda a jornada na escola (renunciando às HTPL⁶), houve a promessa de uma carga horária menor de aulas, proporcionando assim mais tempo para o preparo das atividades pedagógicas. No entanto, lamentavelmente, essa promessa não foi cumprida. O que se constatou foi que os professores vinculados ao PEI acabaram por ter uma quantidade de aulas equivalente à dos demais docentes nas escolas que não participavam do Programa.

Inicialmente, o Programa Ensino Integral admitia exclusivamente a participação de docentes efetivos, detentores de cargos conquistados por meio de concurso público, ou

⁶ Hora de trabalho pedagógico em local de livre escolha.

estáveis, ou seja, professores que tivessem aulas atribuídas em 02 de junho de 2007, data da promulgação da Lei Complementar n.º 1.010, de 01 de junho de 2007. Entretanto, face à notável expansão do Programa e ao prolongado intervalo sem a realização de novos concursos para a contratação de professores, essa dinâmica sofreu alterações. A partir do ano de 2021, com a publicação da Resolução SEDUC 102, de 15 de outubro de 2021, foi concedida também aos educadores contratados a possibilidade de participarem nos processos seletivos do PEI.

De acordo com a Lei Complementar n.º 1.164 de 04 de janeiro de 2012, compunham inicialmente 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. Com a promulgação da Lei Complementar n.º 1.374, em 30 de março de 2022, observa-se a alteração na nomenclatura da função de diretor de escola, agora denominado “diretor escolar”, enquanto o vice-diretor passa a ser designado como “Coordenador de Organização Escolar” (COE). O título de professor coordenador é substituído pelos termos “Coordenador de Gestão Pedagógica” (CGPG e CGPAC).

Quadro 1: Alterações nas nomenclaturas das funções da gestão.

Nomenclatura anterior	Nomenclatura atual
Diretor de Escola	Diretor Escolar
Vice-diretor	Vice-diretor ⁷
Professor Coordenador Geral (PCG)	Coordenador de Gestão Pedagógica Geral (CGPG)
Professor Coordenador de Área do Conhecimento (PCA)	Coordenador de Gestão Pedagógica de Área do Conhecimento CGPAC)

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

A mencionada legislação apresenta diversas alterações, incluindo a supressão da Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) e a instituição da Gratificação de Dedicção Exclusiva (GDE). Enquanto a GDPI consistia em um incremento de 75% sobre os vencimentos do profissional, a GDE passa a ser um montante fixo de R\$ 2.000,00

⁷ Essa nomenclatura chegou a ser alterada para Coordenador de Organização Escolar (COE), em uma tentativa de redefinir o papel desse profissional no âmbito da gestão escolar. No entanto, a mudança não se consolidou e, em pouco tempo, o cargo voltou a ser denominado como vice-diretor, retomando a designação tradicional utilizada nas unidades escolares da rede.

para docentes e R\$ 3.000,00 para as funções de gestão. Essa medida resultou em aumento na remuneração de alguns profissionais, ao passo que acarretou redução para outros, especialmente docentes com maior tempo de atuação no magistério e qualificações adicionais, como mestrado e doutorado, gerando disparidades e insatisfações no seio da categoria.

Criou-se também o Adicional de Complexidade de Gestão (ACG) cujas regras são explicitadas no Decreto n.º 66.807, de 02 de junho de 2022. Nas escolas PEI, fazem jus a esse adicional os integrantes da equipe gestora. Destaca-se que essas mudanças salariais, ao impactarem a percepção de valorização profissional, também podem influenciar a maneira como CGPG e CGPAC se posicionam em relação ao seu papel como formadores. A insatisfação ou desmotivação pode refletir-se nas ações formativas, desafiando a construção de uma identidade engajada com os pressupostos formativos do programa.

No que tange à forma de ingresso no PEI, desde o seu advento até os dias atuais, todos os profissionais interessados em desempenhar funções no Programa, seja como docente ou como integrante da equipe gestora, devem submeter-se a um processo de credenciamento conduzido de forma eletrônica. No contexto inicial de implementação do PEI, era requisito fundamental que os candidatos possuísem um mínimo de 3 anos de experiência na rede estadual e detivessem cargos efetivos ou estabilidade funcional. Esse procedimento envolvia uma avaliação minuciosa do perfil dos postulantes, considerando suas competências em consonância com as exigências do Regime de Dedicação Plena e Integral, sendo 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. (França, 2021, p. 34).

Para o ano de 2024, a SEDUC/SP promulgou a Resolução 72 em 11 de dezembro de 2023, detalhando os procedimentos para credenciamento e atuação no Programa Ensino Integral, sem alterações substanciais em relação ao ano anterior. No entanto, houve uma mudança significativa no que diz respeito aos critérios de classificação para atribuição de aulas dos docentes contratados. A SEDUC/SP passou a considerar a lista de classificação dos aprovados no último concurso para docentes, realizado em 2023, o que gerou considerável controvérsia. Este concurso incluiu, em uma de suas etapas, o envio de uma aula prática gravada em vídeo. Entretanto, muitos candidatos enfrentaram

dificuldades no envio deste vídeo, foram considerados reprovados e recorreram da decisão. Embora esses recursos não tenham sido devidamente respondidos, este critério foi utilizado na elaboração da lista de classificação. Nesse sentido, é possível que os docentes que não conseguiram enviar o vídeo com a aula prática tenham sido prejudicados no processo de atribuição de aulas.

Até o ano de 2021, ao ocorrer a aposentadoria ou saída do cargo por outros motivos do diretor de uma unidade do Programa Ensino Integral, a vaga poderia ser preenchida por um docente interno, desde que este cumprisse os requisitos necessários. A partir do ano de 2022, com a promulgação da Resolução SEDUC 37 de 01 de junho de 2022, o processo de seleção do diretor de escola para o Programa é conduzido pelo dirigente regional de ensino, que deve dar prioridade aos diretores titulares de cargo habilitados para a função, desconsiderando a preferência anteriormente conferida aos docentes da própria unidade PEI. Este acontecimento também despertou sentimentos entre alguns servidores, visto que aguardavam a aposentadoria do diretor atual e estavam sendo considerados para assumir o cargo. No entanto, com a promulgação repentina desta lei, a liderança da escola deixou de ser confiada a um educador que já estava familiarizado com o ambiente e a comunidade escolar, passando a ser atribuída a alguém desconhecido proveniente da mesma diretoria de ensino.

Quanto à escolha do Vice-Diretor e Coordenador de Gestão Pedagógica Geral (CGPG), devem participar do credenciamento anual para atuação no PEI e atender aos requisitos postos para a função. Cabe ao diretor de escola selecioná-lo dentre os candidatos qualificados. Ao longo dos anos passou a ser possível também a transferência entre unidades PEI. Para critérios de transferência são considerados ainda a avaliação do candidato e o tempo que atuação na unidade anterior. Já o Coordenador de Gestão Pedagógica de área do Conhecimento (CGPAC) deve ser escolhido entre os pares.

Em sua forma inaugural, as escolas que aderiram ao PEI apresentavam uma organização curricular compreendendo disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Parte Diversificada. Compunham as disciplinas da BNCC os mesmos componentes presentes também nas escolas não participantes do PEI. Já a chamada Parte Diversificada era composta pelos componentes Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Eletivas, Práticas Experimentais, Orientação de Estudos, Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida. As turmas do Ensino Médio contavam ainda com as disciplinas Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho.

A disciplina Projeto de Vida aparece com a intenção de motivar os alunos a fazer bom uso das oportunidades educativas. É posta pelo Programa como 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. Desde os primeiros dias de aula, em uma ação inicial conhecida como “Acolhimento”, os estudantes são chamados a refletir sobre o seu “Sonho” (o que desejam para o futuro) e que caminhos trilharão para alcançá-lo.

Embora o componente Projeto de Vida proponha reflexões sobre valores, cidadania e trajetória pessoal, seu foco na preparação para o mundo do trabalho revela um viés marcadamente neoliberal, no qual o aluno é concebido como um “empreendedor de si mesmo” (Dardot e Laval, 2016). Esse direcionamento reforça a lógica da responsabilização individual e da construção de competências voltadas à empregabilidade, frequentemente em detrimento de uma formação crítica e integral.

Apesar de abordar temas como a busca por significado, valores pessoais e cidadania, o enfoque dado à preparação para a inserção no mundo do trabalho sinaliza uma abordagem alinhada às ideias neoliberais, que destaca a formação de indivíduos como capital humano, objetivando a eficiência econômica em detrimento de uma visão mais holística e aspectos essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo. A partir do ano de 2020, o componente curricular denominado Projeto de Vida passou a integrar, adicionalmente, a grade curricular das escolas regulares⁸ da rede de ensino estadual paulista. A partir do ano de 2024, observou-se uma redução em sua carga horária, limitando-se a apenas uma aula semanal.

O princípio do Protagonismo Juvenil, além de guiar o desenvolvimento da autonomia dos jovens, nomeou um dos componentes curriculares da Parte Diversificada do PEI. As atividades e experiências relacionadas ao Protagonismo Juvenil constituem um processo educacional no qual os alunos são encorajados a participar de maneira criativa, construtiva e solidária na resolução de problemas reais tanto na escola quanto na comunidade e na esfera social em geral. Com um material didático orientador para os professores, as atividades desse componente visavam apoiar as práticas e experiências vivenciadas pelos adolescentes e jovens, que podem contribuir positivamente para o sucesso de toda a equipe escolar, das famílias e da comunidade (França, 2021). A partir do ano de 2024, este componente curricular é retirado da grade curricular do PEI.

⁸ Aquelas que não integram o PEI.

O componente curricular de Orientação de Estudos é uma disciplina destinada a orientar os alunos no desenvolvimento de habilidades e técnicas relacionadas à organização do tempo, ao planejamento de estudos, à gestão do aprendizado e à autonomia acadêmica. A introdução deste componente intenciona trabalhar procedimentos tais como a elaboração de resumos, fichamentos, resenhas e esquemas, além de oferecer espaço para o processo intitulado “Nivelamento”, que se trata de uma estratégia de recuperação de defasagens de aprendizagem das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (França, 2021).

Todavia, a partir do ano de 2024, as aulas de Orientação de Estudos passaram a utilizar também de forma obrigatória três plataformas digitais, sendo elas: Tarefas SP, Matific (ensino fundamental) e Khan Academy (ensino médio). A primeira delas, Tarefas SP, oferece exercícios de Matemática e Língua Portuguesa que devem ser resolvidos pelos estudantes. As outras duas, Matific e Khan Academy, abordam conceitos matemáticos de maneira lúdica e *gamificada*. É relevante ressaltar que a implementação do uso de plataformas digitais na educação paulista, resultado da atual gestão do governo do estado, tem sido objeto de considerável questionamento por diversas razões.

Desde o início da atual gestão⁹, observa-se uma política de digitalização forçada, na qual diretores e docentes são constantemente cobrados sobre a utilização de plataformas digitais. Esta utilização, porém, enfrenta diversas barreiras, como a escassez de equipamentos nas unidades escolares e a instabilidade ou insuficiência de conexão à internet. Somando-se a isso, é necessário ponderar que tais plataformas promovem uma padronização do ensino, negligenciando as peculiaridades da comunidade escolar e as necessidades individuais de aprendizagem. Ressalta-se que a introdução da tecnologia nas escolas é louvável, contanto que os recursos e instrumentos estejam alinhados ao planejamento pedagógico do professor, e não apenas impostos por metas de utilização da secretaria de educação.

No ano de 2020, foi incorporado à grade curricular de todas as escolas estaduais de São Paulo o componente curricular Tecnologia e Inovação. Uma aula semanal foi designada para ser ministrada em todas as turmas do ensino fundamental e médio. Os professores receberam um material no formato PDF contendo atividades de programação “desplugadas”¹⁰. Enquanto isso, os alunos também tiveram acesso a uma versão impressa

⁹ Tarcísio de Freitas, filiado ao Republicanos, é o atual governador do estado de São Paulo e Renato Feder, administrador de empresas, o atual secretário estadual de Educação.

¹⁰ Aquelas que não dependem de equipamentos eletrônicos, tais como celulares, tablets ou computadores.

deste material que integrava o Currículo Paulista. A partir do ano de 2023, iniciou-se o emprego das plataformas digitais Alura e Scratch nas aulas deste componente curricular. No ano de 2024, houve um aumento no número de aulas semanais de Tecnologia e Inovação. No âmbito do Programa Ensino Integral, notou-se uma distinção nos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental, nos quais o componente passou a abordar a plataforma Alura e conceitos relacionados à Robótica, com quatro aulas semanais.

Os alunos demonstram apreciação e interesse nas aulas que envolvem as plataformas digitais. Embora sejam considerados nativos digitais, sua habilidade geralmente se limita ao uso de redes sociais na internet. Contudo, por meio das aulas de Tecnologia e Inovação, eles conseguem expandir significativamente seu domínio no mundo digital. Apesar desses aspectos positivos, os docentes frequentemente expressam insatisfação com a falta de capacitação para aprenderem a utilizar e ensinar o uso dessas plataformas. Muitos acabam recorrendo ao aprendizado mútuo entre si para superar essa lacuna.

Cabe aqui ressaltar que o currículo escolar não se resume a uma lista de disciplinas, conteúdos ou competências prescritas pelas instâncias normativas. Conforme discutem Sacristán e Pérez Gómez (1998), ele deve ser compreendido como um projeto cultural e político que expressa relações de poder, define quais saberes são considerados legítimos e estrutura as experiências formativas possíveis no espaço escolar. Dessa forma, o currículo não apenas organiza o ensino, mas também modela as práticas pedagógicas e influencia os modos como alunos e professores se relacionam com o conhecimento, com a escola e com a sociedade.

Para além de um documento normativo, o currículo se materializa nas práticas cotidianas e, por isso, é também um espaço de tensão e negociação. Há um currículo prescrito, definido pelos órgãos oficiais, mas há igualmente um currículo em ação reinterpretado por professores, coordenadores e estudantes, que carrega sentidos próprios, disputas e resistências. Como advertem Sacristán e Pérez Gómez (1998), o currículo é “*um território conflituoso*”, em que se cruzam interesses políticos, econômicos e culturais. No caso do Programa Ensino Integral, compreender essa dimensão é essencial para analisar como a organização curricular, com seus componentes, metodologias e prescrições, se articula à racionalidade gerencialista que estrutura o programa, e como os sujeitos escolares atuam nesse cenário, ora reproduzindo, ora ressignificando práticas.

Que objetivo, no nível de que se trate, o ensino deseja perseguir?

O que ensinar, ou que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos?
 Quem está autorizado a participar nas decisões do conteúdo da escolaridade?
 Por que ensinar o que se ensina, deixando de lado muitas outras coisas? Trata-se da justificativa do conteúdo.
 Todos esses objetivos devem ser para todos os alunos/as ou somente para alguns deles?
 Quem tem melhor acesso às formas legítimas de conhecimento?
 Esses conhecimentos servem a quais interesses?
 Que processos incidem e transformam as decisões tomadas até que se tornem prática real?
 Como se transmite a cultura escolar nas aulas e como deveria se fazer? (Já que a forma de ensinar não é neutra quanto ao conteúdo do ensinado).
 Como inter-relacionar os conteúdos selecionados oferecendo um conjunto coerente para alunos/as?
 Com que recursos metodológicos, ou com que materiais ensinar?
 Que organização de grupos, professores/as, tempos e espaços convém adotar?
 Quem deve definir e controlar o que é êxito e fracasso no ensino?
 Como saber se houve sucesso ou não no ensino e que consequências tem sobre o mesmo as formas de avaliação dominantes?
 Como podem se mudar as práticas escolares relacionadas com estes temas?
 (Sacristán; Pérez Gomez, 1998, p. 125)

Os autores evidenciam que o ensino é um campo permeado por decisões políticas, culturais e pedagógicas que ultrapassam a simples seleção de conteúdos. Ao formular questões sobre objetivos, legitimidade dos saberes, métodos, formas de organização e avaliação, os autores chamam atenção para o caráter não neutro da escola, revelando que cada escolha pedagógica implica valores, interesses e disputas. Desse modo, compreender e transformar o ensino requer problematizar quem decide, o que se ensina e com quais finalidades, ampliando a participação e democratizando os processos educativos.

Desde a sua implantação, o Programa Ensino Integral adota em seu modelo pedagógico uma abordagem que inclui a prática da Tutoria, na qual os alunos são guiados e monitorados em suas necessidades educacionais para promover seu desenvolvimento completo dentro da escola. Nessa metodologia, os alunos selecionam um profissional do magistério (professor, diretor, COE ou CGPG) para ser seu tutor ao longo do ano letivo. A essência da tutoria reside na compreensão e no estímulo das potencialidades dos alunos, com foco no desenvolvimento do seu Protagonismo Juvenil. Portanto, a Tutoria se destaca como uma ferramenta essencial, permitindo que os educadores acompanhem e incentivem os alunos em seu crescimento pessoal e educacional, garantindo suporte contínuo para alcançarem o sucesso acadêmico e a realização de seus projetos de vida. Para que isso seja possível, a legislação assegura aos profissionais do PEI ao menos uma aula semanal destinada à prática de tutoria com alunos. Essa metodologia permanece em vigor até os dias atuais, evidenciando resultados positivos.

Embora a Tutoria seja apresentada pelo Programa Ensino Integral como uma prática capaz de fortalecer o Protagonismo Juvenil ao promover acompanhamento individualizado e apoio ao desenvolvimento integral dos estudantes, essa concepção tende a operar sob uma lógica adultocêntrica e normativa, que enquadra os jovens em modelos pré-definidos de participação e identidade, pouco dialogando com a complexidade das culturas juvenis. Como discutem Pátaro e Moruzzi (2011), discursos institucionais que afirmam valorizar o protagonismo muitas vezes desconsideram os processos reais de produção das identidades juvenis, ignoram conflitos, apagamentos e disputas presentes no currículo e, em vez de ampliar os espaços expressivos dos jovens, acabam por reforçar mecanismos de controle, regulação e adaptação às expectativas da escola e do mundo adulto. Nessa perspectiva, a Tutoria do PEI pode funcionar mais como instrumento de monitoramento e conformação comportamental do que como espaço efetivo de escuta, negociação de sentidos ou reconhecimento das múltiplas formas de ser jovem, tensionando a promessa de formação integral com práticas que limitam a participação crítica e a potência expressiva dos estudantes.

As Disciplinas Eletivas, de natureza semestral, são concebidas e elaboradas por grupos compostos por, no mínimo, dois professores, idealmente provenientes de distintas áreas do conhecimento. Esses docentes desfrutam de autonomia para selecionar os temas a serem abordados, desde que estes despertem o interesse dos estudantes e sejam tratados de maneira a enriquecer os conteúdos delineados pelos componentes da Base Nacional Comum Curricular. Além disso, assim como o componente curricular Projeto de Vida, as disciplinas eletivas também foram incorporadas às escolas regulares do sistema da rede de ensino paulista a partir de 2020, por intermédio do Programa Inova Educação. No que diz respeito ao PEI, as Disciplinas Eletivas são designadas para ocupar duas aulas semanais, ocorrendo sempre no mesmo dia e horário para todas as turmas. A fixação desse horário específico é imprescindível para facilitar a formação de novos grupos de alunos. Cada estudante tem a liberdade escolher, dentre uma lista de opções, a disciplina eletiva que deseja cursar ao longo do semestre e, no dia e horário designados, dirigir-se à sala correspondente com os demais colegas que fizeram a mesma escolha.

As Disciplinas Eletivas representam, no PEI, um espaço privilegiado no qual docentes desfrutam de uma maior liberdade pedagógica. Este momento permite que os educadores exerçam sua criatividade e expertise de forma ampla e autônoma, diferentemente das restrições muitas vezes impostas pelo currículo prescrito. Nelas, os professores têm a oportunidade de preparar suas aulas de acordo com seus interesses e

expertise, selecionar temas que considerem pertinentes e envolventes para os alunos, e empregar metodologias de ensino diferenciadas. Esta liberdade proporciona um ambiente propício para a experimentação educacional e o desenvolvimento de práticas pedagógicas personalizadas, sem a obrigatoriedade de seguir padrões ou utilizar materiais didáticos pré-estabelecidos. Essa flexibilidade não apenas enriquece a experiência de aprendizagem dos alunos, mas também promove a valorização do papel do professor como agente de transformação e facilitador do conhecimento.

É importante considerar que, no contexto de trabalho, embora se notem avanços com essa proposta de reorganização do currículo no PEI, retomamos os estudos de Castro e Carnoy (1997) quando analisaram as políticas educativas na América Latina e verificaram que as reformas em curso foram impulsionadas por questões diretamente relacionadas ao financiamento, à competitividade ou à equidade. Desta forma, foram implementadas ações com objetivo de redução de despesas ou utilização dos gastos de forma mais produtiva (financiamento); melhoria da qualidade da mão de obra, tornando países mais competitivos (competitividade); e a necessidade da inclusão no sistema de ensino dos alunos pertencentes às camadas populares, procurando aumentar a mobilidade e reduzir o desnível social (equidade). Todas essas reformas, segundo os autores, diziam estar voltadas à melhoria da qualidade da educação, mas na maioria delas havia uma intenção oculta nos discursos: a redução dos gastos educacionais.

Ainda, avançando sobre a configuração e caracterização do programa, o PEI adota premissas de gestão que estabelecem conexão entre os princípios pedagógicos, os valores do Programa e o fazer cotidiano da escola. As cinco premissas do Programa são:

- 1) **Protagonismo:** Enfatiza o protagonismo dos alunos e da equipe escolar. Os alunos são vistos como protagonistas de suas próprias trajetórias educacionais, enquanto os profissionais da escola são incentivados a assumir um papel ativo na realização dos objetivos educacionais.
- 2) **Formação Continuada:** Destaca a importância da formação contínua da equipe escolar, o que envolve um compromisso com o aprimoramento profissional, tanto em relação aos conceitos e práticas do Programa Ensino Integral quanto ao currículo escolar, buscando fortalecer a qualidade da educação oferecida.
- 3) **Corresponsabilidade:** A terceira premissa ressalta a necessidade de todos os envolvidos na comunidade escolar se responsabilizarem pela aprendizagem

dos alunos. Nesse sentido, implica no engajamento e comprometimento de todos os agentes escolares para melhorar os resultados educacionais.

- 4) **Excelência em Gestão:** Enfoca a importância da gestão escolar eficaz para alcançar os objetivos e metas estabelecidos. Inclui o uso de instrumentos e ferramentas de gestão para proporcionar condições adequadas para o sucesso educacional.
- 5) **Replicabilidade:** A quinta premissa visa à transferência de metodologias eficazes entre as escolas do Programa Ensino Integral bem como para outras escolas da rede pública, permitindo a troca de experiências e o aprimoramento das práticas pedagógicas em busca de uma educação de qualidade.

Essas premissas fundamentam um processo avaliativo ao qual são submetidos anualmente todos os profissionais que integram o RDPI, denominado Avaliação 360°. Tal avaliação constitui-se em um questionário on-line e anônimo, por meio do qual alunos, gestores e professores avaliam os diversos profissionais que compõem o Programa. As questões propostas no questionário têm como base as premissas delineadas anteriormente.

A adoção de modelos avaliativos como a Avaliação 360°, ainda que formulada como instrumento democrático e participativo, insere-se em uma racionalidade de responsabilização que tem repercussões profundas sobre o trabalho docente e sobre a organização da escola pública. Fernandes *et al.* (2024) evidenciam que, no estado de São Paulo, dispositivos avaliativos (mesmo aqueles não diretamente vinculados ao desempenho em provas) vêm operando como mecanismos de controle do trabalho e de regulação das práticas pedagógicas, produzindo redução da autonomia docente, intensificação das demandas e alinhamento das ações escolares a parâmetros verticalizados. Nesse cenário, avaliações como a 360° tendem a ampliar a vigilância sobre o professor, deslocando o foco do processo pedagógico para a conformidade a expectativas externas e para a gestão da imagem profissional frente a diferentes grupos avaliadores.

Ao reforçar uma cultura de performatividade, esses instrumentos contribuem para a precarização subjetiva do trabalho, para o sentimento de inadequação e para a reorganização da vida escolar em torno de indicadores e percepções que nem sempre consideram as condições concretas em que a escola pública opera. Assim, longe de neutras, avaliações dessa natureza participam da mesma lógica gerencial que, ao longo das últimas décadas, tem restringido o protagonismo docente e reduzido os espaços coletivos de decisão nas escolas (Fernandes *et al.*, 2024)

Entre as ferramentas de gestão adotadas pelo Programa Ensino Integral está um documento intitulado “Programa de Ação”. Neste documento, cada profissional deve registrar as ações que pretende desenvolver no decorrer do ano letivo com vistas a contribuir com os objetivos e metas estabelecidos pela unidade escolar. Anualmente, é realizado um cálculo para avaliar o grau de cumprimento deste Programa de Ação, cujo saldo influencia diretamente na avaliação de resultados do profissional em questão.

A exigência de que cada profissional registre antecipadamente as ações que desenvolverá e tenha seu desempenho mensurado anualmente pelo “grau de cumprimento” do Programa de Ação constitui um mecanismo típico da racionalidade gerencial que, segundo Laval (2004), converte a escola em uma organização orientada por metas, produtividade e prestação de contas, aproximando sua lógica de funcionamento daquela das empresas e subordinando a prática pedagógica ao imperativo da eficiência mensurável. Essa lógica opera como forma de controle crescente sobre docentes e gestores, reduzindo margens de autonomia e deslocando o sentido do trabalho escolar para o cumprimento de indicadores predefinidos, frequentemente alheios às condições concretas de cada unidade.

Freitas (2012) mostra que esse tipo de dispositivo, baseado em responsabilização individual, metas e avaliação por resultados, integra o arcabouço dos “reformadores empresariais”, cujo objetivo é estruturar uma cultura de auditoria que regula o trabalho pela pressão contínua, pelo monitoramento e pela indução meritocrática. Nesse cenário, o planejamento deixa de ser um instrumento de reflexão e organização pedagógica e passa a funcionar como contrato de resultados, cuja função principal é permitir a gestão controlar o trabalho e atribuir responsabilização individualizada, operando deslocamentos que intensificam o trabalho, produzem insegurança e restringem processos coletivos de decisão, especialmente problemáticos no contexto da escola pública, já tensionada por desigualdades estruturais e por demandas que extrapolam o que tais instrumentos conseguem captar.

Figura 1: Matriz *nine box* (competências × resultado)

Avaliação de competências	3,1 a 4	Q3	Q6	Q9
		Observação	Alto desempenho por competência	Potencial além da função
	2,1 a 3	Q2	Q5	Q8
		Melhoria em resultado	Transformar potencial em desempenho	Alto desempenho por resultado
	1 a 2	Q1	Q4	Q7
		Riscos na manutenção do profissional	Melhoria em comportamentos	Requer análise
		1 a 2	2,1 a 3	3,1 a 4
Avaliação dos resultados				

Fonte: Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares, 2014.

A figura acima ilustra a matriz de nove quadrantes que é empregada para a consolidação do desempenho profissional. Os resultados provenientes da avaliação de competências (conhecida como Avaliação 360º) atribuem ao profissional uma classificação que varia de 01 a 04, determinando assim sua posição vertical na matriz. Por outro lado, o desempenho em relação ao cumprimento do Programa de Ação influenciará sua posição horizontal na mesma matriz. A assiduidade também é considerada uma medida de resultado, usada para ponderar a avaliação anterior do Programa de Ação, ou seja, a depender da quantidade de ausências do profissional, a pontuação definida no item anterior pode ser reduzida em até 2 pontos. Dependendo do resultado final obtido e do quadrante em que estiver situado, o profissional poderá estar sujeito a desvinculação do Programa.

Aferidos estes resultados, dá-se início a uma próxima etapa de “consolidação dos resultados”. Um comitê composto por profissionais de hierarquia superior àqueles que estão sendo avaliados reúne-se com o propósito de validar ou eventualmente corrigir as avaliações atribuídas aos profissionais. A este comitê é conferida a prerrogativa de ajustar as avaliações em até um ponto, seja para elevá-las ou reduzi-las. O Programa justifica a inclusão desta etapa no processo avaliativo com base na necessidade de identificar potenciais discrepâncias nos resultados e de assegurar que os dados estejam verdadeiramente alinhados com a performance dos profissionais em questão. Finalizando o processo, os profissionais recebem uma devolutiva de seus resultados.

Há considerável controvérsia em torno desta avaliação. Alguns profissionais expressam sentir-se reconhecidos, destacando evidências de um processo de avaliação

justo. Entretanto, há relatos de casos nos quais as notas são diminuídas sem justificativas lógicas ou apropriadas. Além disso, surgem denúncias de perseguição por parte dos gestores.

A adoção de um modelo de gestão fortemente orientado por indicadores de desempenho, como a Avaliação 360° e a matriz nine box, revela uma lógica gerencialista que reforça o controle e a vigilância sobre os profissionais da educação. A esse respeito Parente (2017, p. 260-261) já apontava que “os modelos de gestão escolar embasados na racionalidade técnico-burocrática evidenciam uma concepção de educação centralizadora, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais”. Assim, essas formas de avaliação, embora apresentadas como estratégias para promover a qualidade educacional, acabam por estabelecer uma cultura de responsabilização individual, na qual os resultados quantitativos se sobrepõem à valorização de processos pedagógicos mais complexos e qualitativos.

Para os coordenadores de gestão pedagógica (CGPG e CGPAC), essa lógica impacta diretamente na construção de sua identidade profissional como formadores de professores da educação básica. Ao serem avaliados com base em metas, indicadores de produtividade e percepção de desempenho por parte de diferentes membros da comunidade escolar, esses profissionais passam a vivenciar uma tensão permanente entre as exigências institucionais e os princípios formativos que deveriam orientar sua prática.

Esse cenário pode gerar um duplo efeito: por um lado, pode haver uma adesão a práticas tecnicistas e imediatistas, orientadas à obtenção de melhores indicadores, o que esvazia a dimensão crítica e emancipadora do trabalho formativo; por outro, pode provocar processos de resistência e de redefinição da própria identidade profissional, na tentativa de resgatar o sentido pedagógico da função e reafirmar a autonomia docente.

Além disso, a falta de critérios transparentes e a possibilidade de interferências subjetivas na avaliação, como apontado por relatos de perseguições ou manipulações nas pontuações, acentuam a insegurança profissional e fragilizam o vínculo de confiança entre os coordenadores e a equipe docente. A autonomia desses profissionais também é afetada, uma vez que suas decisões pedagógicas passam a ser orientadas mais pelo temor de sanções ou de uma avaliação negativa do que pela análise das reais necessidades formativas da equipe docente. Dessa forma, o modelo de avaliação de desempenho adotado no PEI não apenas define parâmetros objetivos de gestão, mas interfere diretamente nos modos como os CGPG e CGPAC vivenciam e ressignificam sua

identidade enquanto formadores, impactando suas práticas, valores e concepções de formação continuada.

Na eventualidade de uma unidade escolar sofrer uma significativa redução no número de alunos, levando à diminuição do número de turmas, isso também resultará em uma redução no módulo de professores, podendo levar ao desligamento de um ou mais docentes do Programa. Conforme o que está posto pela legislação, o profissional com a menor avaliação será o desligado. Um aspecto de considerável pertinência é a possibilidade de conflito de interesses, uma vez que o CGPAC, na qualidade de superior hierárquico dos professores, é encarregado primordialmente pela avaliação destes profissionais. Nesse contexto, no caso do encerramento de módulos, há a possibilidade de que um dos docentes avaliados seja o próprio CGPAC, cuja avaliação poderia eventualmente ser a mais baixa, dada sua atuação parcial como professor, o que suscita reflexões acerca de imparcialidade e equidade no processo.

O Programa apresenta diversas questões éticas e práticas que merecem ser problematizadas. Primeiramente, ao estabelecer um limite de 15 dias para licença saúde (no caso de docentes efetivos ou estáveis - contratados não têm esse direito) antes de considerar o desligamento do profissional do programa, não se considera a realidade e a diversidade das condições de saúde dos docentes. Tal política pode penalizar injustamente aqueles que enfrentam problemas de saúde mais sérios ou prolongados, criando uma cultura de medo e estigma em torno da busca por cuidados médicos adequados. Além disso, ao restringir o desfrute de licença prêmio a apenas 15 dias consecutivos, mesmo que o benefício conceda até 90 dias, há uma limitação do tempo de descanso e recuperação dos seus profissionais, ignorando potenciais benefícios para a produtividade e bem-estar a longo prazo. Essas políticas podem contribuir para um ambiente de trabalho desmotivador e prejudicial à saúde física e mental.

Em linhas gerais, as bases da reforma do Estado, bem como a reforma da educação, estão embasadas nas diretrizes gerencialistas, que têm como fundamento o ideário neoliberal, que concede à iniciativa privada o direito de exploração dos serviços públicos, desonerando o Estado da sua obrigação constitucional. A esse respeito, Sanfelice (2010), ao analisar a administração pública no estado de São Paulo de 1995 a 2010, esclarece que

Os últimos governantes do executivo paulista tiveram e, na medida do possível, continuam tendo uma inspiração ideológica razoavelmente

comum. Respeitadas as diferenças dos estilos individuais de governo e as ambições pessoais geradoras de atritos, todos eles perseguiram, [...] políticas públicas alimentadas pela visão neoliberal (Sanfelice, 2010, p. 147)

Nesse contexto, o Programa Ensino Integral no estado de São Paulo, desde a sua implantação em 2012, passou por significativas transformações ao longo dos anos. Desde sua concepção, o PEI reflete uma clara conexão com políticas neoliberais, buscando eficiência e preparação para o mercado de trabalho. Reconhecendo a necessidade de políticas mais inclusivas, sobretudo para atender à demanda de estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis, apresentou mudanças nas opções de jornada de estudo, possibilitando que estudantes do Ensino Médio pudessem continuar os estudos e serem inseridos no mercado de trabalho concomitantemente.

Ao longo dos anos, o PEI passou por mudanças significativas em termos de nomenclaturas de cargos, remuneração e critérios de avaliação. Essas alterações refletem uma busca por adaptação e aprimoramento do programa, embora tenham ainda gerem polêmicas e descontentamentos, especialmente em relação à equidade e justiça nas avaliações e remunerações.

No que tange ao modelo pedagógico, incluindo Base Nacional Comum e Parte Diversificada, sofreu mudanças nos componentes curriculares exportando algumas de suas disciplinas para as demais escolas (de tempo parcial) e compartilhando com elas novas disciplinas, como Tecnologia e Inovação e Educação Financeira, que visam proporcionar aos alunos habilidades e conhecimentos relevantes para o cenário atual, diante de novas exigências do mundo contemporâneo. Contudo, atualmente, a introdução de plataformas digitais na educação tem gerado questionamentos sobre sua eficácia e impacto na padronização do ensino.

No aspecto da gestão, o Programa Ensino Integral se destaca por adotar premissas humanistas que priorizam o protagonismo dos alunos, a formação continuada dos educadores, a corresponsabilidade entre todos os envolvidos, além de buscar excelência em gestão e replicabilidade. Apesar disso, não fica claro se esses elementos seriam suficientes para promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Ressalta-se ainda, que o Programa adota uma postura gerencialista e vigilante em relação aos professores, na qual a falta de parâmetros pré-definidos na avaliação dos profissionais, abre a possibilidade de perseguição por parte de gestores, levantando questionamentos sobre a eficácia e justiça do sistema. Essa dualidade entre uma abordagem humanista para os

alunos, porém gerencialista e vigilante para os profissionais evidencia a complexidade e os desafios inerentes à implementação de políticas educacionais.

Em suma, o Programa Ensino Integral representa um esforço do estado de São Paulo para modernizar e melhorar a qualidade do ensino, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação. No entanto, seus desafios e controvérsias destacam a necessidade contínua de avaliação e ajustes para garantir que atenda efetivamente às necessidades e direitos de todos os envolvidos no processo educacional. Todas essas transformações pelas quais o PEI passou, sejam estruturais, pedagógicas ou de gestão de pessoas, constituem um cenário de múltiplas pressões e desafios. É justamente nesse contexto de mudanças contínuas e tensões institucionais que se torna relevante investigar de que maneira CGPG e CGPAC constroem e ressignificam sua identidade como formadores de professores.

Diante do panorama apresentado, torna-se evidente que o Programa Ensino Integral constitui um espaço de tensões, contradições e reinvenções, marcado por transformações estruturais e pedagógicas que impactam diretamente o cotidiano escolar. Nesse contexto, destaca-se a atuação dos Coordenadores de Gestão Pedagógica (CGPG e CGPAC), cujas funções extrapolam o mero acompanhamento de práticas docentes, exigindo um reposicionamento contínuo frente às demandas institucionais. A partir das exigências impostas pelo modelo de gestão do PEI, emerge a necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel da coordenação pedagógica nessas escolas. Assim, no subcapítulo seguinte, será discutido o conceito de coordenação pedagógica à luz da literatura educacional, buscando compreender seus sentidos, atribuições e potencial formativo no interior de um modelo de escola que combina elementos de uma proposta humanista com fortes traços gerencialistas.

2.3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A coordenação pedagógica ocupa um papel estratégico na mediação entre as diretrizes das políticas educacionais e a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar. Trata-se de uma função que articula diferentes dimensões do trabalho educativo, exercendo um papel central na organização curricular, no acompanhamento do ensino e na promoção da formação continuada dos docentes. Nesse sentido, a coordenação pedagógica atua como instância de escuta, diálogo e reflexão crítica, sendo fundamental

para o fortalecimento da cultura de desenvolvimento profissional nas escolas (Placco; Almeida; Souza, 2011).

Desde a década de 1980, a coordenação pedagógica no estado de São Paulo consolidou-se como uma função estratégica no interior da escola pública, inicialmente vinculada a um modelo mais técnico-administrativo de acompanhamento do trabalho docente (França, 2021). Ao longo dos anos 1990, com o processo de redemocratização e a reestruturação dos sistemas de ensino, essa função passou a assumir também responsabilidades formativas, buscando articular políticas públicas e práticas pedagógicas no chão da escola. Com a publicação da LDB 9.394/1996, reforçou-se a importância da atuação da equipe gestora, da qual o professor coordenador faz parte, na garantia da qualidade social da educação e na mediação entre currículo, comunidade e aprendizagem (França, 2021).

No contexto da rede estadual paulista, a função foi progressivamente regulamentada por resoluções e decretos que redefiniram seu escopo e natureza. A criação da função de professor coordenador (PC) representou um marco, pois buscou atribuir ao docente responsabilidades relacionadas ao acompanhamento pedagógico e à formação continuada dos pares. Com a implementação do Programa Ensino Integral, em 2012, essa estrutura sofreu um novo reordenamento: ao lado do Professor Coordenador Geral (PCG), foi instituída a função de Professor Coordenador por Área de Conhecimento (PCA), articulando a formação docente por componentes curriculares e reforçando a vinculação entre coordenação pedagógica e resultados de aprendizagem (França, 2021).

Esse percurso histórico evidencia uma transformação estrutural importante: o deslocamento de uma função com ênfase eminentemente pedagógica e formativa para uma posição híbrida, que combina atribuições pedagógicas e funções gerenciais fortemente vinculadas a políticas de responsabilização por resultados.

A seguir, analisamos a constituição dessa função a partir de três eixos complementares: as normativas legais que a regulamentam, os aportes teóricos que a fundamentam e os desafios enfrentados em sua prática cotidiana, especialmente no contexto do Programa Ensino Integral.

Historicamente, a função de coordenação pedagógica tem sido regulamentada por diferentes dispositivos legais, que orientam sua constituição e suas atribuições. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, em seu artigo 12, estabelece como incumbência da escola assegurar meios para a recuperação dos alunos, garantir o cumprimento dos dias letivos e horas-aula, bem como articular e coordenar a

elaboração do projeto político-pedagógico (PPP), funções diretamente vinculadas ao trabalho da coordenação pedagógica.

Apesar de a LDBEN nº 9.394/1996 conferir ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) um papel normativo na organização escolar, é preciso problematizar como esse instrumento, na prática, frequentemente se configura como um elemento meramente burocrático. Em muitas escolas, sua elaboração ocorre de modo funcional, limitado a obrigações institucionais e exigências de órgãos de controle, sem engajamento efetivo ou protagonismo dos sujeitos escolares. Nesses casos, o PPP perde sua dimensão política e transformadora, convertendo-se em um instrumento esvaziado de sentido que pouco orienta o cotidiano pedagógico (Veiga, 2009).

Essa redução burocrática não é neutra: ela expressa a captura de um instrumento originalmente concebido para afirmar a autonomia escolar por uma lógica gerencialista que fragmenta as decisões e subordina a escola à racionalidade técnica. Paro (2011) chama atenção para o fato de que a gestão democrática pressupõe participação real e construção coletiva, o que entra em conflito com práticas institucionalizadas que centralizam decisões e restringem o PPP a um produto documental. Nesse contexto, a coordenação pedagógica, ao invés de atuar como articuladora de processos de formação e construção coletiva de sentidos, vê-se frequentemente inserida em uma engrenagem administrativa que limita sua capacidade de mediação política. Assim, o PPP, que poderia ser um instrumento de luta e afirmação de um projeto de educação pública democrática, torna-se apenas mais um requisito burocrático, distanciando-se de sua função política originária.

No contexto do estado de São Paulo, destacou-se por muitos anos a Resolução SE nº 75/2014, que definiu o papel do professor coordenador, enfatizando sua função como formador no âmbito da unidade escolar e sua responsabilidade pelo acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Essa normativa reforçou o papel do coordenador como mediador da formação continuada, incentivador de práticas pedagógicas colaborativas e promotor do desenvolvimento profissional docente. Atualmente, a função está regulamentada pela Resolução SEDUC nº 53, de 29 de junho de 2022, que revogou a resolução anterior e atualizou as diretrizes para a atuação do professor coordenador nas escolas estaduais. Essa nova normativa reafirma a centralidade da função formativa da coordenação pedagógica, ao mesmo tempo em que a insere em um contexto de fortalecimento dos processos de acompanhamento pedagógico, planejamento coletivo e

melhoria dos indicadores de aprendizagem, revelando tensões permanentes entre a dimensão técnica e a dimensão formativa da função.

Para facilitar a compreensão e sistematizar as discussões desenvolvidas ao longo da seção, apresenta-se a seguir um quadro que sintetiza as principais dimensões da coordenação pedagógica na rede estadual paulista, articulando seu papel estratégico, trajetória histórica e marcos normativos. Essa organização permite evidenciar a evolução da função no interior das políticas públicas, destacando tanto seu caráter formativo quanto as tensões decorrentes da incorporação de lógicas gerenciais.

Quadro 2: Coordenação pedagógica na rede estadual paulista

Dimensões	Papel estratégico	Trajetoória histórica	Marcos normativos
Marcos legais/históricos	Consolidação como função nos anos 1980 em SP.	Redemocratização; LDB 9.394/1996	Resolução SE n. 75/2014. Resolução SEDUC n. 53/2022.
Características principais	Articula políticas educacionais e práticas pedagógicas; atua na mediação entre currículo, comunidade e aprendizagem.	Evolui de função técnica-administrativa para formativa	Normatização progressiva; definição de atribuições.
Implicações e problematizações	Centralidade na formação continuada e fortalecimento da cultura pedagógica	Amplia responsabilidade pedagógica e política da função	Tensão entre acompanhamento pedagógico e controle gerencial.

Fonte: Elaboração pela autora com base em Placco; Almeida; Souza (2011), França (2021); Gatti e Barreto (2009); legislação estadual paulista.

As transformações apresentadas no quadro ganham novos contornos a partir da implementação do Programa Ensino Integral, que introduz mudanças significativas na estrutura organizacional e na própria concepção da função. Mais recentemente, no âmbito do Programa Ensino Integral e fora dele, as Leis Complementares nº 1.164/2012 e nº 1.374/2022 instituíram alterações significativas na estrutura organizacional das escolas, substituindo a nomenclatura “professor coordenador” por Coordenador de Gestão Pedagógica Geral (CGPG) e Coordenador de Gestão Pedagógica por Área do Conhecimento (CGPAC). Tais mudanças não apenas refletem uma tentativa de modernização administrativa, mas também implicam redefinições simbólicas e operacionais do papel do coordenador como gestor, formador e articulador da política pedagógica da escola. Essas mudanças legais indicam uma valorização crescente da

dimensão gerencial da função, frequentemente em detrimento de seu caráter formativo. Essa tendência será discutida a seguir com base na literatura especializada.

A mudança de nomenclatura promovida em 2022, ao substituir as funções de Professor Coordenador Geral (PCG) e Professor Coordenador de Área (PCA) por Coordenador de Gestão Pedagógica (CGPG) e Coordenador de Gestão Pedagógica de Área do Conhecimento (CGPAC), representa mais do que uma simples alteração terminológica: ela sinaliza uma transformação simbólica e política no modo como a função é concebida no interior da escola pública. Ao eliminar o termo “professor”, desloca-se o foco da docência como eixo estruturante da coordenação pedagógica e reforça-se a ênfase em uma lógica gerencial, aproximando essa função de cargos de natureza técnico-administrativa.

Esse movimento não é neutro: implica um possível afastamento da identidade docente como elemento constitutivo do trabalho do coordenador, tensionando a relação entre formação pedagógica e gestão escolar. Como já apontava França (2021) ao analisar o desenho original do PEI, a força da coordenação pedagógica residia precisamente no fato de ser exercida por professores, sujeitos com experiência pedagógica concreta, o que conferia legitimidade e potencial formativo à função. A nova nomenclatura, ao diluir essa marca, inscreve-se em um processo mais amplo de redefinição gerencial do trabalho escolar, no qual práticas pedagógicas tendem a ser subordinadas a metas e indicadores.

No estado de São Paulo, a coordenação pedagógica não corresponde a um cargo efetivo na carreira do magistério, mas a uma função atribuída temporariamente a um docente que se afasta de suas atividades em sala de aula para assumir responsabilidades de gestão e formação. Isso significa que, legal e administrativamente, o coordenador pedagógico continua sendo um professor, designado por meio de processos seletivos internos e sujeito a critérios estabelecidos pelas Diretorias de Ensino. Não há uma formação inicial específica para essa função, tampouco uma carreira própria que garanta estabilidade ou progressão funcional vinculada ao exercício da coordenação pedagógica. Ao término da designação, seja por decisão da gestão escolar, da Diretoria de Ensino ou por vontade própria, o profissional retorna às suas aulas, retomando integralmente sua carga horária docente.

Esse modelo funcional, embora tenha se consolidado ao longo das últimas décadas, traz implicações significativas para a identidade profissional e para as condições de trabalho desses educadores. A ausência de um cargo efetivo e de uma formação específica contribui para a fragilização da posição institucional do coordenador

pedagógico, que passa a depender de processos administrativos anuais de designação e das dinâmicas políticas internas das escolas (Gatti e Barreto, 2009). Essa condição precária dificulta a consolidação de uma identidade profissional própria e duradoura, além de gerar instabilidade e insegurança quanto à permanência na função. Ao mesmo tempo, limita a construção de um projeto de formação continuada consistente, pois a atuação está condicionada a períodos curtos e a mudanças frequentes de profissionais.

A ausência de uma política de formação estruturada para coordenadores, aliada à falta de reconhecimento de carreira, evidencia um processo de precarização estrutural da função, tornando-a vulnerável a pressões externas, a mudanças de diretrizes e a lógicas gerenciais que priorizam metas em detrimento de processos formativos mais complexos (Imbernón, 2011). Tal cenário fragiliza não apenas o trabalho desses profissionais, mas também compromete a potência pedagógica da escola pública, que depende, em grande medida, de uma coordenação sólida, legitimada e reconhecida institucionalmente.

A literatura educacional brasileira tem enfatizado o papel estratégico da coordenação pedagógica na promoção de uma escola reflexiva e formadora. Gatti e Barreto (2009) apontam que a função da coordenação vai além do acompanhamento técnico-pedagógico: ela está diretamente relacionada à formação continuada, à mediação entre os diversos sujeitos escolares e à indução de processos colaborativos.

Para Placco, Almeida e Souza (2011), o coordenador pedagógico é um sujeito que forma e se forma no exercício da escuta, da mediação e da construção coletiva de sentidos para a prática docente. Trata-se, portanto, de um profissional que não apenas transmite saberes, mas promove espaços de reflexão crítica, articulando teoria e prática.

Em diálogo com essa perspectiva, Imbernón (2011) argumenta que o coordenador deve atuar como agente de transformação, não apenas reprodutor de prescrições curriculares ou instrumentos de controle. Sua atuação deve visar à construção de uma cultura de desenvolvimento profissional contínuo e à consolidação de uma comunidade de aprendizagem dentro da escola.

No entanto, o modelo de gestão escolar baseado em indicadores e metas, como se observa no PEI, impõe desafios significativos à atuação desses profissionais. A lógica da responsabilização individual e da cultura de resultados tende a deslocar o foco da formação continuada para o cumprimento de metas estabelecidas externamente. Esse processo é evidenciado por Fernandes (2023), ao analisar o caso paulista: a rede foi alvo de medidas de base gerencialista vinculadas ao monitoramento e ao controle do trabalho docente, alinhando-se aos princípios do mercado e relegando a função formativa da

coordenação pedagógica à margem. Esse deslocamento pode impactar diretamente a identidade dos coordenadores, tensionando sua atuação entre a dimensão formativa e a dimensão técnico-gerencial, muitas vezes em conflito.

A atuação do coordenador pedagógico é marcada por múltiplas tensões, especialmente quando se insere em programas educacionais que adotam modelos gerencialistas, como é o caso do PEI. Conforme apontam Placco, Almeida e Souza (2011), a função do coordenador, muitas vezes, se vê esvaziada de sua potência formativa, sendo redirecionada para funções burocráticas e de controle docente.

Retomando a discussão sobre a plataformização das políticas educacionais que já foi apresentada anteriormente, há ainda um desdobramento relevante desse processo que pode ser observado nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Nos últimos anos, parte dessas formações passou a ocorrer através da plataforma EFAPE, em que os docentes assistem a aulas previamente gravadas e respondem a questões on-line. É importante destacar, contudo, que essa mudança não abrange a totalidade das ATPC: apenas uma parte delas passou a ser realizada de forma plataformizada, enquanto outras continuam ocorrendo presencialmente e de maneira coletiva nas unidades escolares. Essa combinação de modalidades revela como o uso de plataformas digitais tem se incorporado de maneira estratégica e seletiva aos mecanismos de formação continuada, articulando-se à lógica mais ampla de gestão centralizada e padronizada da rede (Williamson, 2017).

Essa mudança não se limita a uma questão operacional. Ao substituir práticas coletivas presenciais por conteúdos uniformizados, a EFAPE redefine o próprio sentido da formação continuada, aproximando-a de um modelo instrucional e prescritivo, no qual o professor é colocado mais como receptor de informações do que como sujeito formador e produtor de saberes (Imbernón, 2011). Essa lógica se articula a um projeto mais amplo de gestão gerencialista e controle pedagógico, no qual a formação deixa de responder às necessidades reais da escola e passa a alinhar-se às metas e indicadores definidos centralmente. Além disso, a plataformização reduz as possibilidades de troca entre pares e enfraquece o potencial emancipador da formação coletiva.

Sob a ótica da coordenação pedagógica, esse processo tem implicações diretas. Historicamente responsável por planejar, conduzir e mediar as ATPC, o coordenador vê sua função formativa sendo substituída ou esvaziada, passando de protagonista a executor de diretrizes previamente estabelecidas (Placco; Almeida; Souza, 2011). Essa mudança não apenas fragiliza sua identidade profissional como formador, mas também reconfigura as dinâmicas de poder na escola, uma vez que o espaço de discussão pedagógica é

capturado por conteúdos produzidos e transmitidos a partir de uma instância central. Trata-se, portanto, de um fenômeno que merece atenção crítica, pois afeta tanto a autonomia pedagógica da escola quanto o caráter democrático e coletivo da formação docente.

No PEI, essas tensões se intensificam pela adoção de instrumentos como a Avaliação 360° e a matriz nine box, que posicionam os coordenadores também como avaliadores dos professores. Essa sobreposição de papéis, formador e fiscalizador, pode fragilizar os vínculos de confiança entre coordenadores e docentes, dificultando a construção de espaços de formação colaborativa.

Além disso, há uma crescente sobrecarga de atribuições que comprometem a qualidade do trabalho formativo e pedagógico. A atuação em escolas com alto grau de vulnerabilidade social ou demandas múltiplas, como é o caso de muitas unidades PEI, também coloca em xeque a possibilidade de efetivação de um trabalho articulado, reflexivo e emancipador.

Em síntese, a coordenação pedagógica, ao longo das últimas décadas, tem assumido um importante papel nas políticas educacionais, sendo cada vez mais convocada a mediar reformas curriculares, processos de avaliação e formação docente. Entretanto, a análise das normativas e da literatura especializada revela que sua atuação está permeada por contradições.

Enquanto a legislação enfatiza o caráter técnico-operacional e gerencial da função, a literatura crítica destaca a relevância de sua dimensão ética, reflexiva e formativa. Diante disso, compreender como os coordenadores de gestão pedagógica (CGPG e CGPAC) ressignificam sua identidade profissional no interior de um programa como o PEI, pautado por metas, avaliação e performance, exige atenção às dinâmicas institucionais, aos discursos de formação e às práticas concretas no cotidiano escolar.

A próxima seção aprofundará a discussão sobre identidade profissional, buscando compreender como esses sujeitos constroem, negociam e tensionam sentidos acerca de sua atuação no contexto de intensas reformas educacionais e de crescente responsabilização por resultados.

2.4 DA IDENTIDADE À IDENTIDADE DOCENTE

O conceito de identidade tem sido abordado sob diferentes óticas ao longo do tempo. Em algumas correntes psicológicas, como na psicologia do desenvolvimento, a identidade é compreendida como a consolidação da personalidade individual, voltada à construção da imagem de si mesmo. Já na filosofia, a identidade aparece como essência ou como uma busca por autenticidade do sujeito (Woodward, 2014). No entanto, este estudo parte de uma concepção de identidade ancorada na perspectiva sociológica e discursiva, que entende a identidade como uma construção social e relacional, marcada pela historicidade, pelas práticas discursivas e pelas relações de poder. Ao longo desta seção, trabalharemos com os aportes teóricos de autores que contribuem para a compreensão dessa concepção de identidade, tais como Woodward (2014), Silva (2014), Dubar (1997) e Bourdieu (2011), entre outros.

Enquanto Woodward, Dubar e Silva enfatizam as dimensões discursivas, relacionais e institucionais da identidade, Bourdieu acrescenta a análise dos campos sociais e dos capitais simbólicos que estruturam as posições ocupadas pelos sujeitos no espaço social. Essa perspectiva permite articular as experiências subjetivas com as condições estruturais que atravessam a constituição das identidades profissionais no campo educacional.

Ao investigar o trabalho dos coordenadores de gestão pedagógica no interior de um programa com forte orientação prescritiva como o PEI, é fundamental compreender como esses sujeitos constroem (ou não) uma identidade profissional de formador. A escolha por uma abordagem sociológica da identidade permite analisar os modos como esses profissionais se percebem e são percebidos nas relações escolares, como interpretam suas atribuições, e de que forma reelaboram suas práticas a partir das condições institucionais e dos discursos que atravessam sua função. Assim, o conceito de identidade profissional aqui mobilizado é relacional, histórico e marcado pela tensão entre o prescrito e o vivido.

Dentre os autores que mais contribuíram para a compreensão da identidade como um processo dinâmico e relacional, destaca-se Claude Dubar (1997), cuja abordagem sociológica parte da ideia de que a identidade não é uma essência individual, mas uma construção histórica e social, mediada por instituições e contextos culturais. Para o autor, a identidade resulta da articulação entre os processos de socialização primária e secundária, e se configura a partir da tensão entre dois polos: a identidade “para si”

(biográfica) e a identidade “para o outro” (relacional). A identidade “para si” é construída com base na trajetória de vida, nas experiências acumuladas e nas escolhas do sujeito ao longo do tempo; já a identidade “para o outro” é aquela atribuída pelas instituições e grupos sociais com os quais o sujeito interage.

Como aponta Woodward (2014), a identidade é um conceito relacional, marcado pela diferença e construído tanto de forma simbólica quanto social. Sua formação ocorre por meio de símbolos e pela maneira como os indivíduos se posicionam dentro dos diversos campos sociais nos quais participam, o que implica um processo dinâmico e contínuo de identificação e distinção em relação ao outro.

Nesse contexto, as identidades não são fixas, mas sim mutáveis e influenciadas pelas interações sociais, experiências individuais e coletivas, bem como pelos discursos culturais que circulam na sociedade. Para se legitimarem, as identidades frequentemente reivindicam antecedentes históricos, recorrendo a narrativas do passado que reforçam a sensação de pertencimento e continuidade. Esse processo é profundamente condicionado por instituições como a família, a escola e o ambiente de trabalho, que desempenham um papel fundamental na transmissão de valores, normas e representações sociais que moldam a forma como os indivíduos se percebem e são percebidos pelos outros (Woodward, 2014).

Para a autora, o debate sobre identidade envolve uma tensão central entre perspectivas essencialistas e não essencialistas (Woodward, 2014). O essencialismo defende a identidade como fixa e imutável, estabelecendo limites rígidos sobre quem pertence ou não a determinado grupo, baseando-se frequentemente em características inatas, como etnia, gênero ou nacionalidade, para justificar a estabilidade das identidades ao longo do tempo. Essa visão sugere que a identidade possui uma essência única e permanente, ignorando as influências contextuais e históricas que podem modificar a maneira como os indivíduos se percebem e são percebidos socialmente. Já as perspectivas não essencialistas argumentam que a identidade é dinâmica e contestada, moldada por processos sociais e culturais em constante transformação, sendo construída por meio de relações de poder, discursos e práticas que reconfiguram continuamente os significados atribuídos aos grupos e aos indivíduos. Nesse sentido, a identidade é compreendida como um processo de negociação e redefinição, no qual os sujeitos exercem agência ao mesmo tempo em que são influenciados pelas estruturas sociais e pelas representações culturais vigentes.

Os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições, que constituem aquilo que Pierre Bourdieu chama de “campos sociais”, tais como as famílias, os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho ou partidos políticos. Nós participamos dessas instituições ou “campos sociais”, exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos (Woodward, 2014, p. 30).

As crises de identidade são características da modernidade tardia e estão relacionadas às mudanças sociais globais. Segundo Woodward (2014), essas crises refletem a fragmentação das experiências individuais no contexto de transformações no mercado de trabalho, nos padrões de pertencimento e nas estruturas tradicionais de identidade, como classe social, nação e partidos políticos. Nesse cenário, a identidade nacional, por exemplo, depende de uma construção simbólica compartilhada, pois os indivíduos não conhecem pessoalmente todos os membros de sua nação, mas ainda assim se reconhecem como parte de um coletivo por meio de símbolos, narrativas históricas e discursos midiáticos que reforçam um senso de pertencimento. Assim, a identidade, longe de ser algo dado e imutável, torna-se um campo de disputas e ressignificações constantes, influenciado pelas forças sociais, políticas e econômicas que moldam a vida contemporânea (Woodward, 2014).

Conforme destaca Woodward (2014, p. 09), a identidade não existe sem a diferença; ao contrário, “a identidade é, assim, marcada pela diferença”. Isso significa que a construção identitária ocorre em relação ao outro, sendo definida não apenas pelo que se é, mas também pelo que não se é. A linguagem e a cultura desempenham papel fundamental nesse processo, dando significado à experiência subjetiva e influenciando como os indivíduos se percebem e se posicionam socialmente, uma vez que são por meio dos discursos, símbolos e práticas culturais que as identidades são articuladas e reconhecidas. Assim, as identidades são diversas, mutáveis e situadas dentro de um contexto social e político, no qual fatores como raça, classe, etnia, sexualidade e religião desempenham papéis centrais, estabelecendo hierarquias e moldando as relações de poder na sociedade. Além disso, as identidades não são apenas atribuídas externamente, mas também reivindicadas e ressignificadas pelos próprios sujeitos, que negociam constantemente suas posições dentro dos diferentes espaços sociais e culturais em que circulam (Woodward, 2014).

Enquanto Woodward (2014) enfatiza a identidade como um processo de diferenciação simbólica, no qual os sujeitos se constituem em relação ao outro por meio

de sistemas de significação e representação, Dubar (1997) desloca o foco para as trajetórias biográficas e os processos institucionais de atribuição identitária. Ao privilegiar a articulação entre identidade para si e para o outro, Dubar evidencia que a constituição identitária envolve tanto escolhas subjetivas quanto classificações externas. Assim, a identidade não é apenas construída simbolicamente, mas também negociada em contextos sociais e institucionais, nos quais relações de poder definem pertencimentos e legitimidades.

Buscando aprofundar a discussão acerca do conceito de identidade, Tomaz Tadeu da Silva (2014) explica que a identidade é um conceito relacional e dinâmico, cuja construção ocorre dentro de sistemas de significação e representação. Longe de ser uma essência fixa e imutável, trata-se de um processo contínuo de produção, influenciado por contextos históricos, sociais e discursivos. Dessa forma, a identidade só adquire significado em contraposição à diferença, pois a definição de quem somos implica a demarcação daquilo que não somos. Assim, a identidade nunca é uma realidade isolada ou independente, mas sim uma construção social que se desenvolve a partir de múltiplas interações e mediações culturais (Silva, 2014).

Para Silva (2014), a identidade não é uma entidade autônoma e isolada, mas um efeito das classificações sociais que organizam e hierarquizam os grupos. Esse processo classificatório, pautado na distinção entre "nós" e "eles", não apenas estrutura o mundo social, mas também consolida relações de poder, determinando quais identidades são legitimadas e quais são marginalizadas. Esse fenômeno evidencia que a identidade não é apenas um reflexo individual, mas está profundamente enraizada nas dinâmicas sociais e políticas que estabelecem fronteiras simbólicas entre diferentes grupos. Dessa forma, a identidade não é simplesmente definida, mas imposta, tornando-se um campo constante de disputas e negociações dentro das dinâmicas sociais. A construção da identidade, portanto, está intimamente relacionada ao modo como os grupos estabelecem pertencimento e exclusão, muitas vezes utilizando discursos que reforçam determinadas hegemonias e subalternizam outras formas de identificação (Silva, 2014).

Com base na linguística estruturalista de Ferdinand de Saussure, Silva (2014) argumenta que a identidade opera dentro de um sistema de diferenças, no qual cada identidade se define em contraste com outras. Dessa forma, a identidade nacional, por exemplo, não pode ser compreendida isoladamente, mas sim em relação a outras nacionalidades. A identidade brasileira, nesse sentido, carrega em si a marca da alteridade, pois seu significado é constituído pela diferenciação em relação a identidades como a

italiana ou a chinesa. Essa lógica evidencia que a identidade é inseparável da diferença, sendo ambas interdependentes. Assim, a ideia de uma identidade homogênea ou essencialmente pura se desfaz diante da constatação de que toda identidade é, em última instância, relacional. O pertencimento a um grupo, portanto, não ocorre de maneira natural, mas sim a partir da construção de fronteiras simbólicas que determinam quem faz parte e quem está excluído de determinado coletivo (Silva, 2014).

De acordo com o autor, o processo de produção da identidade oscila entre forças que buscam fixá-la e estabilizá-la e outras que a tornam fluida e mutável. Tal como a linguagem, há uma tendência de fixação da identidade, mas essa fixação nunca é total, pois a identidade está sempre escapando e se reformulando. Essa instabilidade reflete a natureza fragmentada e contraditória da identidade, que nunca é homogênea, definitiva ou acabada. Dessa forma, a identidade deve ser compreendida como um campo em constante movimento, no qual diferentes discursos e práticas sociais disputam significados e formas de pertencimento. Essa disputa evidencia que a identidade é, ao mesmo tempo, uma tentativa de afirmação e um processo de constante transformação, pois está sujeita a novos significados que emergem das interações sociais, das mudanças históricas e das relações de poder (Silva, 2014).

Silva (2014) complementa que a identidade não pode ser analisada fora dos sistemas culturais e sociais nos quais é construída. Como um ato performativo e relacional, a identidade está profundamente atrelada às relações de poder e aos sistemas de representação que a moldam. Nesse sentido, a identidade não é um dado natural, mas um efeito da cultura e dos discursos que a estruturam, sendo sempre um processo inacabado e em constante reformulação. Dessa forma, compreender a identidade exige um olhar atento às práticas sociais e aos contextos históricos nos quais ela se insere, pois sua construção envolve tanto dinâmicas de pertencimento quanto processos de exclusão. Além disso, a identidade não se limita ao indivíduo, mas se manifesta em diferentes níveis, como nações, comunidades e grupos sociais, refletindo as tensões e disputas simbólicas que permeiam as sociedades contemporâneas (Silva, 2014).

Os indivíduos vivem no interior de múltiplas instituições que constituem aquilo que Bourdieu (2011) denomina campos sociais, espaços estruturados por relações de poder, regras próprias e formas específicas de capital. Nessas arenas sociais, as posições ocupadas pelos sujeitos não são neutras: definem possibilidades e limites de ação, influenciando diretamente os modos pelos quais as identidades são construídas e reconhecidas.

A identidade profissional docente se constrói em um campo social específico, permeado por relações assimétricas de poder e por lógicas institucionais que definem posições e disposições (Bourdieu, 2011). Nesse campo, a escola não é apenas um espaço neutro de transmissão de saberes, mas um território de disputas simbólicas e de imposição de significados legítimos sobre o que é ser professor, gestor ou formador. O coordenador pedagógico, nesse contexto, ocupa uma posição híbrida: transita entre a docência e a gestão, entre a mediação formativa e o controle institucional. Tal posição é atravessada por diferentes capitais (simbólico, cultural e institucional) que influenciam tanto a forma como esses profissionais se percebem quanto como são percebidos pelos outros agentes escolares. Assim, a construção da identidade desses sujeitos está diretamente vinculada às dinâmicas do campo educacional, às hierarquias simbólicas e aos jogos de poder que estruturam as relações na escola.

As abordagens de Dubar (1997), Woodward (2014), Silva (2014) e Bourdieu (2011), embora com ênfases distintas, convergem significativamente na compreensão da identidade como um construto social e relacional, distante de qualquer concepção essencialista. Todos esses autores ressaltam que a identidade não é uma essência fixa ou inata, mas um processo dinâmico, mutável e histórico, continuamente moldado por interações sociais, discursos, estruturas institucionais e relações de poder. Eles concordam que a diferença é intrínseca à identidade, ou seja, que o “quem somos” se define em relação ao “quem não somos”, e que as instituições (como família, escola e trabalho) desempenham um papel crucial na sua formação, atribuindo significados e estabelecendo pertencimentos e exclusões. Além disso, a tensão entre o individual e o social, entre a percepção de si e a atribuição do outro, acrescida da dimensão estrutural do campo social proposta por Bourdieu, é um ponto recorrente que atravessa as reflexões desses autores, evidenciando a natureza complexa, relacional e negociada da identidade na sociedade contemporânea.

Considerar a identidade como uma construção relacional, instável e marcada por processos históricos, culturais e discursivos permite compreender a complexidade do sujeito em contextos institucionais permeados por disputas de sentido e regulação. Essa perspectiva, ancorada na abordagem sociológica da identidade, contribui para analisar como os sujeitos são interpelados por discursos e atribuições que tensionam sua autoimagem e suas práticas. No entanto, para compreender com maior profundidade os processos identitários envolvidos no trabalho pedagógico dos coordenadores que atuam no Programa Ensino Integral, é necessário aproximar essa discussão das especificidades

do campo educacional. A seguir, serão apresentadas contribuições teóricas que tratam da identidade profissional docente, com ênfase nas dimensões formativas, institucionais e subjetivas que constituem o fazer educativo.

Compreender a identidade profissional docente requer articular as discussões teóricas da sociologia e das ciências humanas com as especificidades do trabalho docente e da atuação pedagógica na escola. A identidade profissional docente não é um atributo fixo ou uma característica inata do indivíduo, mas um processo de construção contínua, relacional e contextualizado. A profissão docente se insere em um campo marcado por expectativas institucionais, relações sociais complexas e transformações históricas, o que exige do professor não apenas domínio técnico-pedagógico, mas também constante reelaboração de sua identidade no exercício da prática.

Nóvoa (1995) destaca que a identidade profissional dos professores se constitui em meio à pluralidade de papéis, exigências e contradições que caracterizam o ofício docente. Para ele, a identidade não é dada *a priori*, mas “construída e reconstruída ao longo da experiência”, a partir das narrativas que o professor elabora sobre si mesmo, seu trabalho e sua trajetória profissional. Essa construção identitária está fortemente vinculada à prática cotidiana, à história pessoal e às relações que se estabelecem no interior da escola, marcada por negociações, conflitos e reconhecimentos.

Para Tardif (2002), a identidade docente não é uma condição estática, mas um processo dinâmico e contínuo, construído nas interações entre os sujeitos, os saberes, as práticas institucionais e as condições objetivas do trabalho escolar. O autor argumenta que a docência se fundamenta em saberes que não são exclusivamente acadêmicos, entrelaçando-se com o saber da experiência, do cotidiano escolar e da interação com os alunos. Para Tardif, a profissionalização docente passa pelo reconhecimento desses saberes e pela valorização das experiências vividas.

Complementando essa visão, García (2009) entende o desenvolvimento profissional como um processo formativo complexo que envolve a constituição de uma identidade pedagógica própria, construída na articulação entre as dimensões pessoal, institucional e social do ser professor. O autor ressalta que o trabalho docente é profundamente subjetivo, sendo atravessado por emoções, valores e sentidos atribuídos ao ensinar. Assim, a identidade profissional é inseparável da construção do "projeto de ser professor", o qual se transforma ao longo da carreira, em diálogo com contextos institucionais, formações, políticas e experiências acumuladas.

Vaillant e Marcelo (2012) também contribuem com essa perspectiva ao analisarem os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes. Eles destacam que a identidade profissional é influenciada pela cultura escolar, pelos processos formativos vividos ao longo da carreira e pelo grau de autonomia e reconhecimento que o professor experimenta em seu contexto de atuação. A constituição da identidade é, assim, uma construção intersubjetiva, atravessada por múltiplos pertencimentos e pela capacidade do sujeito de atribuir sentido ao seu fazer pedagógico.

As ideias de Nóvoa (1995), Vaillant e Marcelo (2012), García (2009) e Tardif (2002) convergem na compreensão da identidade profissional docente como um processo dinâmico, contínuo e relacional, não uma condição estática ou predeterminada. Todos os autores enfatizam que essa identidade é construída na prática cotidiana, pelas interações entre os sujeitos, os saberes e as condições institucionais e sociais do trabalho. Reconhecem que a experiência pessoal e profissional, incluindo emoções e narrativas que o professor elabora sobre si, é crucial, assim como a valorização dos saberes não acadêmicos e a negociação entre as expectativas institucionais e a autonomia do indivíduo. Em suma, a identidade docente emerge da complexa articulação entre as dimensões pessoal, social e institucional do ser professor, sendo um "projeto" em constante transformação.

No caso dos coordenadores de gestão pedagógica, essa construção se intensifica, uma vez que ocupam uma função híbrida: são professores (CGPAC), mas também gestores; formadores, mas frequentemente submetidos a lógicas administrativas e performativas. A construção da identidade desses profissionais envolve, portanto, tanto os saberes adquiridos ao longo da carreira quanto os sentidos que atribuem às suas experiências formativas, às políticas públicas e às demandas da prática cotidiana. Nesse sentido, adotar uma perspectiva sociológica da identidade permite compreender como os CGPG e CGPAC constroem (ou não) uma identidade formadora no interior de um programa fortemente prescritivo como o PEI. É nesse espaço contraditório entre normatividade e prática, entre prescrição e mediação, que se configuram os sentidos do trabalho e a identidade profissional desses sujeitos.

Vale ainda ressaltar que, nesse cenário, a formação continuada desempenha papel central na constituição da identidade docente. Ela não apenas contribui para a atualização de conhecimentos e metodologias, mas, sobretudo, favorece momentos de reflexão sobre a prática, troca de experiências e fortalecimento da profissionalidade. A escola, nesse sentido, deve ser concebida como espaço de formação e reconhecimento, onde os

professores possam experienciar processos formativos que promovam o autoconhecimento, a escuta e a coautoria na construção do projeto educativo.

A partir dessa perspectiva sociológica e relacional, a identidade profissional dos coordenadores de gestão pedagógica é compreendida como um processo em constante negociação, marcado pelas condições institucionais, pelas práticas formativas e pelos discursos que atravessam a escola pública. No interior desse campo educacional, o coordenador pedagógico ocupa uma posição singular, marcada pela intersecção entre a docência e a gestão. A identidade desse profissional se constrói no entrecruzamento de capitais simbólicos distintos, o capital pedagógico, associado à docência, e o capital institucional, vinculado à função de gestão. Ao ocupar uma posição híbrida entre a docência e a gestão, o coordenador pedagógico atua num campo em que diferentes capitais simbólicos (pedagógicos, administrativos e institucionais) se entrecruzam, tensionando sua identidade profissional (Bourdieu, 2011).

Em contextos como o Programa Ensino Integral, caracterizados por avaliações de desempenho, controle de resultados e responsabilização individual, a construção da identidade profissional dos coordenadores de gestão pedagógica (CGPG e CGPAC) assume contornos particularmente complexos. Esses profissionais são professores, mas também gestores; formadores, mas ao mesmo tempo representantes das políticas e metas institucionais. Essa posição intermediária faz com que suas identidades profissionais sejam constantemente tensionadas entre o prescrito e o vivido, entre a mediação formativa e o controle. Ao mesmo tempo em que são interpelados pelos discursos oficiais de responsabilização e desempenho, esses sujeitos reelaboram, em sua prática cotidiana, significados próprios para sua atuação, negociando fronteiras e redefinindo o sentido de ser coordenador pedagógico.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento da investigação, foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa em educação, que se mostra adequada aos objetivos deste estudo, por priorizar a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências, em detrimento da quantificação e generalização de dados. Como método, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, com a análise de leis, portarias, pareceres, diretrizes do Programa Ensino Integral, documentos orientadores, entre outros.

A escolha por essa abordagem justifica-se pelo entendimento de que, “quando se trata da pesquisa científica em educação, interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los. O pesquisador deve conhecer, significar, compreender todas as situações do processo, não se atendo aos fenômenos aparentes” (Silva, 2016, p. 68). Como destacam Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa busca captar o significado das ações e relações humanas em seus contextos específicos, sendo particularmente eficaz para o estudo de processos educativos. Dessa forma, a abordagem qualitativa será utilizada com o propósito de aprofundar o olhar investigativo sobre o objeto deste estudo, o coordenador de gestão pedagógica em exercício no Programa Ensino Integral, no município de Presidente Prudente, estado de São Paulo, compreendendo suas práticas, desafios, significados e contribuições no contexto educacional em que está inserido.

Com o propósito de compreender com maior profundidade o fenômeno investigado, decidimos pela realização de pesquisas bibliográfica e documental, além da coleta de dados por meio de trabalho empírico. Ainda na fase inicial da investigação, o projeto foi submetido à Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente, para fins de apreciação e autorização da etapa empírica. É importante destacar que, em razão da troca de dirigentes regionais, esse trâmite demandou mais tempo do que o previsto. O projeto também foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp), campus de Presidente Prudente, em atendimento aos preceitos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, bem como às respectivas normas operacionais vigentes,

com o intuito de assegurar o respeito aos direitos, à dignidade e à proteção dos participantes da pesquisa¹¹.

Quanto à pesquisa empírica, os principais instrumentos de coleta de dados utilizados são questionário, entrevista coletiva e diário de campo da pesquisadora. Esses instrumentos permitem apreender diferentes dimensões da experiência dos sujeitos envolvidos, bem como suas percepções e reflexões sobre o cotidiano escolar. De acordo com Silva *et al.* (2006), a entrevista coletiva é uma técnica de coleta de dados qualitativa que consiste na realização de entrevistas com múltiplos participantes ao mesmo tempo, conduzidas por um ou mais pesquisadores, com o objetivo de estimular a discussão conjunta, a troca de ideias e a reflexão coletiva sobre um tema específico. Essa técnica possibilita observar não apenas as narrativas individuais, mas também as interações entre os participantes, os consensos e os conflitos emergentes, além da forma como construções compartilhadas ou divergentes se manifestam no grupo (Silva *et al.*, 2006).

No presente estudo, a escolha pela entrevista coletiva se justifica pela natureza da investigação, que busca compreender as percepções, identidades e práticas dos profissionais no interior de uma escola, e pela possibilidade de captar a dinâmica social e discursiva entre os coordenadores pedagógicos. A entrevista coletiva, nesse contexto, complementa o questionário e o diário de campo da pesquisadora, garantindo uma abordagem rica e multifacetada dos modos como os sujeitos atribuem significado à sua atuação, às políticas institucionais e à construção de sua identidade profissional.

Adotamos o estudo de caso por se tratar de uma estratégia metodológica que possibilita a investigação intensiva e detalhada de um fenômeno em seu contexto real. Essa abordagem permite uma análise aprofundada da realidade investigada, considerando sua complexidade, dinamicidade e singularidade (Severino, 2003). A escolha por essa estratégia justifica-se, ainda, pelas características específicas da escola campo de pesquisa. Em todo o município de Presidente Prudente, apenas duas escolas do Programa Ensino Integral operam no modelo de dois turnos diários de sete horas.

A unidade escolar selecionada integra esse grupo restrito, configurando-se, portanto, como um caso singular e representativo de um modelo organizacional particular dentro da rede de ensino do estado de São Paulo. Essa especificidade reforça a pertinência da adoção do estudo de caso, uma vez que permite compreender em profundidade os sentidos e desafios vivenciados pelos sujeitos que atuam nesse contexto institucional

¹¹ CAAE: 75959423.4.0000.5402

diferenciado. No presente trabalho, o estudo de caso está centrado no trabalho do coordenador de gestão pedagógica em exercício no Programa Ensino Integral, buscando compreender seus desafios, práticas e sentidos atribuídos à sua atuação.

3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

A pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório-descritivo, foi realizada a partir de registros provenientes de investigações anteriores, disponíveis em documentos impressos e digitais. Esse tipo de pesquisa permite construir uma visão geral sobre a produção científica relacionada ao objeto investigado. O delineamento dessa etapa foi estruturado em três momentos: 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).

O levantamento bibliográfico foi iniciado no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O material em análise refere-se a dissertações e teses publicadas on-line no período de 2012 a 2021, recorte definido em razão do ano de criação do PEI no estado de São Paulo. Os descritores utilizados no levantamento incluem: coordenador pedagógico, professor coordenador de área, professor coordenador geral, coordenador de gestão pedagógica (e suas variações de gênero e número), além da expressão Programa Ensino Integral. O protocolo de Rinaldi (2014) orientou a sistematização das informações, permitindo a realização de uma análise bibliométrica inicial 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 coordenador de gestão pedagógica e o Programa Ensino Integral (serão consideradas as variações do descritor no sistema estadual de ensino paulista); estudos sobre atribuições do coordenador de gestão pedagógica no Programa Ensino Integral; estudos sobre identidade profissional do coordenador de gestão pedagógica do Programa Ensino Integral; estudos sobre gestão escolar e Programa Ensino Integral.

- 3) *Sistematização e pré-análise dos dados*: os dados foram organizados e analisados de forma descritivo-interpretativa. Foram examinados títulos, resumos, locais de publicação e tendências geográficas, identificando padrões temáticos, institucionais e regionais.

Nesta etapa, optou-se por realizar a análise dos resumos dos trabalhos selecionados, tomando-os como unidades de sentido capazes de revelar tendências, enfoques teóricos e lacunas de investigação presentes no campo. Além disso, foram analisados os locais de publicação e as tendências geográficas da produção, de modo a identificar a distribuição institucional e regional dos estudos. Essa estratégia metodológica possibilitou mapear não apenas os principais recortes temáticos e conceituais, mas também a concentração espacial da produção acadêmica, indicando polos regionais de pesquisa e circulação do conhecimento. A combinação dessas dimensões analíticas permitiu obter uma compreensão mais ampla e consistente do panorama científico relacionado ao objeto investigado.

Concomitante ao estudo da produção bibliográfica relacionada à temática investigada, prosseguiu-se com a pesquisa documental, cujo objetivo é complementar as informações obtidas na etapa bibliográfica, contribuindo para a revelação de novos aspectos do problema de pesquisa (Severino, 2003). Nesta fase, trabalhou-se com a base de dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, onde se encontram disponibilizados os documentos que regulamentam e orientam o funcionamento da rede estadual de ensino. Foram analisados documentos provenientes de fontes primárias, tais como: a Lei nº 9.304, de 20/12/1996, a Resolução SE nº 75, de 30/12/2014, a Resolução SE nº 22, de 14/02/2012, a Lei Complementar nº 1.164, de 04/01/2012, entre outros que pudessem contribuir para o aprofundamento da compreensão do fenômeno investigado. 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).

Na presente pesquisa, foi realizada uma análise documental com o propósito de identificar as principais alterações ocorridas ao longo do tempo nas legislações e normativas que regulamentam o Programa Ensino Integral no estado de São Paulo. Esse levantamento teve como finalidade compreender o percurso histórico-normativo da política, bem como os dispositivos legais que sustentam sua concepção, implementação e consolidação. Para tanto, foram selecionados documentos oficiais (leis complementares, resoluções e decretos) que tratam diretamente da criação do PEI, da definição de suas diretrizes, da organização do trabalho docente, da reestruturação de carreiras e das formas de credenciamento e atuação dos profissionais envolvidos. A seguir, apresenta-se um quadro com os principais marcos legais identificados, organizados de forma cronológica, acompanhados de suas respectivas ementas, o que permite visualizar a evolução normativa da política ao longo de mais de uma década.

Quadro 3: Marcos Legais do Programa Ensino Integral na Rede Estadual Paulista

Documento	Ementa
Lei Complementar n.º 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
Lei Complementar n.º 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, e dá providências correlatas
Lei Complementar n.º 1.191, de 28 de dezembro de 2012	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar n.º 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 SEDUC 44, datada de 10 de setembro de 2019	Dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral – PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências.
Resolução SEDUC 102, de 15 de outubro de 2021	Altera dispositivos das Resoluções SE-60, de 30-08-2013, SEDUC/SP 44, de 10-09-2019, SE – 4, 03-01-2020. SE – 8, de 17-01-2020 e SE – 10, de 22-01-2020 que vigoram no Programa de Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas.
Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022	Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 e nº 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares nº 444, de 27 de dezembro de 1985, nº 506, de 27 de janeiro de 1987, nº 669, de 20 de dezembro de 1991, nº 679, de 22 de julho de 1992, nº 687, de 07 de outubro de 1992, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, nº 1.018, de 15 de outubro de 2007, nº 1.041, de 14 de abril de 2008, nº 1.144, de 11 de julho de 2011 e nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares nº 744, de 28 de dezembro de 1993, nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas
Resolução SEDUC 37 de 01 de junho de 2022	Dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa Ensino Integral – PEI para o ano de 2022.
Decreto n.º 66.807, de 02 de junho de 2022	Regulamenta o Adicional de Complexidade de Gestão - ACG a que se refere a Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas
Resolução 72 em 11 de dezembro de 2023	Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras a partir de consulta nos canais Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2025.

A análise das legislações apresentadas no quadro evidencia o caráter dinâmico do Programa Ensino Integral ao longo de sua consolidação na rede estadual paulista.

Inicialmente, as normativas concentraram-se na definição do regime de dedicação exclusiva e na gratificação dos profissionais (LC nº 1.164/2012), estruturando uma proposta que exigia forte comprometimento, mas que também gerava dúvidas quanto à sua sustentabilidade a longo prazo.

Com a expansão do programa (Resolução SEDUC 44/2019) e a promulgação da LC nº 1.374/2022, que revoga legislações anteriores, observa-se uma tentativa de institucionalização mais robusta do PEI, por meio da reconfiguração de carreiras e da criação de novos dispositivos de remuneração. No entanto, tal reestruturação, embora revestida de modernização e eficiência, não foi acompanhada de uma ampla escuta da categoria, tampouco de garantias de condições de trabalho justas e semelhantes para todos os profissionais. Ademais, a sobreposição de normativas e as constantes alterações nos critérios de ingresso e permanência (como se observa na Resolução 72/2023) geram insegurança jurídica e instabilidade funcional, fragilizando a permanência de profissionais experientes e comprometidos com a proposta.

Também se percebe uma tendência à padronização da prática docente, com forte ênfase em metas e resultados, o que pode comprometer a autonomia pedagógica e limitar o desenvolvimento de propostas educativas mais contextualizadas. Assim, os dados documentais revelam não apenas a evolução legal do PEI, mas também suas contradições, tensões e lacunas, que colocam em xeque a efetiva valorização e formação continuada dos profissionais da educação no âmbito dessa política.

A seguir, apresentamos a pesquisa empírica, descrevendo de forma detalhada o processo investigativo realizado no contexto da unidade escolar selecionada.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A delimitação do presente estudo emerge da trajetória profissional da pesquisadora no âmbito da escola pública paulista e das reflexões acumuladas ao longo da prática como coordenadora pedagógica. Tais experiências provocaram inquietações sobre a efetividade das políticas públicas voltadas à equidade e à qualidade da educação, especialmente no contexto da implementação do Programa Ensino Integral, proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

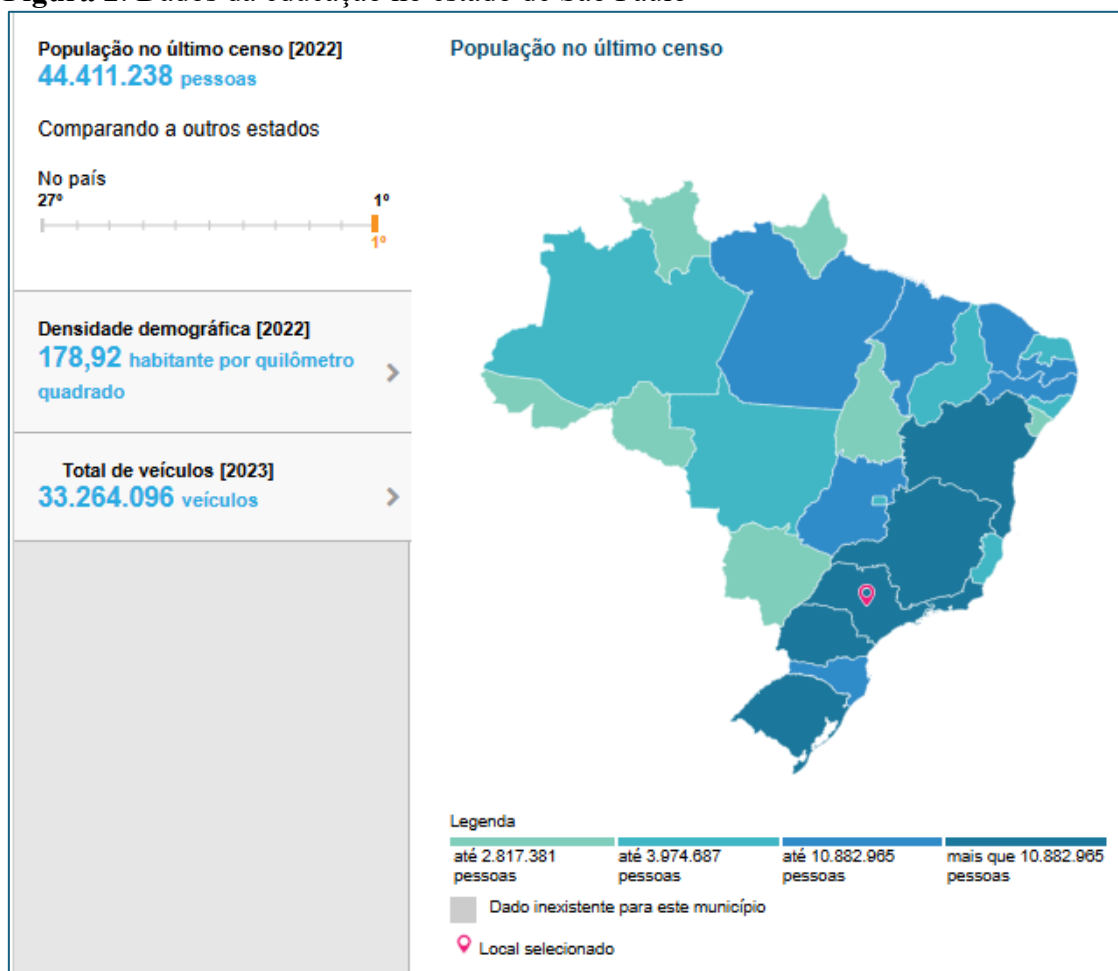
Ao propor um modelo de escola que visa ao desenvolvimento pleno dos estudantes, o PEI encontra respaldo nos marcos legais que orientam a educação brasileira, notadamente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN) de 1996. Ambas reafirmam o compromisso do Estado com uma formação que ultrapasse a mera instrução acadêmica, contemplando dimensões éticas, sociais, afetivas e cognitivas do sujeito. O conceito de “pleno desenvolvimento” do estudante, reiterado nesses documentos, sustenta as diretrizes pedagógicas do Programa, o qual se propõe a reorganizar o tempo, os espaços e as práticas escolares, ampliando as possibilidades formativas no interior da escola.

Neste contexto, a pesquisa se insere na análise crítica dos sentidos atribuídos à formação de coordenadores de gestão pedagógica no interior do PEI, reconhecendo as tensões entre a política prescrita e as práticas cotidianas que se concretizam nas unidades escolares. Ao invés de uma simples reiteração de diretrizes legais, buscou-se compreender de que modo tais orientações se materializam nas ações formativas e na constituição da identidade profissional desses sujeitos.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado de São Paulo possui uma população estimada em 45.973.194 habitantes, configurando-se como uma das 27 unidades federativas do Brasil. Localizado na Região Sudeste, faz divisa com os estados de Minas Gerais (ao norte e nordeste), Rio de Janeiro (a leste), Paraná (ao sul), Mato Grosso do Sul (a oeste) e é banhado pelo Oceano Atlântico em sua porção sudeste. No que se refere aos indicadores educacionais, São Paulo ocupa a terceira posição no *ranking* nacional, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹².

¹² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, reúne em um único indicador o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes. Seu cálculo combina os dados de aprovação do Censo Escolar com as médias das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Figura 2: Dados da educação no estado de São Paulo

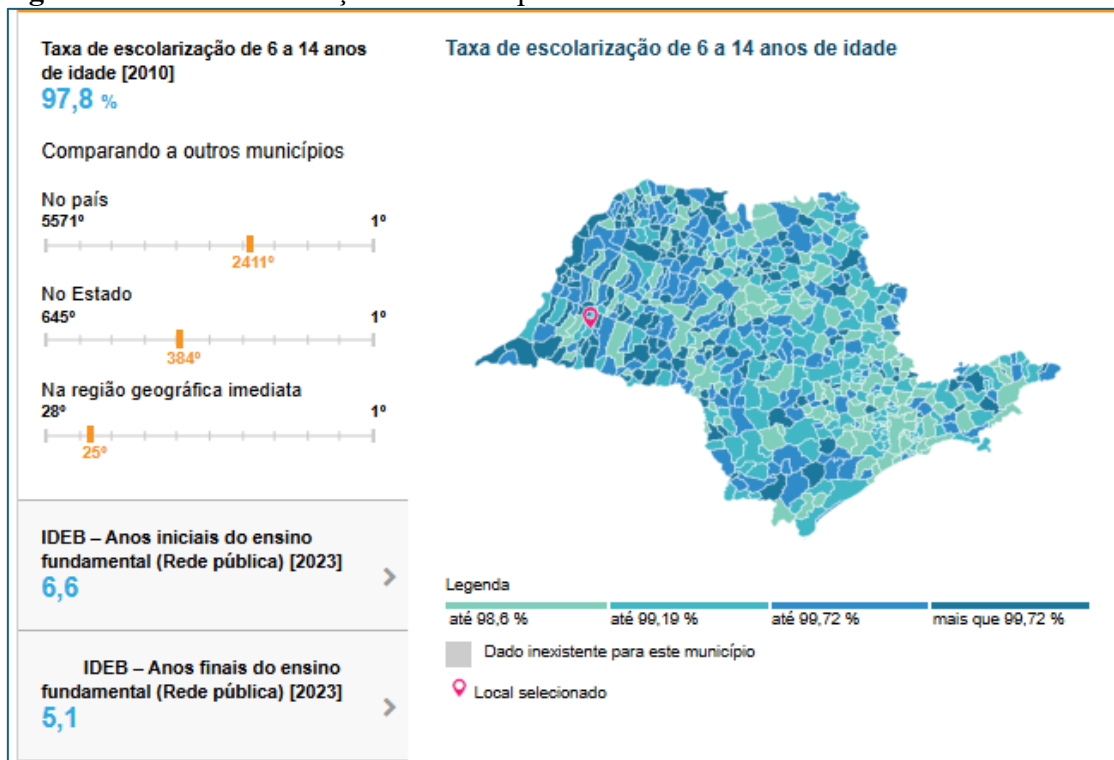
Fonte: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>. Acesso em: 15 de jul. de 2025.

Presidente Prudente é um município brasileiro localizado no interior do estado de São Paulo, a 558 quilômetros da capital estadual. Com uma área aproximada de 560 km², possui população estimada em 234.083 habitantes no ano de 2024, ocupando a 40^a posição entre os municípios mais populosos do estado. A cidade é composta pela sede e pelos distritos de Ameliópolis, Eneida, Floresta do Sul e Montalvão. Está situada a 979 quilômetros de Brasília, capital federal.

No que se refere à educação, em 2022, a taxa de escolarização da população entre 6 e 14 anos era de 99%. Na comparação com os demais municípios paulistas, Presidente Prudente ocupava a 384^a posição entre os 645 existentes. Já em âmbito nacional, figurava na 2.411^a posição entre 5.570 municípios. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no ano de 2023, os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública apresentaram índice de 6,6, enquanto os anos finais registraram 5,1. Comparando-se com os municípios do estado de São Paulo, essas pontuações colocavam Presidente

Prudente nas posições 194 e 399, respectivamente. No cenário nacional, as colocações foram 959^a para os anos iniciais e 1.695^a para os anos finais.

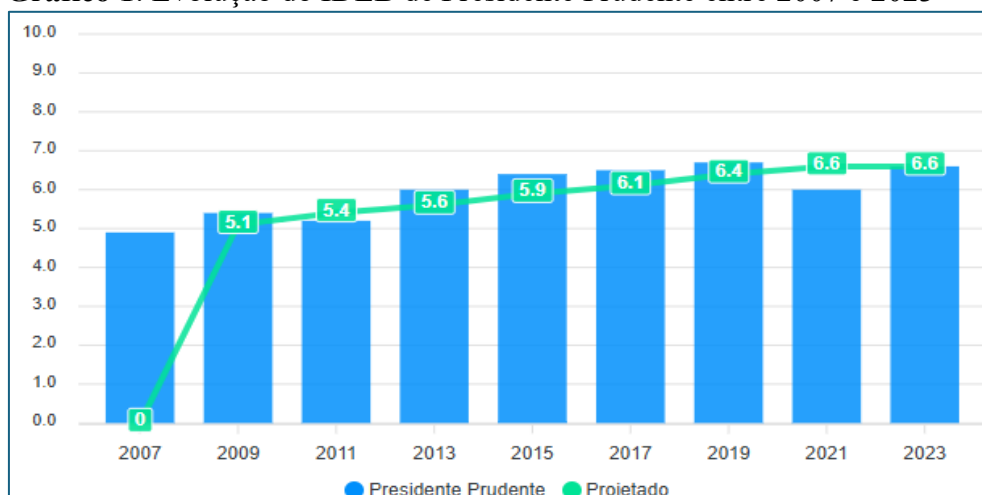
Figura 3: Dados da educação no município de Presidente Prudente



Fonte: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/presidente-prudente/panorama>. Acesso em: 15 de jul. de 2025.

O IDEB de Presidente Prudente apresenta uma evolução consistente ao longo dos anos, superando o valor projetado e ultrapassando a marca de 6,0 em 2017. Contudo, é importante destacar o decréscimo registrado em 2021, durante o período pandêmico¹³. Em relação ao estado de São Paulo, os valores sempre se mantiveram próximos, exceto nos anos de 2011 e 2021, quando Presidente Prudente apresentou um leve declínio no índice.

¹³ Refere-se ao período da pandemia de Covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020, marcada por medidas de isolamento social, suspensão de atividades presenciais e reorganização de práticas sociais, econômicas e educacionais em âmbito global.

Gráfico 1: Evolução do IDEB de Presidente Prudente entre 2007 e 2023

Fonte: Ideb 2023, INEP. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3541406-presidente-prudente/ideb>. Acesso em 15 de jul. de 2025.

O município de Presidente Prudente integra as escolas pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente. Essa Diretoria Regional de Ensino, em 2025, conta com 45 escolas estaduais, 129 municipais e 62 escolas particulares¹⁴. A escola participante da pesquisa está localizada na zona urbana de Presidente Prudente, em um bairro predominantemente residencial, integrado à malha urbana e servido por vias de fácil acesso. Situada em uma região consolidada da cidade, a unidade escolar atende estudantes do Ensino Fundamental (Anos Finais) e do Ensino Médio, oriundos de diversos bairros adjacentes. Atualmente, a escola conta com 390 alunos distribuídos em 13 turmas, sendo 9 do Ensino Fundamental e 4 do Ensino Médio, e possui um corpo docente composto por 18 professores. Vinculada à Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente, integra a rede pública estadual paulista e exerce um papel social significativo na garantia do direito à educação no território em que se insere.

3.3 PESQUISA EMPÍRICA

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, iniciou-se a coleta de dados empíricos, que foi realizada entre os meses de abril e novembro do ano de 2024. Com a devida autorização da Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente, foi convidada a participar da pesquisa uma escola do município vinculada ao Programa Ensino Integral, que atua no modelo de dois turnos. A partir de 2020, um projeto piloto

¹⁴ Disponível em: <https://depresidentepudente.educacao.sp.gov.br/escolas/>. Acesso em 15 de jul. de 2025.

envolvendo 25 escolas em todo o estado passou a adotar esse modelo, com jornadas de 7 horas diárias. Até então, as unidades participantes do PEI funcionavam em turno único de 9 horas e 30 minutos. Embora haja diversas escolas vinculadas ao Programa no município de Presidente Prudente, a escola selecionada para esta pesquisa ingressou no PEI em 2022.

Foram convidados a participar da pesquisa cinco profissionais da unidade escolar, entre eles os Coordenadores de Gestão Pedagógica Geral (CGPG) de cada turno e os Coordenadores de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento (CGPAC) das áreas de Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, que atuam nos dois turnos. No entanto, como a escola conta com apenas um CGPAC por área do conhecimento, independentemente do turno, a pesquisa contou, ao final, com a participação efetiva de cinco sujeitos.

Aos participantes foram apresentados os objetivos e as etapas de desenvolvimento da pesquisa. Tendo todos eles concordado em participar, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi devidamente lido e discutido, com o esclarecimento de todas as dúvidas. Somente após o cumprimento dos procedimentos éticos teve início a coleta de dados. Inicialmente, foi aplicado um questionário para a identificação do perfil dos participantes, contemplando informações como idade, gênero, formação, tempo de experiência no magistério e na função de coordenador de gestão pedagógica, entre outros dados relevantes. Além disso, buscou-se identificar algumas de suas concepções iniciais sobre o fenômeno investigado. O questionário, de natureza estruturada, foi submetido previamente à apreciação de dois juízes com experiência na função de coordenação de gestão pedagógica. Em seguida, realizou-se a aplicação de um pré-teste, com o objetivo de promover ajustes quanto à ordem das perguntas, linguagem, terminologia utilizada e inclusão de novos itens. Após essas adequações, o instrumento foi aplicado aos participantes da pesquisa.

Com a aplicação do questionário, foi possível traçar o perfil dos participantes da pesquisa com base nas respostas fornecidas na primeira seção do instrumento utilizado. É importante ressaltar que os nomes das participantes serão mantidos em sigilo para assegurar o anonimato, conforme compromisso assumido com os participantes e CEP.

Quadro 4: Sistematização do perfil das participantes da pesquisa

	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
Função:	CGPG - EF	CGPG - EM	CGPAC Ciências da Natureza e Matemática	CGPAC Linguagens	CGPAC Ciências Humanas e Sociais
Gênero:	feminino	feminino	feminino	feminino	feminino
Idade:	42	48	38	43	52
Número de filhos:	1	2	1	2	2
Curso de formação inicial:	Geografia	Letras	Ciências Biológicas	Letras	Geografia
Bacharelado ou licenciatura:	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Ano de início do curso:	2000	1999	2003	2003	1990
Ano de conclusão do curso:	2003	2002	2004	2007	1992
Tipo de instituição:	pública	Privada	Privada	Privada	Privada
Possui mais de uma graduação:	Sim	Sim	Não	Sim	Não
Em qual área:	Pedagogia	Pedagogia	Não se aplica	Pedagogia	Não se aplica
Possui pós-graduação:	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
De que tipo:	Especialização e mestrado	Especialização	Especialização	Especialização	Especialização e mestrado (em andamento)
Em que área:	Ambos em Geografia	Educação Especial	Microbiologia	Educação Especial	Ambos em Geografia
Disciplinas que leciona:	Não se aplica	Não se aplica	Ciências, Práticas Experimentais e Biologia	Língua Portuguesa, Orientação de Estudo e Eletiva	Geografia, Eletiva e Itinerário Formativo (Geopolítica)

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras de acordo com questionário aplicado, 2024.

Todas as participantes da pesquisa são do gênero feminino. A composição do grupo participante, formado exclusivamente por mulheres, reflete a histórica feminização das funções docentes e de coordenação no contexto educacional brasileiro (Sacristán, 2000). Tal dado, longe de ser meramente descritivo, aponta para relações de gênero que atravessam a organização da escola e impactam diretamente a construção da identidade profissional docente e o reconhecimento do papel das professoras coordenadoras como formadoras.

A média de idade entre elas é de 44 anos, sendo que suas idades variam entre 38 e 52 anos. Todas possuem filhos, sendo que três delas têm dois filhos e duas delas têm apenas um filho. Quanto à formação inicial, duas delas possuem formação em Geografia, outras duas em Letras e uma possui formação em Ciências Biológicas. Todas as participantes possuem curso de licenciatura. Duas participantes iniciaram seu curso de formação na década de 1990 e três o fizeram na década de 2000. Apenas uma participante concluiu a formação ainda na década de 1990. Todas as demais concluíram a formação inicial na década de 2000.

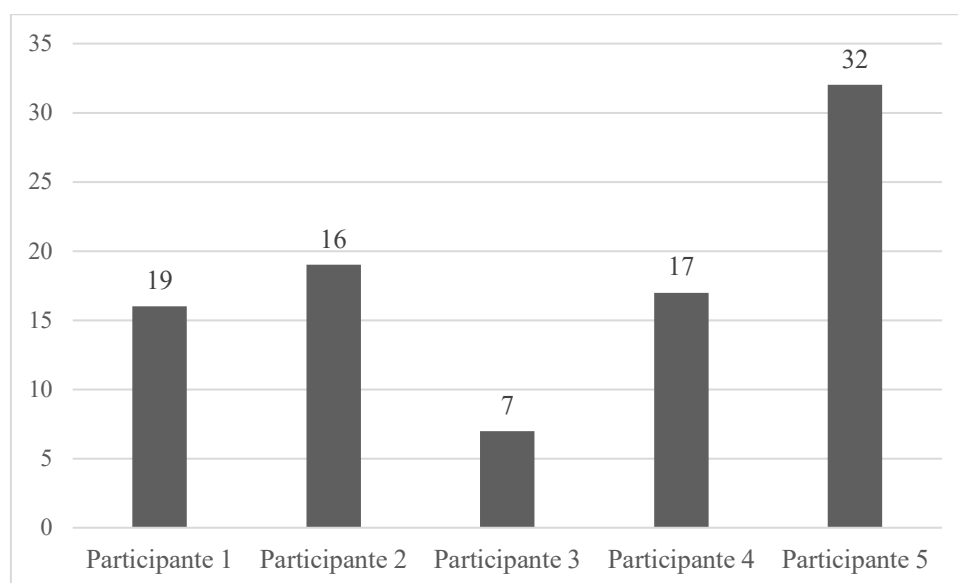
Das cinco participantes, apenas uma realizou sua formação inicial em uma instituição pública, enquanto as outras quatro a realizaram em instituições privadas. Três das cinco participantes possuem mais de uma graduação, sendo todas elas em Pedagogia. Tal movimento sugere que a Pedagogia tem se constituído, muitas vezes, como um recurso estratégico para inserção ou permanência no campo educacional, especialmente em funções ligadas à gestão escolar. Ou, mesmo pela possibilidade que a LDB apresenta a profissionais que não são pedagogos possam assumir a função de gestão escolar, a partir da formação em nível de especialização, mestrado ou doutorado na área. Essa tendência pode ser interpretada como uma resposta às exigências institucionais, que condicionam o exercício de certos cargos à posse de uma licenciatura em Pedagogia, mas também reflete aspectos estruturais da formação docente no Brasil, marcados pela privatização do ensino superior, flexibilização das exigências curriculares e crescente mercantilização da formação (Silva Júnior, 2016).

Além disso, todas têm algum tipo de pós-graduação, sendo que duas delas possuem tanto especialização quanto mestrado. Os cursos de pós-graduação que concluíram variam entre disciplinas específicas em que são licenciadas e cursos na área de Educação Especial. Enquanto as CGPG não possuem aulas atribuídas, constatou-se que cada CGPAC atua, em média, em três disciplinas diferentes, abrangendo tanto componentes curriculares específicos quanto disciplinas eletivas e da parte diversificada.

Tal configuração revela um cenário de múltiplas demandas e atribuições, que pode resultar em sobrecarga e dispersão do trabalho docente. Embora a proposta do Programa Ensino Integral enfatize a formação integral do estudante e a inovação curricular, a extensão e diversidade de áreas sob responsabilidade de uma única profissional podem comprometer a profundidade do trabalho pedagógico e dificultar a consolidação de uma identidade docente articulada a um campo de saber específico. Além disso, a flexibilidade exigida ao professor coordenador de área pode ser interpretada como uma manifestação de precarização da função docente, na medida em que promove uma polivalência institucionalizada, nem sempre acompanhada de formação adequada ou condições de trabalho compatíveis, como apontou França (2021).

As profissionais possuem, em média, 18 anos de experiência na docência, porém o tempo de experiência é bastante variado entre elas, conforme observa-se no gráfico abaixo.

Gráfico 2: Tempo de experiência na docência (em anos)



Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras de acordo com questionário aplicado, 2024.

Enquanto o menor tempo de experiência na docência é de 07 anos, a profissional com mais tempo de experiência está na docência há 32 anos. Com exceção da Participante 2, que também atuou por 10 anos na rede municipal, todas as participantes possuem maior tempo de atuação na rede estadual de ensino de São Paulo. Todas as participantes afirmam ter tido experiências anteriores em outras redes de ensino. A Participante 1 atuou por oito anos nas redes municipal, federal e em aulas particulares como autônoma. A Participante

2, como dito anteriormente, atuou por 10 anos na rede municipal. As Participantes 3 e 4, respectivamente, atuaram por três e seis anos nas redes municipal e privada. A Participante 5 atuou por 16 anos na rede municipal e por 10 anos em aulas particulares. Todas as participantes da pesquisa são titulares de cargo efetivo na rede estadual de ensino, não havendo entre elas nenhuma profissional em regime de contratação temporária. Esse dado, embora possa parecer meramente circunstancial, corresponde a uma exigência legal estabelecida pela legislação que regulamenta o PEI (França, 2021). Atualmente, nenhuma delas atua em outras redes, mantendo-se apenas na rede estadual de ensino de São Paulo.

Quadro 5: Tempo de experiência na atual coordenação pedagógica

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
2 anos e 6 meses	3 anos	2 anos e 6 meses	3 anos e 4 meses	6 meses

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras de acordo com questionário aplicado, 2024.

Com relação ao tempo de experiência na atual coordenação pedagógica, as respostas revelam uma variação significativa na experiência dos profissionais. A maioria das participantes possui entre dois e quatro anos de experiência na função, com três delas atuando por períodos superiores a dois anos, sendo duas por dois anos e seis meses e uma por três anos e quatro meses. Apenas uma participante possui menos de um ano de experiência, com seis meses, enquanto a participante com maior tempo de atuação mencionou três anos completos. Os dados sugerem que o grupo pesquisado é composto, majoritariamente, por coordenadoras com experiência intermediária na função, o que, em um primeiro olhar, pode indicar um nível de maturidade profissional em processo de consolidação.

Três das participantes possuem experiência anterior na gestão pedagógica. A Participante 1 atuou anteriormente como professora coordenadora em unidade não partícipe do PEI e como CGPAC em outra unidade também integrante ao PEI. A Participante 2 atuou anteriormente como coordenadora formadora de professores alfabetizadores na rede municipal. A Participante 4 atuou anteriormente como professora coordenadora de núcleo pedagógico (profissional que atua junto à diretoria de ensino).

A segunda seção do questionário foi composta por questões abertas com o objetivo de captar as concepções dos coordenadores sobre sua função no Programa Ensino Integral. Diferentemente da primeira parte, de caráter descritivo e voltada ao perfil profissional, essa seção visou identificar sentidos atribuídos pelas participantes ao

exercício da coordenação pedagógica, contemplando percepções sobre o significado da função, as características necessárias ao seu desempenho, as dificuldades enfrentadas e as conquistas alcançadas. Esse conjunto de questões teve como finalidade produzir dados qualitativos que permitissem compreender as representações e experiências dos sujeitos, fornecendo subsídios para a análise interpretativa acerca da construção da identidade profissional desses coordenadores.

Após a análise dos dados obtidos por meio do questionário inicial, foi elaborado o roteiro da entrevista coletiva, com base nas informações mais relevantes identificadas. Em seguida, o primeiro encontro foi agendado previamente com as participantes, respeitando sua disponibilidade. Para garantir a qualidade da captação audiovisual e o registro fidedigno das interações, contratou-se uma equipe especializada em filmagem. Considerando que a técnica da entrevista coletiva demanda, além da escuta e mediação, a observação atenta das dinâmicas, comportamentos e interações das participantes, uma pesquisadora experiente esteve presente durante as entrevistas, contribuindo com anotações e registros em diário de campo, de modo a enriquecer a análise posterior.

Na data inicialmente agendada, apesar de todo o equipamento audiovisual já estar devidamente instalado e preparado para o registro do encontro, uma das participantes precisou ausentar-se da escola em razão de uma emergência pessoal. Diante dessa circunstância imprevista, optou-se por remarcar a entrevista coletiva para uma data posterior, de modo a garantir a participação integral do grupo e a qualidade da produção dos dados.

Os roteiros orientadores da entrevista foram elaborados com base nos resultados da pesquisa bibliográfica e documental, bem como na análise preliminar dos dados obtidos por meio do questionário. As entrevistas foram realizadas com as participantes da pesquisa, na própria unidade escolar, durante horário destinado a reuniões pedagógicas de coordenação, respeitando as demandas e particularidades da rotina escolar. Houve apenas um encontro com o grupo, em data previamente agendada em comum acordo com as participantes.

A condução da entrevista coletiva seguiu os pressupostos metodológicos desse tipo de abordagem, caracterizados pela presença simultânea de diferentes participantes em um ambiente que favoreceu a construção compartilhada de sentidos e a expressão de perspectivas diversas sobre um mesmo tema.

A mediação foi realizada pela pesquisadora responsável, organizando a fala e conduzindo as interações, garantindo a participação equitativa de todos, enquanto outro

pesquisador atuou como observador, encarregado do registro sistemático das dinâmicas e comportamentos em diário de campo. A sessão foi integralmente gravada em áudio, assegurando a fidelidade dos dados para posterior transcrição e análise. O conteúdo gerado na entrevista foi examinado à luz dos referenciais teóricos e metodológicos que fundamentam esta pesquisa. Por fim, todas as etapas do trabalho empírico foram cuidadosamente registradas no diário de campo da pesquisadora, assegurando o rigor metodológico e a reflexividade do processo investigativo.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE RESULTADOS

Conforme dito anteriormente, para a organização dos dados coletados na pesquisa bibliográfica foram utilizados quadros e análise descritivo-interpretativa dos resultados. Utilizou-se os procedimentos sugeridos por Severino (2003): delimitação da unidade de leitura, análise textual e análise temática.

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, p. 204) 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).

Assim sendo, a análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de Triangulação de Dados, conforme proposta por Marcondes e Brisola (2014), articulando informações obtidas por diferentes instrumentos (questionário estruturado, entrevista coletiva e análise documental) com o objetivo de ampliar a compreensão do fenômeno investigado e conferir maior consistência interpretativa às categorias emergentes. Procederam-se as análises sob a perspectiva descritivo-interpretativa, à luz da Análise por Triangulação de Métodos.

Para a análise das respostas obtidas por meio do questionário aplicado às participantes da pesquisa, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa abordagem metodológica é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas e tem como objetivo interpretar, de maneira sistemática e objetiva, o conteúdo das mensagens, buscando significados que vão além do que é dito de forma explícita. Considerando que o questionário incluiu questões abertas com o intuito de captar concepções, experiências e percepções dos sujeitos sobre a formação no Programa Ensino Integral, a análise de conteúdo se mostra especialmente adequada para explorar a complexidade desses enunciados e extrair categorias que revelem os sentidos atribuídos ao fenômeno investigado.

A análise foi conduzida em três etapas, conforme preconiza Bardin: (1) a pré-análise, que consiste na organização do material, leitura flutuante e formulação das hipóteses iniciais; (2) a exploração do material, etapa na qual se realiza a codificação, classificação e categorização dos dados; e (3) o tratamento dos resultados obtidos, com a inferência e interpretação à luz dos referenciais teóricos adotados na pesquisa. Essa sistematização buscou permitir a identificação de regularidades, contradições e nuances nas falas dos sujeitos, proporcionando uma compreensão mais aprofundada sobre suas representações e experiências no contexto do trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito do Programa Ensino Integral.

Com a definição dos procedimentos metodológicos norteadores da análise dos dados coletados, estabelecendo a fundamentação teórica e técnica para uma interpretação consistente, torna-se fundamental avançar para a etapa de apresentação dos achados empíricos. Dessa forma, no próximo capítulo serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, organizados de modo a evidenciar as principais categorias analíticas, interpretações e contribuições produzidas ao longo do processo investigativo. Essa etapa permitirá compreender de forma mais aprofundada as dinâmicas, significados e implicações reveladas pelos dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O quarto capítulo marca o momento em que a investigação se abre para as vozes que inspiraram sua existência. Depois de percorrer o caminho teórico e metodológico que sustenta este estudo, adentra-se agora o território vivo das práticas e percepções dos coordenadores de gestão pedagógica do Programa Ensino Integral. As respostas à segunda seção do questionário revelam concepções já consolidadas sobre o trabalho pedagógico, enquanto a entrevista coletiva oferece o espaço do diálogo e da construção compartilhada de sentidos. Nesse entrelaçamento de falas e silêncios, emergem representações que desvelam como esses profissionais compreendem sua função, constroem suas identidades e reinterpretam o papel formativo que lhes é atribuído no cotidiano escolar.

Mais do que apresentar dados, este capítulo busca compreender processos. A leitura analítica das falas dos sujeitos, articulada ao referencial teórico, permitirá identificar aproximações e distanciamentos entre as concepções expressas e os princípios que orientam o PEI, evidenciando tensões, desafios e conquistas que atravessam o exercício da coordenação pedagógica. Ao iluminar as vozes que dão corpo à pesquisa, pretende-se revelar como a experiência cotidiana desses profissionais se converte em espaço de formação, reflexão e (re)significação identitária, reafirmando que compreender o trabalho pedagógico é também compreender o movimento de ser e tornar-se coordenador.

4.1 RESULTADOS E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Propusemos, por meio do questionário, indagações que buscavam identificar as impressões das participantes sobre a função que desempenham (CGPG e CGPAC). Para a análise das respostas, utilizou-se a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011), consiste na identificação de regularidades temáticas e sua posterior categorização. Seguindo essa lógica, as respostas puderam ser organizadas em categorias analíticas que abordam diferentes dimensões do papel do coordenador de gestão pedagógica. Como cada participante poderia apresentar mais de uma categoria de resposta para o mesmo questionamento, observa-se que a frequência de respostas é superior ao número de participantes. Cabe acrescentar que as categorias foram agrupadas em três eixos de

análise, definidos *a posteriori* a partir da leitura do material, conforme a lógica inferencial própria da análise de conteúdo.

Esses eixos foram denominados da seguinte forma: “Potencial formativo e transformador do PEI”; “Pertencimento e identidade institucional”; e “Descaracterização progressiva da proposta”, percebida pelo grupo. Sua construção buscou apreender sentidos recorrentes atribuídos pelas participantes à função e ao contexto no qual atuam, permitindo compreender como elaboram percepções, tensões e significados sobre o exercício da coordenação de gestão pedagógica no Programa Ensino Integral. A seguir, apresentamos os resultados.

Para a categorização dos resultados apresentados nos quadros analíticos, procedeu-se inicialmente à leitura flutuante das respostas, a fim de captar impressões globais sobre o material. Em seguida, identificaram-se unidades de registro (palavras, expressões ou ideias recorrentes) relacionadas às concepções atribuídas à função. Essas unidades foram agrupadas por semelhança temática, originando temas que posteriormente foram organizados em categorias analíticas. Esse procedimento, fundamentado na lógica inferencial da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), buscou conferir maior consistência metodológica à análise, tornando explícito o percurso de construção das categorias e evitando classificações arbitrárias.

Para a categorização apresentada no Quadro 6 realizou-se a leitura flutuante das respostas à questão “Para você, o que é ser coordenador de gestão pedagógica?”.

Quadro 6: Significado de ser coordenador de gestão pedagógica.

Concepções sobre ser coordenador de gestão pedagógica	Frequência de respostas
a) Apoio e suporte ao professor	4/5
b) Formação e desenvolvimento pedagógico	4/5
c) Monitoramento e avaliação da aprendizagem	2/5
d) Facilitação de saberes e experiências	1/5
e) Disposição e humildade para aprender	1/5

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras de acordo com questionário aplicado, 2024.

N= 12 (respostas)

Uma das categorias principais que emergiu das respostas foi a do “apoio e suporte ao professor”. As participantes frequentemente (4/5) associaram o papel do coordenador à ideia de assistência contínua aos professores, tanto em termos de orientações pedagógicas quanto no auxílio em dificuldades específicas. A Participante 1 declara “*É estar disponível para atender, apoiar e direcionar pedagogicamente uma equipe*”. A

Participante 2 destacou que o coordenador deve "*apoiar o professor em suas dificuldades*". A Participante 3 complementou essa visão ao afirmar que o coordenador deve "*apoiar a área nas demandas da escola*" e "*identificar nos professores os pontos de potencialidade e fragilidade*". A Participante 5 afirma ainda que o coordenador deve "*auxiliar o professor nas atividades relacionadas ao processo de ensino aprendizagem*".

A categoria em questão evidencia a imagem do coordenador pedagógico como um facilitador do trabalho docente, alguém que atua ao lado dos professores para fortalecer suas práticas e promover um ambiente de ensino mais eficaz. No entanto, essa representação pode ocultar os desafios estruturais, políticos e subjetivos que atravessam essa função. Como apontam Placco e Souza (2012), a coordenação pedagógica exige não apenas mediação, mas também a construção de um espaço formativo que seja crítico, intencional e coerente com o projeto político-pedagógico da escola. Ser “facilitador” em contextos marcados por pressões institucionais, metas, carência de tempo e indefinições quanto ao papel, pode implicar uma atuação mais administrativa ou conciliadora do que formadora e transformadora, distanciando o coordenador do papel de intelectual comprometido com a emancipação dos sujeitos escolares.

Outra categoria recorrente nas respostas (4/5) foi a da “formação e desenvolvimento pedagógico”. As participantes ressaltaram a importância de o coordenador de gestão pedagógica atuar na formação contínua dos professores, promovendo a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A Participante 3 mencionou a necessidade de "*formação pedagógica*", enquanto a Participante 5 enfatizou o papel do coordenador em "*auxiliar o professor nas atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e à formação continuada dos professores*".

Essa categoria evidencia a responsabilidade do coordenador em garantir que os professores estejam sempre aprimorando suas práticas e adotando novas metodologias pedagógicas, contudo, acredita-se que quando a responsabilidade pela formação docente recai exclusivamente sobre o coordenador, a escola e a rede de ensino se eximem de oferecer condições reais (tempo, recursos, parcerias institucionais) para que essa formação aconteça.

Embora a categoria “formação e desenvolvimento pedagógico” revele uma dimensão relacional importante do trabalho do coordenador, também escancara um deslocamento estrutural: o que deveria ser política pública e projeto institucional torna-se responsabilidade de um único sujeito, que passa a personificar a formação e a mediação pedagógica. Essa crítica encontra respaldo em Placco e Souza (2012), que alertam para o

risco de reduzir a função formadora do coordenador a uma tarefa isolada, descolada das condições institucionais e da corresponsabilidade da rede de ensino. Para as autoras, a formação continuada deve ser entendida como um processo coletivo, construído no interior da escola e articulado às políticas públicas de educação. Tardif (2002) contribui de modo complementar, pois sua concepção de saber docente está ligada à experiência e ao coletivo escolar. Para ele, a formação não pode ser imposta verticalmente nem reduzida a uma ação individual; ela deve reconhecer os saberes da prática e o trabalho compartilhado entre os sujeitos da escola.

A categoria de “monitoramento e avaliação da aprendizagem” foi citada por duas participantes. Elas apontam que o coordenador deve estar atento ao progresso dos alunos e às práticas educacionais, avaliando e ajustando as estratégias pedagógicas conforme necessário. A Participante 4 destacou que o coordenador “*orienta, monitora, avalia e reavalia as práticas educacionais*” para garantir uma aprendizagem eficaz. A Participante 2 também mencionou o papel de “*monitorar a aprendizagem e as ações para alcançá-la*”.

Essa categoria revela uma dimensão cada vez mais presente no trabalho do coordenador pedagógico: a responsabilização pelo desempenho escolar, frequentemente associada à lógica de metas e resultados. Embora essa atuação envolva, em tese, o suporte aos professores, na prática pode se configurar como um movimento de vigilância contínua sobre práticas pedagógicas e índices de aprendizagem, em uma perspectiva gerencialista.

Como alerta Fernandes (2009), a função do coordenador tem sido tensionada por exigências institucionais que a vinculam à execução de políticas de controle e ao cumprimento de indicadores, afastando-a de seu compromisso fundante com a formação crítica e a mediação pedagógica. Esse deslocamento da função formadora para a função gestora evidencia o risco de reduzir o papel do coordenador a uma engrenagem técnica, o que empobrece o trabalho coletivo e esvazia o sentido emancipador da educação.

A Participante 1, diferente das demais, cita ainda outros dois elementos como pertencentes ao papel do coordenador de gestão pedagógica, que dão origem às seguintes categorias: “facilitação de saberes e experiências” e “Disposição e humildade para aprender”. O coordenador, de acordo com a Participante 1, deve estar disposto a aprender com os professores e suas diversidades, além de contribuir para o crescimento profissional coletivo. Ela destacou a necessidade de ser um “*SER curioso*” (sic) e de ter “*sede do saber pedagógico*”, com humildade para também aprender com os outros. Essa

categoria aponta para o desenvolvimento pessoal do coordenador, sugerindo que, além de orientar, ele deve estar em constante evolução e aprendizado.

A compreensão de que o coordenador também aprende com os professores e com as experiências coletivas da escola revela uma identidade profissional em constante construção. Conforme discute Woodward (2014), a identidade profissional docente não é fixa ou previamente dada, mas construída nas relações, nos conflitos e nos processos históricos que atravessam o trabalho escolar. Assim, ao enfatizar a curiosidade e a humildade para aprender, as participantes apontam para uma identidade profissional marcada por movimento, negociação e reflexividade, evidenciando que formar também implica ser formado continuamente.

Tal perspectiva dialoga com Dubar (1997) e Nóvoa (1995), para quem a identidade docente não é um dado estável, mas um processo biográfico e relacional, continuamente negociado entre o vivido e o prescrito. No caso dos coordenadores de gestão pedagógica, essa construção é ainda mais complexa, pois envolve a articulação entre o capital pedagógico e o capital institucional (Bourdieu, 2011), exigindo o equilíbrio entre o papel de formador e o de gestor, entre a mediação crítica e as demandas do Programa Ensino Integral.

As categorias identificadas, “apoio e suporte ao professor”, “formação e desenvolvimento pedagógico”, “monitoramento e avaliação”, “facilitação de saberes e experiências”, e “disposição e humildade para aprender”, refletem as múltiplas responsabilidades desse profissional na escola. O coordenador de gestão pedagógica deve, portanto, na visão das participantes, ser um líder pedagógico, um facilitador de aprendizagem e um contínuo aprendiz, sempre atento às necessidades tanto dos professores quanto dos alunos.

O segundo questionamento proposto às participantes aborda “quais características o coordenador de gestão pedagógica deve ter para desempenhar bem o seu trabalho”. As respostas recebidas podem ser divididas nas seguintes categorias de análise:

Quadro 7: Características que o coordenador de gestão pedagógica deve ter.

Características que o coordenador de gestão pedagógica deve ter	Frequência de respostas
a) Humildade e disponibilidade para aprender	2/5
b) Comunicação e mediação de conflitos	2/5
c) Conexão com a experiência docente	2/5
d) Curiosidade e interesse pelo novo	2/5
e) Empatia e escuta ativa	1/5
f) Liderança e organização	1/5

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras de acordo com questionário aplicado, 2024.

N= 11 (respostas)

Uma das categorias mais destacadas nas respostas das participantes foi a “humildade e disponibilidade para aprender”. Também citada na questão anterior, ela destaca que o coordenador pedagógico deve estar aberto a aprender e a se aprimorar, reconhecendo que seu papel é tanto de líder quanto de aprendiz. A Participante 1 enfatizou a *"disponibilidade de aprender"* e a *"humildade para também aprender com o outro"*, reforçando a ideia de uma liderança que se desenvolve por meio da aprendizagem constante e da troca de experiências com outros profissionais. Já a Participante 2 apontou que o coordenador deve ter *"humildade"* e *"vontade de aprender"*. Essa disposição para aprender e reconhecer-se em formação contínua reforça o entendimento de Placco, Almeida e Souza (2011), para quem o coordenador pedagógico é um mediador do desenvolvimento profissional docente, mas também um sujeito que se forma na relação com o outro. Assim, a humildade e a abertura ao aprendizado traduzem uma postura coerente com a ideia de formação compartilhada, em que a liderança pedagógica se constitui no exercício da escuta e da reflexão conjunta.

A habilidade de “comunicação e a capacidade de mediar conflitos” também surgiram como características fundamentais. O coordenador de gestão pedagógica precisa articular diferentes áreas da escola, facilitando o diálogo entre professores, alunos e outros membros da comunidade escolar. A Participante 3 mencionou a importância de *"saber articular a área, mediar conflitos, realizar boa devolutiva"*. Similarmente, a Participante 5 destacou a necessidade de *"ter uma boa comunicação com os professores"* e *"senso de coletividade"*, reforçando a importância de uma liderança comunicativa e colaborativa. A ênfase na comunicação e na mediação de conflitos articula-se com a concepção de gestão democrática apresentada por Paro (2011), que defende a escola como espaço de deliberação coletiva. O coordenador, nesse contexto, atua como mediador político e

pedagógico, promovendo a participação e o diálogo, condições indispensáveis para a construção de consensos e o fortalecimento de práticas cooperativas.

Outra categoria significativa que emergiu foi “a conexão com a experiência docente”. As Participantes 1 e 2 enfatizaram que o coordenador deve manter uma forte ligação com sua trajetória como professor. A Participante 1 destacou que o coordenador “*não deve se esquecer [sic] que está na função, mas que é um professor*”, enquanto a Participante 2 afirmou a importância de “*saber que está como coordenador, mas já foi professor*”. Essa conexão permite ao coordenador compreender melhor os desafios enfrentados pelos professores e atuar de forma mais empática e efetiva. A valorização da trajetória docente indica um reconhecimento da identidade profissional como construção histórica e coletiva, em sintonia com Silva Júnior. (2016), que entende o trabalho pedagógico como dimensão constitutiva da identidade do educador. Para o autor, a identidade do educador se constitui na práxis, e não apenas na função exercida, o que significa que o coordenador mantém seu pertencimento à docência mesmo ao assumir um papel de mediação e liderança. Ao manter-se vinculado à docência, o coordenador reafirma a natureza educativa de sua função e evita a burocratização do cargo, o que também é enfatizado por Placco, Almeida e Souza (2011) ao tratarem do coordenador como professor que ensina e aprende com outros professores.

Esse entendimento converge com Nóvoa (2009), que afirma que a formação é um processo de construção de uma identidade pessoal e profissional que se alimenta da experiência e do diálogo com os outros profissionais da educação. Assim, a conexão com a experiência docente não é apenas uma lembrança de origem, mas um elemento constitutivo da identidade formadora do coordenador.

A “curiosidade e interesse pelo novo” também foram mencionadas como importantes. A Participante 1 falou sobre a necessidade de “*ter curiosidade e disponibilidade para o novo*”, especialmente no que diz respeito a novas propostas de trabalho e abordagens pedagógicas. Da mesma forma, a Participante 3 destacou que o coordenador deve estar “*antenado nas novidades da rede*”, demonstrando a importância de estar atualizado e aberto a novas práticas pedagógicas. A ideia de abertura à inovação é discutida por Laval (2004) e da sua crítica à escola submetida à lógica gerencial. O coordenador que busca o novo precisa fazê-lo não por adesão acrítica a inovações impostas, mas como resistência reflexiva. A curiosidade e o interesse pelo novo, embora associem-se à necessidade de atualização, devem ser compreendidos criticamente, conforme alerta Laval (2004), ao discutir o risco de a inovação escolar ser capturada por

lógicas gerenciais e de eficiência. Nesse sentido, a abertura ao novo, quando pautada por uma perspectiva emancipadora, constitui um movimento de resistência e renovação das práticas pedagógicas.

A “empatia e a escuta ativa” também emergiram como qualidades essenciais. A Participante 4 destacou que a primeira característica necessária é a “*empatia*”, sublinhando a importância de olhar para a situação do outro. Além disso, ela ainda mencionou que o coordenador deve “*saber ouvir*” e praticar a “*escuta ativa*”, valorizando as opiniões dos colegas e criando um ambiente de diálogo aberto, mesmo quando não é possível atender todas as demandas de imediato. A empatia e a escuta ativa remetem à dimensão ética e humana do trabalho educativo, conforme Paro (2011) ao afirmar que a gestão escolar deve ser orientada pelo princípio do respeito e da humanização das relações. Para Placco, Almeida e Souza (2011), a escuta é constitutiva da função formativa do coordenador, pois cria condições para que o diálogo se torne espaço de aprendizagem mútua e corresponsabilidade.

Por fim, a “liderança e organização” foram apontadas como indispensáveis para o coordenador de gestão pedagógica. A Participante 5 ressaltou que o coordenador está “*à frente de diversos projetos da escola*” e precisa “*orientar professores*” e “*lidar com demandas de alunos*”. Essa categoria indica que a função exige habilidades de gestão e liderança para coordenar eficazmente as atividades pedagógicas e administrativas da escola. A liderança e a organização, entendidas como competências essenciais, correspondem ao exercício de uma liderança pedagógica que orienta, acompanha e forma, mais do que controla. Essa concepção converge com Silva Júnior. (2016), para quem a gestão pedagógica deve preservar sua dimensão política e formativa, evitando a redução do coordenador à figura de executor de tarefas. Assim, a liderança do coordenador se materializa na capacidade de mobilizar o coletivo em torno de propósitos formativos comuns.

As categorias identificadas revelam que as características essenciais para o coordenador de gestão pedagógica abrangem tanto habilidades interpessoais, como comunicação, empatia e humildade, quanto competências técnicas, como liderança, curiosidade e organização. Além disso, a conexão com a experiência docente aparece como um fator crucial para a atuação eficiente nesse papel. Essas categorias evidenciam a complexidade do papel do coordenador de gestão pedagógica, que deve equilibrar a liderança pedagógica com a habilidade de se comunicar, aprender e colaborar de forma contínua.

De modo geral, as características apontadas pelas participantes indicam que a identidade profissional do coordenador de gestão pedagógica é construída no entrelaçamento entre a docência e a formação de professores, sustentando-se em dimensões éticas, relacionais e formativas. À luz de Nóvoa (1995), Tardif (2002) e Silva Júnior (2016), a identidade desse profissional não se reduz a um cargo, mas se configura como um processo em constante reconstrução, que se alimenta das experiências de ensino, das interações coletivas e do compromisso com a emancipação docente.

Antes de apresentarmos o próximo quadro, é importante observar que, além das qualidades e competências que caracterizam o trabalho do coordenador de gestão pedagógica, emergem também, nas falas das participantes, aspectos que revelam os desafios cotidianos enfrentados no exercício da função. Tais dificuldades não se restringem às condições materiais ou estruturais das escolas, mas dizem respeito também às tensões entre o pedagógico e o administrativo, às demandas formativas e às relações interpessoais que permeiam o ambiente escolar. O quadro a seguir sistematiza essas principais dificuldades mencionadas, permitindo visualizar os elementos que mais impactam o desenvolvimento do trabalho e a consolidação da identidade profissional desses coordenadores.

Quadro 8: Principais dificuldades encontradas no desenvolver do trabalho

Dificuldades encontradas	Frequência de respostas
a) Sobrecarga de trabalho e planejamento	3/5
b) Relacionamento e cooperação na equipe	2/5
c) Recursos e estrutura	1/5
d) Motivação e envolvimento dos professores	1/5

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras de acordo com questionário aplicado, 2024.

N= 7 (respostas)

De acordo com as participantes, a coordenação de gestão pedagógica enfrenta diversos desafios no seu cotidiano, que podem ser organizados em quatro grandes categorias: “sobrecarga de trabalho e planejamento”, “relacionamento e cooperação na equipe”, “recursos e estrutura”, e “motivação e envolvimento dos professores”. A seguir, cada uma dessas características será analisada, com base nas respostas das participantes.

As respostas revelam que um dos principais desafios enfrentados pelos coordenadores de gestão pedagógica é a “sobrecarga de trabalho”, que impacta diretamente o “planejamento das atividades”. A Participante 3 menciona o “*excesso de aulas e substituições*” como um problema que compromete a gestão do tempo e a

execução de suas funções pedagógicas. De forma semelhante, a Participante 5 destaca a dificuldade em "*atender os dois períodos na PEI de 7 horas e ter aula em períodos opostos*", o que reduz o tempo disponível para o planejamento e o acompanhamento pedagógico. Além disso, a Participante 1 aponta que "*muita coisa surge de última hora e atrapalha o desenvolvimento de monitoramento, o planejamento e os estudos dentro da escola*", reforçando a ideia de que a imprevisibilidade também é um fator que dificulta a organização do trabalho. A "*falta de tempo para realizar devolutivas aos professores*", mencionada pela Participante 5, também ilustra como a sobrecarga e a falta de planejamento adequado afetam a comunicação e o suporte pedagógico.

A "sobrecarga de trabalho" e as "dificuldades de planejamento" evidenciam a intensificação das tarefas pedagógicas e administrativas impostas ao coordenador, processo que, segundo Silva Júnior (2016), decorre da reestruturação do trabalho docente e da incorporação de uma lógica gerencial no interior da escola. O coordenador de gestão pedagógica, nesse contexto, vivencia a contradição entre a dimensão formativa de sua função e as demandas burocráticas que consomem o tempo destinado à reflexão pedagógica. Laval (2004) reforça que essa racionalidade instrumental, típica da escola contemporânea, tende a esvaziar o sentido formativo do trabalho educativo, transformando o tempo em mero recurso a ser administrado. Assim, o excesso de atribuições relatado pelas participantes não se restringe à gestão do tempo, mas reflete um problema estrutural de organização do trabalho docente e da função coordenadora.

Outro desafio significativo citado pelas participantes é o "relacionamento e a cooperação dentro da equipe". A Participante 1 menciona a "*falta de autonomia na gestão pedagógica*", além de problemas com outros membros da equipe que "*não têm comprometimento com o trabalho que o PEI proporciona*", o que pode gerar frustrações e dificuldades na implementação de melhorias pedagógicas. Essa falta de cooperação e comprometimento afeta não apenas a dinâmica da equipe, mas também o ambiente escolar como um todo. A Participante 4 reforça essa questão ao afirmar que uma das principais dificuldades é "*saber mediar os conflitos, que na maioria das vezes não está relacionado com a aprendizagem dos alunos*". Isso mostra que os conflitos interpessoais, mesmo que não diretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem, interferem no trabalho da coordenação e exigem habilidades de mediação para manter um ambiente de trabalho produtivo.

As "dificuldades de relacionamento e cooperação na equipe" indicam os limites e as tensões do trabalho coletivo na escola. Paro (2011) compreende a gestão democrática

como um processo de construção de consensos e partilha de decisões, o que requer diálogo permanente entre os sujeitos da instituição. A ausência dessa cooperação, apontada pela participante, revela fragilidades na cultura de participação e de corresponsabilidade pedagógica. Placco, Almeida e Souza (2011) acrescentam que o coordenador pedagógico, ao atuar como mediador, precisa criar condições para a escuta e o diálogo, favorecendo a construção de vínculos profissionais baseados na confiança e no compromisso coletivo. Quando esse espaço de diálogo se fragiliza, o potencial formativo da função tende a se reduzir.

A “falta de recursos e estrutura” também é um obstáculo relevante no trabalho da coordenação de gestão pedagógica citado pelas participantes. A Participante 1 destaca *“barreiras estruturais como: falta de material, de recursos financeiros para melhorias pedagógicas - material de uso para com os alunos, por exemplo”*. Essa limitação impacta diretamente a qualidade do ensino, já que a ausência de recursos adequados restringe as possibilidades de desenvolvimento de projetos e de atividades pedagógicas mais efetivas. A falta de materiais e de investimentos necessários cria um ambiente de escassez que, além de desmotivar, força a equipe pedagógica a ser extremamente criativa para lidar com as restrições, o que pode gerar um desgaste adicional.

A carência de recursos e de estrutura física relatada pelas participantes remete à precarização material das escolas públicas, tema amplamente problematizado por Paro (2011), ao afirmar que a efetivação da gestão democrática depende de condições objetivas que assegurem o direito à educação de qualidade. Quando essas condições são limitadas, o coordenador é compelido a desempenhar múltiplos papéis, muitas vezes improvisando soluções diante da falta de apoio institucional. Laval (2004) argumenta que, sob a lógica neoliberal, a escassez de recursos é naturalizada como eficiência, deslocando para os sujeitos da escola a responsabilidade por resultados que deveriam ser garantidos pelo Estado. Assim, a falta de estrutura não é apenas uma dificuldade operacional, mas um indicador das contradições que atravessam a política educacional.

Por fim, a “motivação e o envolvimento dos professores” constituem uma área de desafio para a coordenação de gestão pedagógica. A Participante 2 ressalta a necessidade de *“incentivar o professor a despertar a necessidade de aprendizagem nos alunos”*, o que demonstra a importância de engajar os docentes no processo de ensino-aprendizagem. O sucesso educacional depende, em grande parte, do comprometimento e da motivação dos professores, e a coordenação desempenha um papel central ao promover esse engajamento. No entanto, essa tarefa não é simples, exigindo estratégias de liderança,

comunicação e apoio que ajudem os professores a se sentirem valorizados e parte integrante do processo pedagógico.

As falas que tratam da motivação e do envolvimento dos professores evidenciam o desafio de promover o desenvolvimento profissional contínuo e o sentimento de pertencimento ao projeto pedagógico da escola. Nóvoa (2009) entende que a formação e o engajamento docente dependem de um processo coletivo de construção da identidade profissional, no qual o coordenador atua como mediador e incentivador da reflexão sobre a prática. Tardif (2002) reforça que a motivação docente está ligada ao reconhecimento dos saberes profissionais e à valorização das experiências acumuladas. Nesse sentido, o coordenador de gestão pedagógica desempenha um papel estratégico ao criar espaços de formação e diálogo que favoreçam o engajamento dos professores, reforçando a dimensão ética e colaborativa da profissão (Placco; Almeida; Souza, 2011).

As dificuldades identificadas revelam a complexidade do trabalho do coordenador de gestão pedagógica, atravessado por contradições estruturais, organizacionais e relacionais. À luz de autores como Paro (2011), Silva Júnior (2016) e Nóvoa (2009), compreende-se que tais desafios não se limitam à execução de tarefas, mas dizem respeito à tensão entre o projeto formativo que orienta a função e as condições concretas de sua realização. A sobrecarga, a falta de recursos e as dificuldades de cooperação expressam a precarização do trabalho educativo, enquanto o esforço por manter o diálogo e a motivação evidencia a resistência e a busca pela reafirmação da identidade do coordenador como sujeito formador e articulador da prática pedagógica.

A quarta e última questão aplicada às participantes buscou identificar “quais são as principais conquistas alcançadas no trabalho da coordenação de gestão pedagógica até o momento”. A análise das respostas das participantes, de acordo com a metodologia de Laurence Bardin, revela cinco categorias principais de conquistas alcançadas no trabalho da coordenação de gestão pedagógica. Cada categoria reflete aspectos distintos do papel da coordenação, destacando os avanços e desafios enfrentados.

Quadro 9: Conquistas alcançadas no trabalho da coordenação de gestão pedagógica

Conquistas alcançadas	Frequência de respostas
a) Clima organizacional e trabalho em equipe	2/5
b) Gestão e desenvolvimento profissional	1/5
c) Aproximação com a comunidade	1/5
d) Inclusão escolar	1/5
e) Melhoria na aprendizagem e resultados educacionais	2/5

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras de acordo com questionário aplicado, 2024.

N= 7 (respostas)

Uma das principais conquistas mencionadas pelas participantes é o “clima organizacional e trabalho em equipe”, marcado pela criação de um ambiente de trabalho positivo e pela união e respeito entre os professores. Isso é evidente na fala da Participante 3, que destaca a importância de *"ter uma área unida e respeitosa com professores comprometidos com a aprendizagem dos educandos"*. Essa conquista está associada ao fortalecimento das relações profissionais, criando um clima organizacional que favorece o compromisso com os objetivos educacionais. Além disso, a Participante 2 menciona a importância de *"parcerias, reconhecimento, motivação aos professores"*, evidenciando que a valorização e o estímulo da equipe são essenciais para manter um ambiente de trabalho saudável e produtivo.

O fortalecimento do clima organizacional e do trabalho em equipe está intimamente relacionado à concepção de gestão democrática defendida por Paro (2011), que compreende a escola como espaço de diálogo, participação e corresponsabilidade. O reconhecimento do coletivo e o incentivo à colaboração entre professores evidenciam a dimensão política e formativa da função do coordenador, conforme argumentam Placco, Almeida e Souza (2011), ao afirmarem que o trabalho do coordenador se realiza essencialmente nas relações interpessoais e na construção de vínculos de confiança. Dessa forma, a conquista de um ambiente cooperativo e respeitoso revela não apenas uma melhoria nas relações internas, mas também um avanço na consolidação de práticas democráticas e solidárias dentro da escola.

Para Dubar (1997), a identidade resulta da articulação entre a identidade para si (como o sujeito se reconhece) e a identidade para o outro (como é reconhecido socialmente). O coordenador de gestão pedagógica afirma sua identidade ao ser legitimado como mediador das relações escolares, e essa legitimação é consolidada pela confiança, cooperação e reconhecimento mútuo entre os membros da equipe. Assim, o “clima organizacional positivo” não é apenas um resultado administrativo, mas uma

dimensão simbólica que confirma o pertencimento e a função social do coordenador no coletivo docente.

Outro aspecto significativo apontado pelas participantes é o aprimoramento de habilidades de “gestão e o desenvolvimento profissional”. A Participante 1 relata que, ao longo do tempo, *"aprendi a delegar mais para as CGPACs"* (sic), o que indica um avanço na capacidade de gerir e distribuir tarefas dentro da equipe. Além disso, essa participante reflete sobre seu desenvolvimento pessoal, afirmando que *"como pessoa e profissional, a minha nova atuação tem me feito descobertas muito satisfatórias"*. Essa conquista mostra que a coordenação pedagógica é não apenas um espaço de gestão, mas também um local de aprendizagem e crescimento contínuo, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal.

As conquistas relacionadas à gestão e ao desenvolvimento profissional evidenciam o papel do coordenador como sujeito em permanente aprendizagem. Nóvoa (2009) destaca que a formação docente se constrói ‘dentro da profissão’, por meio da reflexão sobre a prática e da partilha entre pares. Nesse sentido, o coordenador, ao aprimorar suas habilidades de liderança e delegação, reafirma-se como profissional que aprende com o exercício de sua função. Tardif (2002) complementa que o desenvolvimento profissional decorre da valorização dos saberes experienciais, construídos no cotidiano da escola. Assim, o avanço pessoal e profissional mencionado pelas participantes revela o caráter formativo da função, que possibilita ao coordenador reconstruir continuamente sua identidade e suas práticas de gestão.

A categoria “gestão e desenvolvimento profissional” evidencia o caráter mutável e processual da identidade, conforme propõe Woodward (2014), para quem a identidade é marcada pela mobilidade, pela diferença e pela produção de sentidos em contextos sociais específicos. O coordenador, ao aprender a delegar, assumir novas responsabilidades e ressignificar sua prática, evidencia que sua identidade não é fixa, mas continuamente reconstruída a partir de novas experiências. A coordenação torna-se, portanto, um espaço de reelaboração de si, no qual o sujeito se reposiciona frente às demandas institucionais e redefine o próprio papel formador. Aqui, Woodward (2014) ajuda a ressaltar a fluidez da identidade do coordenador, que se move entre o “ser professor” e o “ser gestor” sem se estabilizar em um ponto único.

A relação entre a escola e a comunidade também surge como uma conquista importante. A Participante 1 destaca a *"pequena e simples aproximação com os pais (comunidade), que começam a acreditar na escola"*. Esse trecho ilustra o esforço da coordenação para fortalecer os laços com os pais e a comunidade, promovendo uma maior

confiança na instituição escolar. Essa aproximação é fundamental para envolver as famílias no processo educacional e para garantir que a escola seja vista como um espaço de apoio e colaboração.

A aproximação com a comunidade escolar reafirma o princípio da participação como elemento central da gestão democrática. Para Paro (2011), a efetivação do direito à educação de qualidade requer a integração entre escola, famílias e comunidade, de modo que o projeto educativo reflita as necessidades e os valores do entorno social. A conquista descrita pelas participantes, ao promover maior confiança e envolvimento dos pais, expressa o potencial da coordenação de gestão pedagógica em fortalecer o vínculo escola-comunidade, tornando a instituição um espaço de encontro e corresponsabilidade.

A aproximação entre escola e comunidade pode ser compreendida à luz de Bourdieu (2011), para quem a identidade profissional é também um capital simbólico, produzido e reconhecido em contextos de poder e legitimidade. Quando a participante menciona que os pais “*começam a acreditar na escola*”, revela que o coordenador adquire reconhecimento social, ampliando seu capital simbólico no campo educacional. Essa conquista traduz o deslocamento da identidade do coordenador: de um papel interno à instituição para uma posição de representação pública da escola. A legitimidade social obtida diante da comunidade reforça o poder simbólico do coordenador, consolidando-o como agente que traduz e articula os valores da instituição perante o meio social.

A inclusão de alunos com dificuldades no convívio escolar é outro aspecto relevante destacado pelas participantes. A Participante 4 menciona a “*aprendizagem de alguns alunos com alto nível de defasagem e a inclusão destes no convívio escolar*”, evidenciando o esforço da coordenação em integrar esses estudantes de forma plena na comunidade escolar. Essa conquista reflete a importância de práticas pedagógicas inclusivas, que garantam a todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, a oportunidade de participar e aprender.

Esta categoria representa uma conquista que reafirma o papel humanizador e emancipador da escola pública. Silva Júnior (2016) ressalta que o trabalho pedagógico deve contribuir para a formação integral do sujeito, superando as lógicas de exclusão que se reproduzem no cotidiano escolar. Nesse mesmo sentido, Laval (2004) adverte que a escola, sob a pressão das políticas gerenciais e meritocráticas, tende a reforçar desigualdades. As práticas inclusivas mencionadas pelas participantes demonstram uma resistência a essa lógica, reafirmando o compromisso ético e social do coordenador de gestão pedagógica com uma educação verdadeiramente democrática.

Por fim, a melhoria no desempenho acadêmico dos alunos é uma conquista amplamente reconhecida. A Participante 1 menciona *"uma singela melhoria nos índices das avaliações externas"*, enquanto a Participante 5 fala sobre *"buscar soluções para melhorar a aprendizagem dos alunos na área de conhecimento"*. Esses trechos indicam que, apesar dos desafios, a coordenação tem conseguido implementar estratégias que resultam em avanços no aprendizado e nos resultados educacionais. Essas melhorias são essenciais para alcançar os objetivos pedagógicos e garantir que os alunos estejam progredindo em sua trajetória educacional.

A percepção de melhoria nos resultados educacionais indica a efetividade das ações formativas e de acompanhamento pedagógico realizadas pela coordenação. Placco, Almeida e Souza (2011) enfatizam que o coordenador atua como elo entre a formação docente e a aprendizagem dos alunos, promovendo o desenvolvimento de práticas reflexivas e colaborativas. Tardif (2002) complementa que o aprimoramento da prática pedagógica decorre do reconhecimento e do compartilhamento dos saberes profissionais, o que fortalece o trabalho coletivo. Assim, a melhoria da aprendizagem, ainda que modesta, representa a materialização dos esforços de mediação, acompanhamento e formação contínua realizados pela coordenação.

A percepção de melhoria na aprendizagem e nos resultados evidencia o momento em que o coordenador vê seu trabalho reconhecido, o que reforça sua identidade profissional (Bourdieu, 2011). Esse reconhecimento reforça o sentimento de competência e pertencimento ao campo educacional. Segundo Dubar (1997), esse processo de reconhecimento social retroalimenta a identidade para si uma vez que o sujeito se reconhece como capaz, legítimo e formador, consolidando um ciclo identitário que une prática, reflexividade e validação social.

As conquistas relatadas pelas participantes revelam que o trabalho do coordenador de gestão pedagógica no Programa Ensino Integral é permeado por avanços que ultrapassam o plano técnico-administrativo, alcançando dimensões formativas, éticas e sociais. À luz de Paro (2011); Placco, Almeida e Souza (2011) e Nóvoa (2009), observa-se que o fortalecimento do clima organizacional, a ampliação do diálogo com a comunidade e o desenvolvimento profissional são expressões concretas de uma gestão que se constrói na coletividade e na reflexão. Essas conquistas, contudo, coexistem com tensões estruturais já apontadas por Silva Júnior (2016) e Laval (2004), que evidenciam os limites impostos pelas condições de trabalho e pelas políticas educacionais. O conjunto dessas dimensões revela a constituição de uma identidade profissional em movimento,

marcada pela busca de sentido, pelo compromisso com a formação docente e pela resistência às lógicas que fragmentam o trabalho pedagógico.

Diante dos resultados apresentados, torna-se evidente a complexidade que permeia o exercício da função do coordenador pedagógico no contexto do Programa Ensino Integral, marcada por múltiplas demandas institucionais, tensões entre formação e gestão e percursos formativos atravessados por condicionantes estruturais da política educacional brasileira. As categorias empíricas analisadas revelam não apenas as percepções e práticas das participantes, mas também as contradições e desafios enfrentados na consolidação de uma identidade profissional formadora.

Na sequência, a seção 4.2 apresentará a análise da entrevista coletiva, aprofundando a compreensão sobre como essas dimensões se manifestam nas interações e discursos das coordenadoras participantes. Essa etapa amplia o olhar sobre o papel formativo e identitário do coordenador de gestão pedagógica, permitindo examinar de que modo as experiências compartilhadas em grupo revelam sentidos coletivos atribuídos à função e às condições de trabalho no Programa Ensino Integral.

4.2 RESULTADOS E ANÁLISE DA ENTREVISTA COLETIVA

A segunda etapa de análise dos resultados da pesquisa refere-se à entrevista coletiva realizada com as coordenadoras de gestão pedagógica participantes do estudo. O encontro teve como objetivo aprofundar a compreensão sobre as percepções, experiências e significados atribuídos à função do coordenador no contexto do Programa Ensino Integral. A dinâmica coletiva permitiu o compartilhamento de vivências, o surgimento de discursos complementares e, alguns momentos tensionados, o que enriqueceu o processo interpretativo dos dados.

A análise, fundamentada na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), buscou identificar as unidades de sentido recorrentes nas falas, agrupando-as em categorias interpretativas que dialogam com o referencial teórico da pesquisa. Assim, os fragmentos de fala foram examinados em duas dimensões complementares: a descritiva, que apresenta as percepções das participantes, e a interpretativa, que relaciona essas percepções às discussões teóricas sobre o trabalho do coordenador de gestão pedagógica, a política do Programa Ensino Integral e a construção da identidade profissional docente.

A primeira questão proposta foi “*Como vocês compreendem a proposta do Programa Ensino Integral?*”, para a qual as participantes apresentaram percepções diversas, que revelam tanto o potencial formativo do programa quanto as tensões e fragilidades que marcam sua implementação nas escolas. De modo geral, as falas apontam para três núcleos de sentido principais: o caráter formativo e transformador do PEI, o sentimento de pertencimento e identidade institucional e a descaracterização progressiva da proposta.

A Participante 1 inicia a discussão destacando que compreende o programa como uma proposta que “*não pensa somente na formação do aluno*”, mas também “*na formação do professor*”, afirmando que os princípios do PEI, voltados à formação do aluno protagonista, exigem uma transformação prévia dos educadores. Para ela, essa transformação ocorre por meio dos instrumentos de gestão e de prática pedagógica que estruturam o programa, mas ressalta que “*todos esses instrumentos precisam fazer sentido para o professor*”. Essa fala explicita uma percepção de que a coerência entre discurso e prática, e o engajamento docente, são condições indispensáveis para a efetivação da proposta.

A Participante 5, por sua vez, reforça a importância do tempo de permanência dos professores na escola de tempo integral, apontando que o PEI possibilita maior vínculo e continuidade no trabalho pedagógico.

(...) ele fica um tempo maior e a gente conhece o público com o qual a gente trabalha... né?... então você chega e você acaba conhecendo aquele grupo... é mais fácil para você conversar... não é aquele professor que fica um dia sim e um dia não... ele acaba tendo mais responsabilidade... (Participante 5)

Em sua visão, o fato de o professor permanecer em um mesmo contexto escolar contribui para o fortalecimento das relações e para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento à equipe, o que repercute na qualidade do trabalho educativo.

Já a Participante 3 apresenta uma trajetória de mudança de percepção. Inicialmente resistente à proposta, que considerava “*burocrática*” e distante de sua concepção de ensino, a coordenadora relata que sua visão foi alterada a partir da experiência da filha como aluna do PEI, que lhe trouxe uma perspectiva externa sobre as possibilidades formativas do programa. Ao reconhecer essas potencialidades, ela afirma que “*a PEI me mudou como profissional*”, revelando um processo de ressignificação identitária e de reconstrução de sentido em relação à própria docência.

Na sequência, as Participantes 2 e 4 introduzem uma leitura crítica sobre o processo de descaracterização do programa. Segundo a Participante 4, no início o PEI selecionava profissionais que desejavam fazer parte do projeto e se identificavam com suas premissas, o que favorecia a construção de uma cultura de compromisso e engajamento. Contudo, ela aponta que, com o aumento do número de escolas e a adoção de novos critérios de atribuição, a participação dos professores passou a ocorrer por necessidade e não por escolha, gerando desmotivação e perda de sentido pedagógico. Essa percepção é reforçada por 2, que concorda com a colega ao afirmar que “*a escola perdeu claramente esse programa*”, enfatizando a necessidade de “*um novo olhar*” sobre a proposta.

As falas permitem compreender que as participantes percebem o Programa Ensino Integral como uma proposta que inicialmente promoveu transformação e pertencimento, mas que, ao longo do tempo, foi se distanciando de seus propósitos originais, o que repercutiu diretamente na atuação do coordenador pedagógico e na constituição da identidade docente.

Do ponto de vista teórico, as percepções expressas pelas participantes podem ser interpretadas à luz da concepção de formação contínua apresentada por Placco, Almeida e Souza (2011), segundo a qual o desenvolvimento profissional docente se constrói em um processo permanente de reflexão sobre a prática, mediado pelas relações e pelos contextos institucionais. Quando a Participante 1 afirma que os instrumentos do programa “*precisam fazer sentido para o professor*”, ela reforça a ideia de que a transformação docente requer intencionalidade formativa e diálogo entre política e prática, condições indispensáveis para que o coordenador pedagógico atue como mediador desse processo.

A ênfase na permanência e no vínculo, destacada pela Participante 5, remete à noção de gestão democrática proposta por Paro (2011), que defende a importância da estabilidade e do diálogo como bases para o fortalecimento da cultura escolar. Ao permanecer em um mesmo espaço e construir laços com o grupo, o professor passa a integrar um coletivo com identidade própria, que partilha valores e objetivos, o que, segundo Bourdieu (2011), constitui também uma forma de capital simbólico, legitimado pelo reconhecimento interno e social da escola.

O relato da Participante 3, que descreve um percurso de resistência e posterior adesão à proposta, ilustra o processo de reconstrução identitária descrito por Dubar (1997). Para o autor, a identidade profissional se constitui na interseção entre biografia e instituição, sendo continuamente negociada entre o “eu que se narra” e o “eu reconhecido

pelo outro”. Essa dimensão aparece claramente quando a participante afirma que a experiência no PEI “*me mudou como profissional*”, sinalizando uma reconfiguração de seu modo de ser e atuar como coordenadora. Tal movimento de deslocamento e ressignificação é também coerente com a concepção de Woodward (2014) e Silva (2014), que entendem a identidade como um processo fluido e relacional, sempre em formação, atravessado pelas condições históricas e discursivas de cada contexto.

Já as críticas de 2 e 4 apontam para uma tensão estrutural entre o projeto pedagógico e as condições materiais do trabalho educativo. As falas refletem o que Silva Júnior (2016) denomina de contradição entre o ideal formativo e as imposições do sistema escolar, que frequentemente esvaziam o caráter emancipador do trabalho docente. A expansão acelerada do programa, ao gerar desmotivação e rotatividade, configura um cenário de intensificação e precarização, conforme analisado por Laval (2004), em sua crítica à lógica gerencial que submete a escola a parâmetros de produtividade e eficiência.

Nesse contexto, a percepção de que o PEI “perdeu sua identidade” pode ser compreendida como uma manifestação de crise identitária coletiva, em que o grupo docente já não se reconhece no projeto político-pedagógico que antes o representava. Essa crise, segundo Dubar (1997), emerge quando há um descompasso entre as expectativas de reconhecimento e as condições concretas de trabalho; e, para Bourdieu (2011), traduz a fragilidade do campo educacional diante das pressões externas que reconfiguram suas formas de legitimação.

Assim, a análise das respostas dadas à primeira questão revela que a compreensão do Programa Ensino Integral pelas participantes vai além da simples adesão a um modelo pedagógico: trata-se de um espaço de produção e disputa de sentidos, no qual as coordenadoras e professoras constroem, afirmam e renegociam suas identidades profissionais. O PEI aparece simultaneamente como um lugar de formação e de tensão, capaz de promover desenvolvimento, mas também de evidenciar as contradições estruturais da escola pública.

A compreensão da proposta do Programa Ensino Integral, conforme expressa pelas participantes, evidencia um processo dinâmico em que convivem transformação e desgaste, pertencimento e descontinuidade, formação e precarização. À luz do referencial teórico, observa-se que o programa funciona como um campo de constituição identitária no qual o coordenador de gestão pedagógica assume papel central, mediando os processos de formação docente e enfrentando as contradições entre o projeto político-pedagógico e as condições reais de trabalho.

Ao serem questionadas sobre como percebem a articulação entre o Programa Ensino Integral e o projeto político-pedagógico (PPP) da escola, as participantes apresentaram falas marcadas pela crítica às condições estruturais e organizacionais do modelo de sete horas, bem como às suas implicações sobre o vínculo com a comunidade e a concretização dos princípios pedagógicos do programa. As falas evidenciam um movimento de distanciamento entre o projeto pedagógico proposto e a realidade vivenciada na unidade escolar, especialmente em relação às demandas da comunidade local e às condições de trabalho docente.

A Participante 2 inaugura a discussão apontando que, no ensino médio, o horário de funcionamento (das 14h às 21h) não dialoga com as necessidades da comunidade, composta majoritariamente por estudantes que precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho. Segundo ela, o formato “*não agrada*” aos alunos, que “*têm outras demandas*” e acabam evadindo da escola por razões econômicas. Essa percepção é reforçada pelas Participantes 3 e 5, que associam o abandono escolar à condição de vulnerabilidade social da comunidade. A Participante 5 enfatiza que os alunos “*são imediatistas*” porque “*precisam ajudar em casa*” e que, diante da oportunidade de emprego, “*optam por trabalhar*”. As coordenadoras concordam que a configuração do tempo escolar da PEI de sete horas não contempla as especificidades do território, revelando um desencontro entre política pública e realidade social.

A partir dessa constatação, a Participante 4 amplia o debate e introduz uma análise sobre o impacto pedagógico da redução da carga horária. Em sua fala, a perda de duas horas diárias de jornada em comparação à PEI de nove horas acarreta prejuízos diretos à efetivação de componentes fundamentais do programa, como a Orientação de Estudos e o Projeto de Vida.

(...) por exemplo... uma PEI de nove horas.. eu tenho quatro aulas de orientação de estudo... que é aquela aula que faz o diferencial na PEI... né?... por quê?... eu trabalho com as necessidades específicas para poder trabalhar a recuperação com esse meu aluno de habilidades de anos anteriores... que é o nivelamento... de dar a::: a::: a oportunidade de trabalhar esse meu aluno na dificuldade dele mesmo... né?... porque:: eu venho de uma escola onde nós conseguimos... nós já conseguimos separar os alunos por nível de proficiência.. né?... então... assim... se chegar em um patamar que você vê que dá resultado... né?... está lá abaixo do básico... está básico... assim... né?... vamos nivelar... tipo... eu dou uma aula de apoio... (Participante 4)

Ela explica que a redução de tempo inviabiliza a personalização do ensino e o trabalho com as dificuldades dos alunos, comprometendo o acompanhamento pedagógico

e o desenvolvimento de competências socioemocionais. A docente posteriormente também destaca que a substituição das práticas presenciais por atividades mediadas por plataformas digitais desumaniza o processo educativo e enfraquece o vínculo entre professor e estudante.

As Participantes 1 e 4 enfatizam, ainda, que as condições impostas pelo formato atual do programa geram sobrecarga e adoecimento docente. Elas mencionam a existência de professores com até “*trinta e duas aulas*”, o que torna inviável o planejamento de aulas diversificadas e a realização de tutorias. A Participante 1 observa que, embora a redução da jornada tenha favorecido a integração entre docentes do ensino fundamental e médio, um aspecto considerado positivo, o modelo de sete horas se mostra “*desumano*” devido à cobrança por resultados e à falta de recursos humanos. Ela argumenta que a escola opera “*fazendo milagre*” para manter o funcionamento, com acúmulo de funções e rotatividade de professores. Já 4 complementa afirmando que, em apenas três anos de PEI, “*quase todos os bons profissionais*” deixaram a escola, o que compromete a continuidade dos projetos e o fortalecimento da equipe.

Essas falas revelam uma percepção compartilhada de que o PEI de sete horas se distancia dos princípios originais do programa e do próprio PPP, cuja construção pressupõe a adequação às necessidades da comunidade escolar. Em vez de constituir-se como um projeto articulador de práticas pedagógicas integradas, o programa passa a ser percebido como uma política imposta, que limita a autonomia da escola e compromete a coerência entre intencionalidades e condições de execução.

Do ponto de vista teórico, essa dissociação entre política e prática evidencia as contradições estruturais que atravessam a escola pública contemporânea. Paro (2011) sustenta que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve expressar a identidade da escola e refletir os anseios da comunidade em que está inserida, sendo a gestão democrática o caminho para garantir essa coerência entre objetivos e práticas. No entanto, as falas das participantes demonstram que a autonomia escolar é fortemente restringida pela padronização das diretrizes e pela imposição de metas e módulos rígidos, o que esvazia o caráter participativo do PPP.

A crítica ao “*engessamento*” do modelo, mencionada pela Participante 1, evidencia o impacto da padronização sobre o trabalho docente e a perda de autonomia da escola. Como destaca a participante:

(...) o que eu tenho sentido?... né?... que não é só o nosso aluno que não está conseguindo ser formado do jeito que tem e que deveria ser formado porque nós não estamos conseguindo... com menos aulas... aulas que seriam importantes para eles... né?... eles também não conseguem enxergar... às vezes... esses avanços... porque eles não têm essa possibilidade desse resgate... né?... dessas habilidades de trabalhar tudo isso... e eu vejo o meu professor também desacreditado... né?... porque ele trabalha tanto... ele não consegue... às vezes... terminar o que ele tem que terminar porque ele tem que substituir às vezes... porque o professor já adoeceu e já não está conseguindo vir... e essa questão do comprometimento também... né?... da própria equipe em si com o trabalho da PEI... eu acho que isso também ficou muito abalado... né?... e isso acaba refletindo também nessa questão das políticas porque tudo é imposto. (Participante 1)

Essa fala pode ser interpretada à luz da análise de Laval (2004), que discute a incorporação da racionalidade gerencial e empresarial no campo educacional. Segundo o autor, a escola contemporânea tem sido submetida a uma lógica de eficiência e produtividade, que reduz o trabalho pedagógico à execução de tarefas e à obtenção de resultados mensuráveis. Essa racionalidade, ao priorizar o controle e o desempenho, fragiliza a dimensão formativa e coletiva da gestão escolar, substituindo a autonomia pedagógica pela subordinação às políticas centralizadas.

A dimensão identitária, por sua vez, aparece de forma transversal nas falas, sobretudo quando as professoras expressam sentimento de desacreditação e perda de sentido profissional. A percepção de que o programa “*não funciona mais*” e de que os professores “*não conseguem mais ver resultado*” revela um processo de fragilização da identidade docente, que pode ser analisado sob a perspectiva de Dubar (1997) e Bourdieu (2011). Para Dubar, a identidade profissional se constrói no equilíbrio entre o reconhecimento social e o sentido pessoal atribuído ao trabalho; quando um desses elementos é rompido, como ocorre diante da desvalorização institucional e da rotatividade, instala-se uma crise de identidade. Já Bourdieu interpreta essas rupturas como resultado das lutas simbólicas no interior do campo educacional, em que o capital cultural e a legitimidade são constantemente disputados e redefinidos. Nesse caso, a perda de autonomia e de reconhecimento fragiliza o profissional e o sentimento de pertencimento dos docentes e coordenadores.

A leitura de Silva Júnior (2016) contribui para compreender esse quadro como expressão da reestruturação do trabalho pedagógico sob a lógica neoliberal, que intensifica as demandas e reduz as condições de realização do trabalho educativo. As falas sobre “*adoecimento*” e “*milagre*” reiteram o impacto dessa intensificação, em que a

ampliação das exigências não é acompanhada por suporte institucional, comprometendo o papel formador do coordenador pedagógico e o potencial transformador do PEI.

Além disso, a tensão entre a proposta do programa e as condições sociais da comunidade pode ser compreendida à luz de Silva (2014), que discute a identidade e a diferença como construções discursivas situadas. O desencontro entre o discurso oficial do protagonismo juvenil e a realidade dos alunos trabalhadores evidencia a distância entre o sujeito idealizado pela política educacional e o sujeito real da escola pública. A política, nesse sentido, produz identidades esperadas, mas a prática revela identidades situadas, permeadas por desigualdades e necessidades concretas.

Dessa forma, a análise das falas da segunda questão evidencia que a articulação entre o Programa Ensino Integral e o Projeto Político-Pedagógico da escola se dá de maneira contraditória e desigual. Embora o programa proponha princípios formativos e integradores, sua concretização é limitada por condições estruturais, sociais e políticas que distanciam a prática escolar de seus objetivos originais. A sobrecarga docente, a rotatividade, a padronização curricular e o descompasso com as necessidades da comunidade configuram um cenário em que a função do coordenador pedagógico se torna cada vez mais desafiadora.

Em síntese, as falas das participantes revelam que o PEI, em sua configuração atual, opera em tensão entre o ideal formativo e as condições concretas da escola pública. O coordenador de gestão pedagógica, situado nesse entrelugar, busca articular o projeto institucional às demandas do território, mas enfrenta as limitações impostas pela política educacional e pelas desigualdades sociais. À luz de autores como Paro (2011), Laval (2004), Dubar (1997), Bourdieu (2011) e Silva Júnior (2016), é possível afirmar que essa tensão traduz não apenas uma disfunção administrativa, mas uma contradição estrutural do sistema educacional, que condiciona a construção da identidade docente e a efetivação de projetos pedagógicos comprometidos com a formação integral e democrática.

No momento seguinte da entrevista, buscou compreender como as participantes percebem o papel do coordenador pedagógico (CGPG e CGPAC) no PEI. Ao refletirem sobre esse papel, expressaram um sentimento coletivo de deslocamento de função e de descaracterização da dimensão formativa que deveria constituir o núcleo do trabalho coordenativo. As falas indicam que o coordenador vem sendo progressivamente absorvido por tarefas burocráticas e de controle, em detrimento da ação pedagógica voltada à formação continuada dos professores e ao acompanhamento das práticas de ensino.

A Participante 1, ao descrever sua rotina, sintetiza esse sentimento ao afirmar que, muitas vezes, sente-se “*enxugando gelo*”. A metáfora ilustra a percepção de esforço constante sem resultados visíveis, traduzindo o desgaste emocional e a sensação de improdutividade que emergem diante da sobrecarga de funções e da fragmentação das atribuições. Ela relata dedicar grande parte do tempo ao “*monitoramento de plataformas*”, à “*busca ativa*” e ao “*acompanhamento de notas*”, em vez de se debruçar sobre os aspectos pedagógicos do trabalho docente, como a análise de metodologias e a formação continuada. Em suas palavras, “*o meu papel enquanto formadora está ficando muito aquém*”, evidenciando a distância entre o ideal formativo e as condições concretas de trabalho.

Essa percepção é compartilhada pela Participante 2, que expressa incômodo com o modo como a gestão escolar tem se tornado cada vez mais centrada em indicadores quantitativos. Ela afirma: “*parece que a gente está trabalhando com números e não com pessoas*”, denunciando a lógica de monitoramento que transforma o acompanhamento pedagógico em uma atividade técnica e burocrática. A participante descreve seu papel como o de “*um calendário ambulante*” ou “*linha de recado da Diretoria de Ensino*”, revelando a perda de autonomia e a transformação do coordenador em mero transmissor de informações administrativas. Para ela, a formação de professores tem sido substituída por momentos de “*orientação*” e “*alinhamento*”, reduzindo-se a comunicados e cronogramas.

As falas das Participantes 1 e 2 convergem, portanto, na identificação de uma inversão de prioridades dentro da função coordenativa: o que antes se configurava como mediação formativa passa a ser um espaço de controle e de reprodução das exigências sistêmicas. Essa inversão reflete a incorporação de uma racionalidade gerencial no interior da escola pública, em que o trabalho pedagógico é submetido à lógica da mensuração, da meta e da prestação de contas.

(...) parece que a gente está trabalhando com números e não com pessoas... é o tempo todo isso... parece que eu olho ali e onde está vermelho, eu vejo o professor... sabe assim? Tudo que está vermelho é para o professor... claro que na coordenação a gente sabe que não é assim que funciona... a gente fica com aquela ansiedade... eu vou chamar o professor para ver o que está acontecendo... mas tem muito mais coisas por trás disso que é muito mais importante... é muito mais importante o aluno aprender de verdade e ter uma boa aula do que acessar uma plataforma... mas não está ao meu alcance isto... né? [...] a formação virou mais momento de orientação, de informação... falando por mim, eu sento para alinhar, mas para informar, eu não sento para formar... isso me incomoda bastante... como se eu fosse um calendário

ambulante [...] parece que eu sou a linha de recado da Diretoria de Ensino.
(Participante 2)

Essa fala ilustra com clareza o esvaziamento da dimensão pedagógica da coordenação e a subordinação de sua prática à lógica burocrática. A crítica expressa pela Participante 2 encontra respaldo na análise de Laval (2004), que discute a incorporação da racionalidade gerencial e empresarial no campo educacional. Segundo o autor, a escola contemporânea tem sido submetida a uma lógica de eficiência e produtividade que reduz o trabalho pedagógico à execução de tarefas e à obtenção de resultados mensuráveis.

Do ponto de vista da identidade profissional, o discurso das participantes evidencia um processo de fragilização simbólica do papel do coordenador pedagógico. Para Dubar (1997), a identidade profissional é continuamente negociada entre o reconhecimento institucional e o sentido subjetivo do trabalho. Quando o coordenador deixa de ser reconhecido como formador e passa a ser identificado como gestor técnico ou fiscalizador, rompe-se o equilíbrio que sustenta sua identidade, gerando sentimentos de desânimo e descontinuidade. Nesse sentido, o “*enxugar gelo*” da Participante 1 não expressa apenas a sobrecarga, mas a perda de sentido identitário que acompanha o deslocamento de sua função.

A fala da Participante 2, ao afirmar que “*a formação virou mais um momento de informação*”, dialoga diretamente com o conceito de alienação do trabalho docente proposto por Silva Júnior (2016). Para o autor, a intensificação e a burocratização das funções pedagógicas reduzem a autonomia e impedem que o profissional se reconheça no produto de seu próprio trabalho. Essa alienação se manifesta quando o coordenador, em vez de refletir sobre a prática e promover desenvolvimento docente, torna-se reproduzidor das orientações técnicas e das exigências externas impostas pelos órgãos de gestão.

A perda do caráter formativo também pode ser compreendida à luz de Placco, Almeida e Souza (2011), que definem o coordenador pedagógico como mediador da formação contínua e da reflexão coletiva sobre a prática docente. A ausência desse espaço de formação, substituído por tarefas de controle, revela o enfraquecimento da função mediadora e do papel formador.

Essas transformações também incidem sobre a identidade do coordenador como sujeito político e formador. A partir da perspectiva de Woodward (2014) e Silva (2014), a identidade é um processo relacional, marcado pela diferença e pela disputa de

significados. O coordenador, nesse contexto, vive uma tensão entre o que o discurso institucional define como seu papel, um gestor técnico e eficiente, e o que ele reconhece em sua prática cotidiana, um educador que busca construir sentido e promover formação. Essa contradição gera o que Bourdieu (2011) chamaria de dissonância entre *habitus* e campo: o *habitus* formador, orientado pela pedagogia e pelo diálogo, choca-se com o campo institucional, regido por metas, relatórios e padronizações.

A análise dessa questão, portanto, revela que as coordenadoras participantes percebem o papel do coordenador pedagógico no PEI como profundamente tensionado entre duas lógicas distintas: a pedagógica e formativa, voltada à mediação e ao desenvolvimento docente, e a administrativa e gerencial, imposta pelas demandas de produtividade e controle. O desequilíbrio entre essas dimensões tem produzido não apenas sobrecarga e frustração profissional, mas também crises identitárias e o esvaziamento do papel formador, pilar essencial da coordenação pedagógica.

Em síntese, a fala das participantes expressa o descompasso entre o discurso formativo do Programa Ensino Integral e a realidade de intensificação do trabalho vivida na escola. À luz de Laval (2004), Silva Júnior (2016), Dubar (1997), Placco, Almeida e Souza (2011) e Bourdieu (2011), pode-se afirmar que a função do coordenador pedagógico encontra-se atravessada por um processo de reconfiguração identitária, no qual a formação é substituída pela fiscalização, e a mediação, pelo controle. Essa inversão revela a face gerencial do PEI e suas consequências sobre a subjetividade e o sentido do trabalho, desafiando o coordenador a resistir e reconstruir seu papel formador em meio às contradições do campo educacional contemporâneo.

Outro ponto discutido com o grupo tratou sobre de que maneira a experiência na coordenação de gestão pedagógica, no contexto do Programa Ensino Integral, tem contribuído para a construção da identidade profissional das participantes enquanto formadoras de professores. As respostas revelam um movimento duplo: de um lado, a lembrança de um período em que o papel do coordenador era percebido como articulador, formativo e pedagógico; de outro, a constatação de que as condições atuais de trabalho, marcadas pela intensificação, burocratização e fragmentação das funções, têm limitado as possibilidades de formação e de reflexão sobre a prática docente.

A fala da Participante 2 sintetiza essa percepção ao afirmar que esperava “*poder fazer muito mais formações*” e que “*antes, nas escolas de nove horas, havia muito mais tempo para receber e repassar formação*”. Essa comparação entre o passado e o presente revela uma nostalgia de uma função formadora que se enfraqueceu diante das novas

demandas administrativas. Em sua avaliação, o coordenador, hoje, não dispõe mais de tempo nem de espaço institucional para exercer plenamente seu papel formativo, sendo sobrecarregado por atividades imediatistas e de natureza técnica.

A Participante 3 complementa essa visão ao destacar que “*a formação é mais imediatista, voltada para as plataformas*”, apontando para a substituição da dimensão reflexiva da formação por um modelo de orientação rápida e reativa. Sua fala reforça o deslocamento do coordenador de um lugar de mediação e construção coletiva para uma posição de execução, na qual o trabalho pedagógico é reduzido à resolução de urgências e à adaptação a demandas externas.

A Participante 5 amplia essa crítica ao evidenciar a falta de condições para o trabalho formativo. Ela menciona a dificuldade de reunir professores nas reuniões de área e relata que, quando consegue, o tempo é consumido por alinhamentos burocráticos: “*a gente só passa as informações, algo rápido, porque formação, não*”. A impossibilidade de realizar encontros coletivos regulares e consistentes compromete a essência da função coordenativa, que, conforme Placco, Almeida e Souza (2011), deveria ser um espaço privilegiado de formação continuada e construção de saberes profissionais compartilhados.

A fala da Participante 1 aprofunda essa reflexão ao contrastar sua experiência atual com a vivida em uma escola PEI de nove horas, na qual atuou como professora e coordenadora pedagógica. Segundo ela, naquela época, “*a formação era realmente formativa*”, e o coordenador era “*um grande articulador dentro da escola*”, capaz de construir sentidos e engajamento coletivo em torno dos documentos e princípios do programa. Ela afirma que “*era ele quem convencia que aquele documento era importante*”, evidenciando que o coordenador desempenhava um papel simbólico de liderança pedagógica e de legitimação das práticas institucionais.

Contudo, reconhece que, atualmente, essa função foi esvaziada: “*hoje eu me vejo exatamente como esse calendário que a colega falou... eu sou esse calendário, eu não tenho outra função*”. Essa fala carrega forte carga simbólica. Ser “*um calendário*” representa a perda do sentido formador e a redução da identidade profissional a uma função técnica e previsível. Trata-se de um testemunho da alienação e da exaustão que acompanham a intensificação do trabalho coordenativo nas escolas públicas.

(...) eu via o professor coordenador como um grande articulador dentro da escola... e hoje não é assim. Eu não vejo dessa forma. Eu vejo como a (...) coloca... às vezes, eu me sinto até mal por um professor falar assim para mim:

‘o que é para tal dia?’... e eu ficava procurando o calendário, porque ele me vê assim. Mas é porque eu sou assim... eu sou esse calendário que ela falou, eu sou exatamente isso. Eu não tenho outra função. E isso, de uma certa forma, não impacta só na formação da equipe, impacta principalmente na formação do coordenador. Se você perguntar para mim e para a (...) se a gente tem um tempo para sentar e estudar, a gente não tem. Quando eu volto do almoço, eu já estou no meu final de bateria... é muito complicado, muito difícil. (Participante 1)

Esses relatos convergem para a percepção de que a experiência na coordenação do PEI tem contribuído mais para o reconhecimento das limitações estruturais da função do que para o fortalecimento da identidade profissional como formadora. As coordenadoras expressam cansaço, desmotivação e sentimento de impotência diante da carga de trabalho e da ausência de tempo para estudar, planejar e refletir. A Participante 1 sintetiza essa sensação ao afirmar: *“a gente não tem tempo para sentar e estudar... quando eu volto do almoço, já estou no meu final de bateria”*.

Do ponto de vista teórico, essas falas dialogam diretamente com os estudos sobre identidade profissional e reconfiguração do trabalho docente. Para Dubar (1997), a identidade se constrói na intersecção entre trajetórias pessoais e contextos institucionais, sendo continuamente negociada entre o “eu para mim” e o “eu para o outro”. A fala da coordenadora exemplifica essa tensão: seu “eu formador”, construído em uma experiência anterior mais autônoma e pedagógica, confronta-se com o “eu burocrático” que o contexto atual impõe, produzindo um sentimento de dissonância identitária. Sob a perspectiva de Bourdieu (2011), esse descompasso produz o que o autor denomina sofrimento simbólico, perceptível nas falas que expressam frustração e perda de sentido.

Essas falas também dialogam com Silva Júnior (2016), que aponta que a reestruturação do trabalho docente, sob o avanço da racionalidade neoliberal, tem transformado os profissionais da educação em executores de tarefas fragmentadas, reduzindo seu tempo de estudo e reflexão. Quando as coordenadoras afirmam que não conseguem “sentar e estudar” ou que “a formação virou recado”, elas expressam concretamente os efeitos dessa reestruturação sobre o cotidiano da escola pública e sobre sua própria constituição como formadoras.

Por fim, à luz de Placco, Almeida e Souza (2011), é possível afirmar que a identidade do coordenador pedagógico se constrói justamente na tensão entre o prescrito e o possível. Mesmo diante das limitações, o coordenador permanece como figura estratégica na promoção de espaços de escuta, diálogo e reflexão coletiva, ainda que em condições adversas. As falas das participantes indicam que, apesar das restrições impostas

pelo sistema, o desejo de exercer uma função formadora persiste como elemento central de sua identidade profissional, um traço que resiste, mesmo quando o contexto institucional a desvaloriza.

Em síntese, as respostas à esta questão evidenciam que a experiência na coordenação do PEI tem sido, ao mesmo tempo, formativa e desgastante, transformadora e limitadora. As coordenadoras se reconhecem como formadoras de professores, mas percebem que o exercício dessa função está cada vez mais condicionado por fatores externos, que comprimem o tempo pedagógico e esvaziam a reflexão. Nesse contexto, a construção da identidade profissional aparece como um processo em disputa, no qual resistir à lógica burocrática e reafirmar o papel formador torna-se, por si só, um ato político e pedagógico.

Dando continuidade à entrevista questionamos às participantes “quais fatores elas consideram fundamentais para o desenvolvimento da atuação como formadoras de professores no PEI”. As respostas convergem em torno de um tema central: a gestão do tempo como condição indispensável para a realização de um trabalho formativo de qualidade. As participantes também destacam a importância de condições institucionais que favoreçam o estudo, a reflexão e o diálogo, elementos frequentemente inviabilizados pela sobrecarga e pela fragmentação do cotidiano escolar.

A Participante 1 inicia a discussão ressaltando que o maior desafio para seu desenvolvimento profissional como formadora está relacionado à falta de tempo e à desorganização imposta pela dinâmica da função. Ela afirma que, embora seja uma pessoa “*extremamente organizada*”, a entrada na coordenação geral “*a desestabilizou totalmente*”, pois o fluxo contínuo de demandas torna impossível planejar o trabalho de maneira sistemática. Seu relato expressa o sentimento de perda de controle sobre o próprio fazer pedagógico, o que compromete a qualidade das formações e das devolutivas aos professores.

(...) eu sempre fui uma pessoa extremamente organizada e a entrada na coordenação geral me desestabilizou totalmente porque eu não consigo me organizar... hoje de manhã eu cheguei aqui e falei o que eu tenho para fazer?... aí eu tenho um vidro lá assim para eu escrever... eu preciso escrever... gente... o que eu tenho para fazer?... e comecei a escrever... aí eu comecei a perceber o tanto de coisa que eu não tenho feito... porque além de tudo isso têm as demandas que chegam a todo tempo... é um atropelamento total... o que mais impacta é esse fato de você não ter tempo para se preparar para aquilo que o seu professor precisa... eu não tenho tempo de sentar com ele... de perguntar qual é a dificuldade dele... de ir à sala de aula para prepará-lo para o apoio... às vezes, eu não tenho nem tempo de sentar com ele para dar a devolutiva.
(Participante 1)

Essa fala sintetiza de forma contundente a principal barreira apontada pelas participantes: a intensificação do trabalho pedagógico e a ausência de tempo pedagógico efetivo para a reflexão e o acompanhamento docente. A percepção de “*atropelamento total*” expressa a vivência concreta daquilo que Silva Júnior (2016) denomina reestruturação produtiva do trabalho escolar, na qual o coordenador passa a atuar em ritmo de urgência constante, absorvido por tarefas emergenciais e fragmentadas. Essa intensificação compromete a dimensão formadora e transforma o tempo escolar em um tempo de execução, não de pensamento.

A reflexão da Participante 3 complementa esse diagnóstico ao afirmar que as formações se tornaram “*imediatistas*” e “*rápidas*”, comparando-as às “*técnicas do Lemov*”¹⁵, que, embora úteis, são superficiais e voltadas à execução imediata. Sua fala revela o deslocamento da formação continuada do campo da elaboração teórica para o campo da aplicação instrumental, reduzindo o espaço de análise crítica e aprofundamento pedagógico. Quando questionada se há “*falta de aprofundamento teórico*”, a participante confirma com veemência. A Participante 4 reforça o ponto, afirmando apenas: “*falta*”. Essa concisão expressa um consenso silencioso, mas eloquente, entre as participantes.

Essas percepções evidenciam a distância entre o ideal formativo proposto pelo PEI e as condições reais de sua implementação. A ausência de tempo, o imediatismo das formações e a perda de espaço para o estudo coletivo corroem o que Placco, Almeida e Souza (2011) definem como o núcleo da função coordenativa, a mediação da formação docente por meio da escuta, da reflexão e da troca de saberes. Quando a coordenadora não dispõe de tempo para “*sentar com o professor*” ou “*dar devolutiva*”, o processo formativo se interrompe, e o trabalho passa a girar em torno de prazos, planilhas e plataformas.

Do ponto de vista identitário, as falas revelam a intensificação de um sofrimento ético e simbólico no exercício da função. Como argumenta Dubar (1997), a identidade profissional depende de um equilíbrio entre o reconhecimento institucional e o sentido subjetivo atribuído ao trabalho. Quando as condições objetivas inviabilizam o exercício pleno do papel formador, a coordenadora experimenta um desalinhamento entre identidade e prática, que se traduz em sentimentos de impotência e frustração. Esse

¹⁵ Doug Lemov é educador norte-americano e especialista em formação docente. Seu livro Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência (LEMOV, 2011) tem sido amplamente utilizado como referencial teórico e prático em programas de formação continuada promovidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP).

descompasso é também o que Bourdieu (2011) chamaria de ruptura entre *habitus* e campo: o *habitus* formador, construído sobre a valorização do estudo e da reflexão pedagógica, colide com um campo institucional dominado por metas e demandas externas.

A crítica de Laval (2004) contribui para compreender esse cenário, ao afirmar que a escola contemporânea, inserida na lógica da produtividade e da gestão empresarial, reduz o tempo de formação à mera adequação a instrumentos de controle. Essa racionalidade gerencial transforma o coordenador em executor e monitor, afastando-o de sua função intelectual e pedagógica. As falas das participantes, especialmente de 1 e 3, ilustram a concretização dessa racionalidade no cotidiano da escola pública: o tempo que deveria ser dedicado à reflexão é consumido pela administração de urgências e pela manutenção de plataformas.

Além do tempo, as participantes sugerem que a organização institucional e o apoio das instâncias superiores também são fatores determinantes para o desenvolvimento do papel formador. Contudo, a ausência de espaços coletivos de formação, como as reuniões de área do conhecimento, e o acúmulo de atribuições administrativas fragilizam o potencial formativo da coordenação. Nesse contexto, a coordenadora torna-se uma mediadora exaurida, cuja identidade formadora resiste em meio ao cansaço e à fragmentação.

À luz de Woodward (2014) e Silva (2014), é possível compreender que essa identidade em crise é também uma identidade em disputa. Ao mesmo tempo em que as coordenadoras se reconhecem como formadoras, elas se percebem desautorizadas pelas condições concretas do trabalho. A afirmação da Participante 1, “*eu não tenho tempo de sentar com ele para dar devolutiva*”, sintetiza esse conflito: o desejo de exercer a função formadora persiste, mas o contexto impede sua realização.

Em síntese, a análise desta questão revela que o tempo, a organização e o aprofundamento teórico são apontados como fatores fundamentais para a atuação das coordenadoras como formadoras de professores. Todavia, as condições estruturais do PEI e a lógica burocrática que permeia a escola pública minam esses elementos, produzindo uma atuação marcada pela urgência e pela falta de espaço para a formação. O coordenador pedagógico, nesse cenário, vive a contradição entre a função que deseja exercer e a função que lhe é imposta - contradição que define, de forma profunda, a construção de sua identidade profissional no interior do Programa Ensino Integral.

A entrevista também contemplou o seguinte questionamento: “Vocês sentem que suas identidades como formadoras de professores foram modificadas ao longo da atuação no PEI? Em caso afirmativo, como? Cabe lembrar que algumas delas já possuíam experiências anteriores na gestão pedagógica.

As respostas evidenciam um sentimento comum de mudança identitária marcada por perda de sentido, descaracterização da função e enfraquecimento do papel formador. As participantes relatam um distanciamento crescente entre o ideal pedagógico que orientava seu trabalho em experiências anteriores e a realidade atual, fortemente atravessada pela lógica das plataformas digitais, pela burocratização e pela sobrecarga de tarefas.

A Participante 2 introduz essa reflexão afirmando que percebe “*um abismo entre o que fazia em outras escolas e o que faz hoje*”, destacando que, se antes havia espaço para ações formativas, “*este ano ficou bem mais informativo*”. Ela observa que suas práticas atuais pouco se relacionam com o “*rol de atribuições do coordenador geral*”, o que a leva a afirmar que “*a função se descaracterizou muito*”. Sua fala expressa a percepção de uma ruptura simbólica entre o que significa ser coordenadora e o que, na prática, se tornou essa função dentro do PEI.

A análise da Participante 4 aprofunda esse diagnóstico ao introduzir um olhar híbrido: o da coordenadora que também é professora e, portanto, vivencia simultaneamente as cobranças e as contradições de ambos os papéis. Ela relata a dificuldade de “*cobrar algo de alguém que sabe que não é possível fazer*”, evidenciando o conflito ético de quem precisa exigir o cumprimento de metas e tarefas que, na realidade, reconhece como inviáveis. Essa tensão se manifesta como uma espécie de duplo pertencimento, no qual o sujeito se sente dividido entre a solidariedade com o professor e a obediência à política educacional. A intensidade desse conflito emerge de forma particularmente expressiva em sua fala a seguir, que traduz a angústia de uma identidade profissional em conflito:

(...) eu sinto falta de estudar... porque eu gosto... gosto de ler, de grifar... eu não lembro a última vez em que nós participamos de uma ATPC onde você grifou, leu um texto, realmente refletiu. E até na própria diretoria de ensino, que nós tínhamos essa função também de formar, você percebe que eles estão nesse mesmo incentivo: plataforma. Às vezes, você vai ter algumas formações e eles falam de alguns autores, mas nada profundo, porque tem que elevar a plataforma. E não é isso. Eles jogam o autor e já usam para falar da plataforma, e não é isso. Ele não pensou para a plataforma, pensou para outras metodologias. Eu tenho sentido muita falta de estudar, de preparar uma boa aula, de pensar junto com o professor... sinto falta disso. (Participante 4)

Essa fala é particularmente potente porque explicita o esvaziamento teórico e formativo da função, associando a perda da dimensão intelectual à perda da identidade profissional. O “*não estudar*” e o “*não grifar textos*” tornam-se metáforas do empobrecimento simbólico da função coordenativa, reduzida a práticas administrativas e instrumentais.

A reflexão das participantes sobre a falta de tempo e de espaços formativos remete ainda a uma contradição estrutural presente nas políticas educacionais do Estado de São Paulo. Embora o discurso oficial valorize a formação continuada e a profissionalização docente, a realidade imposta pelas normas estaduais revela o oposto: professores e coordenadores não têm o direito de se afastar integralmente para cursar mestrado ou doutorado, mesmo quando aprovados em programas públicos de pós-graduação. Essa política evidencia uma visão utilitarista do trabalho docente, que subordina a formação acadêmica aos imperativos da produtividade e da presença física na escola, desconsiderando o caráter intelectual da docência e da coordenação pedagógica. Ao negar o afastamento para a pesquisa, o Estado inviabiliza o aprofundamento teórico e o desenvolvimento científico dos educadores, reforçando uma lógica de gestão tecnicista e imediatista, incompatível com a construção de uma identidade profissional autônoma e crítica.

O sentimento de saudade de uma formação com densidade teórica é compartilhado pela participante, que lembra com entusiasmo o período inicial do PEI, quando a proposta da “pedagogia da presença” articulava teoria e prática. Ela afirma: “*eu pensei que ia poder ter mais tempo para estudar, para fazer formações, e essa é minha maior decepção*”. Essa fala ecoa a de 4 e de 2, compondo um quadro de desilusão com as transformações do programa, que, segundo as participantes, afastaram-nas do exercício reflexivo que originalmente definia sua identidade como formadoras.

Sob a perspectiva teórica, esses depoimentos permitem interpretar a experiência das coordenadoras à luz das reflexões sobre identidade profissional. Para Dubar (1997), a identidade é um processo de negociação contínua entre o “*eu para mim*” (o modo como o sujeito se reconhece) e o “*eu para o outro*” (a forma como é reconhecido institucionalmente). Quando 2 afirma que suas tarefas “*não têm nada a ver com o rol de atribuições*”, ela está descrevendo exatamente essa ruptura entre o reconhecimento subjetivo e o reconhecimento social da função, o que gera o sentimento de “descaracterização”.

Bourdieu (2011) ajuda a compreender esse deslocamento como um conflito entre *habitus* e campo. O *habitus* da coordenadora, formado por práticas de escuta, mediação e reflexão, se choca com um campo educacional marcado pela racionalidade instrumental e pela lógica de resultados. Esse desencontro produz o que o autor chama de sofrimento simbólico, visível nas falas que expressam cansaço, frustração e a perda de sentido do trabalho pedagógico.

Por sua vez, Woodward (2014) e Tomaz Tadeu da Silva (2014) contribuem para interpretar a identidade das coordenadoras como uma construção discursiva e relacional, constantemente ressignificada em meio a disputas sobre o que significa ser formadora. Ao se descreverem como “*linha de recado*” ou “*calendário*”, ou ao expressarem “*saudade de estudar*”, as participantes produzem narrativas que não apenas refletem a crise de identidade, mas também a resistência a ela, evidenciando uma recusa simbólica à lógica que reduz a formação a tarefas mecânicas.

As falas das coordenadoras revelam que a identidade profissional construída no PEI é atravessada por tensões entre formação e prescrição, reflexão e execução, autonomia e controle. Apesar da frustração expressa, há também, em cada depoimento, uma nostalgia de resistência, que se manifesta no desejo de retomar o estudo, a reflexão e o diálogo com os professores. Essa persistência simbólica do “*querer formar*” indica que, mesmo em um contexto de restrição e desvalorização, o coordenador pedagógico continua a se reconhecer como sujeito formador, ainda que em luta por espaço e tempo para exercer sua função.

Em síntese, a análise desta questão mostra que o PEI, ao mesmo tempo em que ampliou a responsabilidade do coordenador, restringiu sua autonomia e sua capacidade de exercer plenamente o papel formativo. A experiência das participantes revela que a identidade profissional das formadoras foi modificada não apenas pelas mudanças nas políticas educacionais, mas também pela contradição estrutural entre a promessa de formação integral e as práticas escolares fragmentadas que o programa, paradoxalmente, reforça.

O questionamento seguinte teve como objetivo identificar momentos específicos que marcaram transformações significativas na prática das coordenadoras como formadoras de professores no contexto do Programa Ensino Integral. Diferentemente das questões anteriores, que enfatizavam os desafios e as condições adversas do trabalho, as respostas revelaram experiências de aprendizado, cooperação e ressignificação da prática.

As participantes mencionam inicialmente o uso de plataformas digitais como um marco na trajetória do programa, porém associam essa transformação a um processo negativo. Para as Participantes 1 e 4, a introdução das plataformas representou o início de uma mudança estrutural que deslocou o foco da formação pedagógica para o controle técnico e para o cumprimento de tarefas. A palavra “*plataforma*”, dita de forma imediata e convicta, sintetiza o sentimento de que o trabalho formativo foi substituído por uma lógica burocrática e mecanizada.

Em seguida, a Participante 2 introduz uma perspectiva mais processual, ao mencionar o período de planejamento como um dos momentos mais intensos e mobilizadores da equipe. Apesar da carga de ansiedade e das exigências que esse período impõe, ela reconhece que é nesse momento que o grupo “*se debruça*” sobre o trabalho e constrói expectativas de mudança. Essa fala revela um movimento simbólico de reconstrução da esperança, ainda que efêmera, diante das condições adversas de trabalho.

De forma imediata, as participantes mencionaram o uso de plataformas digitais como um divisor de águas em suas trajetórias, mas associaram essa transformação a um movimento negativo. Ao responder de modo rápido e uníssono “*plataforma*”, as Participantes 1 e 4 sintetizaram um sentimento de ruptura com o sentido pedagógico do trabalho. A “*plataforma*” passa a representar, simbolicamente, o deslocamento da formação docente para a lógica da mensuração e do controle, em detrimento da reflexão e da autonomia. Nas palavras da Participante 2, “*a gente fica ansiosa para dar tudo certo... preparando, preparando... é o período do planejamento*”, o que expressa uma pressão contínua por resultados, frequentemente dissociada do processo de ensino e aprendizagem.

Essa percepção insere-se no movimento mais amplo de racionalização gerencial da educação pública. Silva Júnior (2016) problematiza o avanço de uma racionalidade neoliberal que reorganiza a escola pública segundo lógicas de eficiência, regulação e controle, deslocando seu sentido formativo para o atendimento de metas e indicadores. De modo convergente, Ball (2005) descreve o processo de performatividade que atravessa as políticas educacionais contemporâneas, nas quais o valor do trabalho docente passa a ser aferido por métricas de produtividade, comparações e vigilâncias constantes. À luz desses referenciais, a plataformização da educação, fenômeno mais recente, pode ser compreendida como atualização tecnológica dessas mesmas racionalidades, ao operar dispositivos digitais de monitoramento, padronização e prestação de contas. Embora Silva Júnior (2016) não discutisse especificamente o uso de plataformas digitais, sua crítica

contribui para interpretar como tais ferramentas são incorporadas às políticas educacionais, reforçando a instrumentalização do trabalho docente e corroendo dimensões éticas, reflexivas e formativas que deveriam caracterizar o fazer pedagógico.

Por outro lado, emergem também momentos de transformação positiva ligados ao aprendizado interpessoal e ao fortalecimento do grupo. A Participante 3, por exemplo, narra um episódio de crescimento pessoal ao relatar que aprendeu a “*não levar nada para o lado pessoal*” nas devolutivas recebidas da CGPG, reconhecendo nelas uma oportunidade de desenvolvimento profissional. “*Eu enxerguei como positivo isso e comecei a dar melhores devolutivas para os meus professores a partir das devolutivas dela*”, afirma, revelando um processo de aprendizagem pela experiência formativa do outro, o que denota a circulação horizontal do saber pedagógico dentro da equipe.

As falas também ressaltam a relevância da cooperação entre pares como forma de resistência ao isolamento e à fragmentação do trabalho. A Participante 4, ao narrar a dinâmica de parceria com as Participantes 3 e 5, explicita o valor da coletividade e do apoio mútuo como elementos estruturantes da prática formadora:

Eu acredito na questão do trabalho conjunto... quando você tem uma parceria muito bacana, isso te faz crescer. [...] Esse ano eu me senti amparada muitas vezes... quando eu já não conseguia, a gente fazia junto, e isso ajuda muito. Esse caminhar nosso junto conseguiu também direcionar os professores. Nós conseguimos direcionar o que queremos naquele momento, e isso ajuda muito num grupo de tantas divergências. (Participante 4)

Essa fala revela que, em meio às condições adversas e à intensificação das tarefas, a dimensão coletiva torna-se um espaço de formação e de produção de sentido. O grupo de coordenadoras reconstrói sua identidade profissional a partir da colaboração, criando micro espaços de autonomia e solidariedade dentro de um sistema marcado pela prescrição e pelo controle.

À luz de Dubar (1997), essas experiências expressam a reconstrução identitária das coordenadoras por meio do reconhecimento mútuo e das trocas simbólicas que ocorrem no espaço relacional. O sentimento de pertencimento e a confiança no grupo tornam-se fundamentais para sustentar a identidade formadora em um contexto que, estruturalmente, tende a fragilizá-la. Sob a perspectiva de Bourdieu (2011), esses micro gestos de solidariedade configuram atos de resistência simbólica diante de um campo educacional cada vez mais submetido à racionalidade instrumental. Mesmo sob a pressão das metas e dos dispositivos de controle, as coordenadoras reafirmam o valor formativo

e ético de sua função, reconstruindo o sentido de seu trabalho a partir da convivência e da escuta.

De modo complementar, Woodward (2014) e Silva (2014) ajudam a compreender essas narrativas como práticas discursivas que produzem identidade. Ao relatar seus próprios processos de aprendizagem e de transformação, as coordenadoras não apenas descrevem suas trajetórias, mas também performam uma identidade profissional em disputa, uma identidade que, embora atravessada pela burocratização, insiste em afirmar o desejo de formar e de refletir.

Em síntese, a análise das respostas demonstra que, mesmo em um contexto marcado pela plataformização e pela intensificação do trabalho pedagógico, ainda emergem experiências significativas de crescimento e de solidariedade. Esses momentos, ainda que breves, revelam a persistência de um ideal formativo e a capacidade das coordenadoras de resistirem simbolicamente à desumanização da prática docente, mantendo viva a dimensão ética, coletiva e reflexiva de seu papel no Programa Ensino Integral.

Surge ainda um momento revelador. Ao serem questionadas sobre a participação no curso #Multiplica¹⁶, todas as coordenadoras, com exceção da Participante 4, afirmam estar cursando a formação. A adesão quase total a esse modelo evidencia uma política de formação docente altamente centralizada e padronizada, que se apresenta como resposta à carência de espaços de estudo e reflexão, mas que, na prática, reforça a lógica de plataformização e de performatividade discutida anteriormente.

A questão seguinte propôs que as participantes refletissem sobre os aspectos formativos considerados necessários para aprimorar sua atuação como formadoras de professores no Programa Ensino Integral. As respostas revelaram uma percepção unânime de carência de oportunidades formativas significativas, especialmente voltadas ao papel do coordenador pedagógico.

As falas destacam que as formações atualmente ofertadas são insuficientes e distantes da realidade das escolas, restringindo-se a conteúdos prescritivos e técnicos. A Participante 3 sintetiza esse sentimento ao afirmar: “*nenhuma formação eu dei esse ano, zero, tudo por conta mesmo de necessidade... só ideias da DE as formações*”. Essa

¹⁶ O Programa Multiplica SP é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) voltada à formação continuada de docentes da rede estadual e municipal. O curso é oferecido de forma totalmente online e baseia-se na metodologia de formação entre pares, promovendo a troca de experiências, o trabalho colaborativo e o aprimoramento das práticas pedagógicas. (Resolução SEDUC n.º 49/2023)

ausência de espaços de formação impacta diretamente a construção da identidade profissional das coordenadoras, que passam a se ver privadas de momentos de reflexão coletiva e de aprofundamento teórico.

A fala da Participante 5 amplia essa percepção, evidenciando a limitação das formações disponíveis e a falta de coerência entre os temas ofertados e as demandas do trabalho cotidiano. Segundo ela,

(...) eu faço metodologia ativa e eu não queria metodologia ativa, eu queria tecnologias... só que quando eu fui já não tinha mais vagas... então vai esse daqui... e eu estou até gostando agora... mas... a formação da DE não tem... eu acho que isso seria importante... de nos dar formação também para auxiliar o professor. (Participante 5)

Essa declaração aponta para uma política formativa marcada mais pela escassez e pela improvisação do que por um planejamento que considere as necessidades reais das escolas. A ausência de uma política de formação continuada coerente e sistemática leva à desarticulação entre a formação do coordenador e sua prática formativa junto aos professores.

A seguir, o depoimento da Participante 1 aprofunda essa crítica, evidenciando a discrepância entre as formações idealizadas e as práticas possíveis no cotidiano escolar:

Para nós enquanto formadoras... eu acho que também está muito pé no chão... eles trabalham com as demandas que a gente vivencia o tempo todo... é o apoio presencial, é a rotina... lá é muito bonito fazer o exercício deles lá, mas na hora de ir para a prática, a gente precisa usar o telefone ou jogar o celular fora, porque as demandas realmente atrapalham a gente o tempo todo... mas eu penso assim, eu estou gostando bastante no grupo... porque as experiências que as outras professoras estão compartilhando estão sendo muito boas... mas eu vejo que essas formações deveriam ter mais opções, serem mais completas e na nossa própria diretoria de ensino. (Participante 1)

Essa citação explicita o contraste entre a formação “ideal”, pautada em exercícios padronizados e pouco dialógicos, e a formação “real”, marcada pela sobrecarga, pela falta de tempo e pelo isolamento pedagógico. As coordenadoras valorizam os espaços de troca entre pares, “*as experiências que as outras professoras estão compartilhando*”, mas criticam o distanciamento entre os conteúdos das formações e as exigências concretas do trabalho formativo.

A análise dessas falas permite compreender que a fragilidade da política de formação das coordenadoras do PEI se insere em um processo mais amplo de racionalização técnica do trabalho educativo. Laval (2004) observa que, sob a lógica

neoliberal, a formação docente tende a ser reduzida a dispositivos de atualização operacional, voltados à eficiência e à produtividade, em detrimento da reflexão crítica e da emancipação intelectual. Essa racionalidade é visível nas falas das participantes, que se veem compelidas a cumprir metas e dominar plataformas, mas sem tempo ou condições para desenvolver o pensamento pedagógico e o estudo teórico.

De modo complementar, Silva Júnior (2016) ressalta que as políticas de intensificação e de tecnicização do trabalho escolar geram a desintelectualização da docência, deslocando o foco da formação para o cumprimento de rotinas e instrumentos. A ausência de espaços institucionais de formação crítica enfraquece o sentido formador da função do coordenador, convertendo-o em gestor de demandas imediatas. Nessa mesma direção, Bourdieu (2011) ajuda a compreender que o *habitus* formativo dessas profissionais, pautado na mediação, no estudo e na partilha, se vê tensionado por um campo educacional regido por lógicas instrumentais, o que gera um sentimento de desencaixe e frustração simbólica.

Assim, a análise desta questão evidencia que as coordenadoras do PEI carecem de formações que valorizem a dimensão reflexiva e investigativa do trabalho formativo. As falas revelam a necessidade de uma política que reconheça o coordenador não como mero executor de orientações técnicas, mas como intelectual da prática educativa, capaz de produzir conhecimento sobre sua própria experiência. A ausência de condições formativas e de tempo para o estudo não apenas limita o desenvolvimento profissional, mas também fragiliza a identidade do coordenador como formador de professores.

Por fim, a última questão buscou identificar, sob a perspectiva das participantes, as principais necessidades estruturais e pedagógicas da escola e do Programa Ensino Integral para o fortalecimento do papel dos coordenadores como formadores de professores. As respostas revelam um diagnóstico crítico das condições concretas de trabalho nas escolas de sete horas, marcadas pela sobrecarga, pela descontinuidade e pela perda de sentido das práticas formativas.

Logo no início das falas, a Participante 4 sintetiza um sentimento coletivo de exaustão e deslocamento funcional, ao afirmar que,

para que a gente consiga desempenhar o nosso papel, primeiro precisa desenvolver os programas que temos em sala de aula. Nós estamos na linha de frente... cobram a gente como gestão, professor cobra a gente como professor e aluno na sala de aula... então a cobrança é intensa de todos os lados. (Participante 5)

Essa sobreposição de papéis indica que as coordenadoras vivem uma condição de ambiguidade institucional: são simultaneamente gestoras, professoras e mediadoras, mas sem o tempo ou o apoio necessários para cumprir com as funções formativas que lhes são atribuídas.

As falas também apontam para a ausência de suporte pedagógico por parte dos níveis centrais da gestão. A mesma participante enfatiza a necessidade de “*um pouco mais de apoio dos gestores lá de cima e não ficar tentando apagar o fogo*”, reforçando a percepção de que o trabalho da coordenação tem sido pautado por ações emergenciais, e não por processos sistemáticos de acompanhamento docente. Essa crítica é reforçada pela Participante 5, que ironiza o cotidiano extenuante e emocionalmente desgastante da função: “*a colega fala assim... nossa... a gente nunca vai sozinha... é eu e ela... com os dedinhos juntos... vai as duas juntas sofrer*”. A fala, ainda que marcada pelo humor, revela o esgotamento das coordenadoras, constantemente mobilizadas a resolver conflitos e demandas que extrapolam o campo pedagógico, consumindo o tempo destinado à formação de professores.

A dimensão estrutural também se mostra central nas respostas. A Participante 4 denuncia as limitações materiais que inviabilizam a efetivação do projeto pedagógico integral: “*nós não temos aqui uma sala de informática... vamos perder um auditório privatizado porque o número X não comporta...*”. Em sua avaliação, o formato de sete horas imposto pelo governo descaracterizou o ideal do PEI, transformando-o em uma política massificada e desprovida de condições concretas de funcionamento. Sua crítica é incisiva:

O PEI de sete horas não funciona... não deveria existir... isso foi uma forma de dizer que a escola integral é para todos, e ela não é para todos... porque... se o governo está fazendo um formato de escola, tem que pensar em estrutura, em ambiente estruturado para isso. Do contrário, o que está sendo feito é generalizar o ensino e fazer os alunos não estudarem nessas escolas. (Participante 4)

Essa citação ilustra a percepção de que a política de expansão das escolas PEI, ao invés de consolidar um modelo de qualidade, promoveu sua descaracterização. A ampliação sem investimento proporcional em infraestrutura e formação produziu o que as participantes chamam de “*escolas de tempo estendido*”, mas sem o caráter pedagógico transformador que originalmente sustentava o programa.

As Participantes 1 e 2 aprofundam essa análise ao associar a precarização estrutural à crise de sentido vivida pelos professores e coordenadores. A primeira delas questiona: “*se para mim não está fazendo sentido ter um projeto de vida, como é que eu vou fazer o meu aluno sonhar?*”. Essa reflexão revela a dimensão simbólica da crise, na medida em que a desmotivação docente e a falta de identidade com o projeto institucional comprometem a própria noção de formação integral. A segunda complementa ao afirmar que “*vai ficar só o nome PEI... da escola só o nome, só a sigla*”, sintetizando a percepção de esvaziamento da proposta original.

O resultado é o sofrimento simbólico expresso nas falas, em especial quando a Participante 1 afirma sentir-se “*em luto... eu chego em uma escola onde eu estou enlutada... pelo PEI... tendo que conviver com esse impostor... e não poder reagir a isso... é como se fosse um grito abafado*”. Essa confissão dá forma ao que Dubar (1997) identifica como crise identitária no trabalho docente, em que as condições objetivas de exercício profissional rompem o equilíbrio entre a identidade construída e a identidade atribuída institucionalmente.

Por fim, a análise das falas revela que o fortalecimento do papel do coordenador pedagógico no PEI exige não apenas mudanças estruturais, como adequação de espaços, recursos e número de aulas, mas também a revisão das políticas formativas e de gestão. É necessário restituir às coordenadoras o tempo pedagógico, a autonomia intelectual e o reconhecimento profissional que as constituem como formadoras de professores. Mais do que infraestrutura, as participantes demandam sentido: o resgate do projeto de formação integral que, em sua origem, propunha a articulação entre teoria e prática, conhecimento e humanidade, ensino e vida.

Concluídas as análises e discussões apresentadas neste capítulo, que permitiram compreender aspectos essenciais do trabalho e da identidade profissional dos coordenadores de gestão pedagógica no Programa Ensino Integral, o texto segue para o Capítulo 5 - Considerações Finais. Nele, serão retomados os objetivos da pesquisa e destacadas as principais conclusões alcançadas, bem como as contribuições teóricas e práticas do estudo, seus limites e as possibilidades de aprofundamento em investigações futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresenta as considerações finais da pesquisa, reunindo os principais aprendizados e reflexões decorrentes do percurso investigativo. Ao retomar o problema, os objetivos e os caminhos metodológicos traçados, busca-se evidenciar como o estudo permitiu compreender o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a (re)construção da identidade profissional dos coordenadores de gestão pedagógica que atuam no Programa Ensino Integral. Mais do que uma simples síntese, este encerramento constitui um espaço de elaboração e de sentido, em que se articulam os resultados alcançados, as contribuições teóricas e práticas do estudo e as possibilidades de continuidade para novas investigações e ações formativas.

A análise dos dados empíricos evidenciou que o trabalho dos coordenadores de gestão pedagógica no Programa Ensino Integral é marcado por uma tensão constante entre as dimensões administrativa e formativa, expressando as contradições próprias de uma política educacional que combina princípios humanistas e racionalidades gerenciais. As falas das participantes revelaram que, embora o cotidiano seja atravessado por demandas burocráticas e pela pressão por resultados, persiste entre elas o compromisso com a formação docente e com o fortalecimento de uma cultura de aprendizagem coletiva. O estudo mostrou que a identidade profissional desses coordenadores é permanentemente (re)construída nas relações que estabelecem com os professores, com a equipe gestora e com as políticas que orientam o trabalho escolar.

Observou-se também que a função formadora do coordenador adquire contornos distintos nas figuras do CGPG e do CGPAC. Enquanto o primeiro assume papel mais articulador, voltado à integração do projeto pedagógico e à mediação entre as demandas institucionais e o coletivo docente, o segundo se aproxima do trabalho direto com os professores de sua área, conduzindo estudos, planejamentos e ações de acompanhamento da prática. Essa complementaridade, ainda que nem sempre harmoniosa, evidencia a necessidade de diálogo permanente entre as instâncias de coordenação, condição essencial para a consolidação de um trabalho formativo coerente com os princípios do programa.

As participantes demonstraram consciência crítica sobre as limitações impostas pelas condições de trabalho e pela sobreposição de tarefas, mas também evidenciaram que, mesmo em meio às restrições, encontram formas de resistência e reinvenção. Ao transformarem o espaço da formação em um território de escuta, partilha e reflexão,

reafirmam o sentido público e coletivo da educação. Assim, os resultados indicam que a identidade profissional dos coordenadores de gestão pedagógica se constitui não apenas no cumprimento de atribuições prescritas, mas, sobretudo, na capacidade de atribuir significado ao trabalho, reconhecer-se como formador e produzir, no interior da escola pública, práticas que sustentem o desenvolvimento docente e o compromisso ético com a formação humana.

A interpretação dos resultados à luz do referencial teórico permitiu compreender que o trabalho da coordenação pedagógica no Programa Ensino Integral constitui um espaço de mediação entre políticas públicas e práticas escolares, no qual se tensionam distintas racionalidades que configuram a escola pública contemporânea. Em consonância com Paro (2011), observa-se que a estrutura organizacional e as lógicas administrativas do sistema educacional frequentemente limitam a dimensão formativa do trabalho escolar, convertendo a escola em instância de controle e responsabilização. Todavia, os dados desta pesquisa mostram que, mesmo diante dessa racionalidade instrumental, os coordenadores de gestão pedagógica buscam preservar o sentido formativo de sua função, instaurando espaços de diálogo, escuta e reflexão que resistem à padronização e reafirmam a dimensão humana e coletiva da educação.

A leitura das práticas e percepções das participantes revela, ainda, que o modelo de escola integral vem passando por transformações significativas que impactam diretamente o trabalho pedagógico e a identidade dos coordenadores. A redução da jornada de nove para sete horas diárias, com a consequente fragmentação do tempo e do convívio escolar, enfraquece um dos princípios fundamentais do PEI: a formação integral. O tempo pedagógico, antes sustentado pela convivência e pelo acompanhamento contínuo, cede lugar a um modelo mais próximo do ensino regular, que compromete as possibilidades de articulação formativa e de acompanhamento individualizado dos estudantes e docentes. Essa mudança reconfigura também o papel dos coordenadores, que passam a atuar em um espaço menos integrado, marcado pela multiplicidade de demandas e pela necessidade de conciliar práticas formativas com exigências operacionais.

Somam-se a esse cenário os efeitos da crescente plataformização do ensino, fenômeno que expressa, no campo educacional, a lógica neoliberal descrita por Laval (2004) e Dardot e Laval (2016). A imposição de plataformas digitais e o monitoramento de sua utilização pelos professores instauram novas formas de controle e de responsabilização, reduzindo a autonomia pedagógica e esvaziando o caráter crítico e reflexivo da prática docente. Para os coordenadores de gestão pedagógica, esse contexto

impõe o desafio de equilibrar o cumprimento de metas tecnológicas com a preservação do sentido formativo da escola, tarefa que demanda discernimento, resistência e mediação constante.

À luz de Silva Júnior (2016), tais transformações reforçam a necessidade de compreender a escola pública como instituição social, e não apenas organização, o que significa reconhecer seu papel simbólico e político na formação humana. Os coordenadores de gestão pedagógica, ao buscarem ressignificar o trabalho em meio a essas tensões, reafirmam a escola como espaço de produção de sentido e de resistência às dinâmicas de mercantilização e tecnocratização do ensino.

Desse modo, a identidade profissional desses sujeitos se constrói na intersecção entre o prescrito e o vivido, entre o instituído pelas políticas e o instituinte das práticas cotidianas. Como apontam Placco, Almeida e Souza (2011), a dimensão formadora é o eixo estruturante dessa identidade, pois é nela que o coordenador encontra o sentido ético, político e pedagógico de sua atuação.

As contribuições deste estudo, portanto, se expressam em duas frentes complementares. No campo teórico, reforça-se a importância de compreender a coordenação pedagógica como *locus* de formação e de construção identitária, especialmente em tempos de intensificação do controle e da plataformização do trabalho docente. No campo prático, a pesquisa oferece subsídios para o aprimoramento das ações formativas no interior das escolas do Programa Ensino Integral, apontando para a urgência de políticas que assegurem tempo, condições de trabalho e autonomia aos coordenadores, de modo que possam exercer plenamente seu papel de formadores e de mediadores da formação continuada na escola pública.

É importante destacar que as críticas expressas pelas participantes não se configuram como rejeição ao Programa Ensino Integral. Ao contrário, todas manifestaram apreço e crença em seus princípios fundadores, especialmente na possibilidade de oferecer uma formação mais ampla e significativa aos estudantes e de fortalecer o trabalho coletivo no interior da escola. O que se observa, portanto, não é um movimento de oposição ao programa, mas de resistência à sua descaracterização progressiva, provocada pela redução da jornada escolar, pela intensificação de tarefas burocráticas e pela padronização imposta pelas plataformas digitais. As coordenadoras reconhecem no PEI um projeto educacional promissor, capaz de integrar formação acadêmica, ética e cidadã, mas alertam que sua efetivação depende da preservação de seus fundamentos

pedagógicos e da valorização das condições humanas e institucionais que sustentam o trabalho docente e formativo.

Como toda pesquisa situada em um contexto específico, este estudo apresenta limitações que merecem ser explicitadas. Em primeiro lugar, o recorte empírico, centrado em uma única escola do Programa Ensino Integral vinculada à Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, restringe o alcance da análise e impede generalizações sobre o conjunto das unidades participantes do programa. Essa delimitação, contudo, foi uma escolha consciente, própria da abordagem qualitativa, que privilegia a profundidade da compreensão sobre o fenômeno investigado em detrimento da representatividade estatística.

Outro limite a ser considerado refere-se ao número de participantes e à realização de apenas um encontro para a entrevista coletiva, em razão de fatores institucionais e de agenda das coordenadoras. Embora o diálogo estabelecido tenha sido denso e significativo, a continuidade de encontros sucessivos poderia ter ampliado as possibilidades de aprofundamento das análises, especialmente no que diz respeito à dinâmica coletiva de construção de sentidos sobre o trabalho e a identidade profissional.

Além disso, é preciso reconhecer que o estudo foi realizado em um período de intensas transformações nas políticas educacionais paulistas, como a reconfiguração da jornada do PEI e a implementação de novas plataformas digitais de ensino. Tais mudanças, ainda em curso, podem alterar as condições de trabalho e de formação dos coordenadores, exigindo revisões e atualizações das conclusões aqui apresentadas. Essa instabilidade, porém, também confere relevância à pesquisa, ao registrar um momento de transição e de tensionamento das políticas públicas educacionais.

Finalmente, reconhece-se o caráter interpretativo das análises, que, embora sustentadas teoricamente e baseadas em evidências empíricas, refletem a leitura da pesquisadora, situada e atravessada por sua própria experiência profissional e acadêmica no contexto da educação pública e do Programa Ensino Integral. Tal dimensão subjetiva, longe de comprometer o rigor científico, reafirma o princípio de que toda investigação em educação é também um exercício de implicação, reflexão e autoria.

A partir das conclusões alcançadas, emergem algumas perspectivas e recomendações que podem orientar tanto o aprimoramento das práticas formativas nas escolas do Programa Ensino Integral quanto o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema. No campo das políticas públicas, evidencia-se a necessidade de revalorizar o papel do coordenador de gestão pedagógica como sujeito formador, assegurando-lhe

tempo institucional para o estudo e o acompanhamento docente, condições adequadas de trabalho e autonomia para planejar ações formativas que respondam às necessidades reais da escola. Sem essas garantias, a função tende a se reduzir a um exercício burocrático, desvinculado de sua essência pedagógica.

Do ponto de vista das práticas escolares, recomenda-se a reorganização dos espaços de formação continuada, de modo que as reuniões coletivas e as observações de aula sejam efetivamente momentos de reflexão, partilha e construção de saberes, e não apenas cumprimento de pautas formais. O fortalecimento do diálogo entre o CGPG e os CGPAC mostra-se fundamental para a coerência das ações e para a consolidação de uma cultura colaborativa de formação, capaz de articular as diferentes áreas do conhecimento em torno de um projeto pedagógico comum.

No plano mais amplo das políticas educacionais, torna-se urgente retomar os princípios fundadores do Programa Ensino Integral, especialmente a integralidade da formação e o compromisso com o desenvolvimento humano dos estudantes. As transformações recentes, como a redução da jornada e a plataformização do ensino, exigem um debate público sobre seus impactos no trabalho docente e na formação escolar. O fortalecimento do PEI, segundo as próprias participantes da pesquisa, depende da preservação de seu caráter pedagógico e de sua coerência com uma concepção de escola integral voltada para a autonomia intelectual, ética e cidadã dos alunos.

No campo acadêmico, abrem-se possibilidades para estudos comparativos entre diferentes diretorias de ensino e redes públicas, investigações longitudinais sobre a trajetória profissional dos coordenadores e pesquisas que explorem o impacto das políticas de plataformização e controle de resultados sobre a identidade e a formação docente. Também se recomenda o aprofundamento teórico acerca da formação do coordenador pedagógico como formador de professores, ampliando o diálogo entre universidade e escola básica.

O fortalecimento da coordenação pedagógica como instância de formação, mediação e reflexão crítica é condição indispensável para a qualidade social da educação pública. Reconhecer o coordenador como intelectual e formador de professores é também reconhecer a escola como espaço de resistência, produção de saberes e emancipação humana.

Encerrar esta pesquisa é, de certo modo, revisitar o percurso que a originou. Ao longo do processo investigativo, as vozes das participantes, entrelaçadas à experiência da pesquisadora, revelaram que o trabalho da coordenação pedagógica é mais do que uma

função administrativa: é um espaço de mediação, formação e humanidade. Cada fala, cada observação e cada análise reafirmaram que a escola pública, mesmo tensionada por políticas de controle e racionalidades gerenciais, permanece como território de resistência e possibilidade. É nela que o coordenador de gestão pedagógica, entre o prescrito e o vivido, constrói sua identidade profissional, ressignifica o cotidiano e reafirma o compromisso ético com a formação docente e com o direito de aprender.

A escrita desta tese constituiu-se, portanto, como um processo de formação, não apenas das participantes, mas também da própria pesquisadora. A escuta das histórias e o diálogo com a teoria permitiram compreender que investigar o outro é, em alguma medida, investigar-se. O exercício da pesquisa revelou-se um ato de implicação e de autoria, no qual se reconhece que produzir conhecimento é também produzir sentido para o trabalho educativo e para o próprio fazer docente.

Diante dos desafios contemporâneos da educação pública, reafirma-se a necessidade de proteger e fortalecer os espaços de formação, reflexão e diálogo nas escolas. A figura do coordenador de gestão pedagógica, quando compreendida em sua dimensão formativa, representa a possibilidade de uma escola mais democrática, solidária e crítica. Uma escola que educa para a vida e não apenas para o desempenho.

Importa mencionar que, após a finalização deste trabalho, a função de Coordenador de Gestão Pedagógica Geral (CGPAC) foi extinta pela Resolução SEDUC n. 162, de 9 de dezembro de 2025. Pela referida norma, a função passa a ser denominada Professor Articulador, deixando de integrar o quadro de gestão escolar. Nessa transição, ocorre uma redução remuneratória com a supressão de aproximadamente mil reais da gratificação anteriormente atribuída, bem como a redefinição da carga horária, que deixa de ser fixada em 20 horas semanais dedicadas às atividades de coordenação e passa a variar conforme o número de docentes da área à qual o articulador está vinculado.

Ao ser deslocada da esfera da gestão, a função perde também a dimensão formativa que a caracterizava, o que implica uma reconfiguração do trabalho pedagógico na escola. Tal mudança, ao fragilizar espaços institucionais de coordenação e acompanhamento do trabalho docente, tensiona a perspectiva de formação continuada e reabre o debate sobre o lugar da gestão pedagógica e da racionalidade gerencial no interior da escola. Ainda que essa discussão extrapole os objetivos desta pesquisa, sua menção se faz necessária para registrar o impacto e a atualidade do tema.

Assim, concluir este trabalho não significa encerrá-lo, mas transformá-lo em ponto de partida para novas reflexões, novos encontros e novas práticas. A pesquisa, como

a educação, é sempre processo inacabado. E é nesse movimento contínuo de busca, escuta e reconstrução que reside a esperança de uma escola pública que, apesar de todas as contradições, segue acreditando na potência da formação humana e na força do trabalho coletivo como caminhos de emancipação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. V. M. **Implicações do Programa Ensino Integral para o trabalho docente: o olhar dos professores**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.
- ANDRE, M. e LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986. Acesso em 14 jul. 2025.
- 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.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: SEF/ MEC, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.
- CASTRO, C. M.; CARNOY, M. **Como anda a reforma da educação na América Latina**. Trad. Luiz Alberto Monjardin e Maria Lúcia Leão Velloso de Magalhães. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Marina Vargas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- FAVACHO, A. V. **A empresa na escola: o projeto de vida no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo e a formação do estudante do ensino médio**. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.
- FERNANDES, M. J., *et al.* Reformas educacionais paulistas e suas repercussões na organização da escola e na autonomia docente (1995-2018). **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 29, 2024. DOI: 10.24220/2318-0870v29a2024e8824. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/8824>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- FERNANDES, M. J. S. **Neoliberalismo na educação paulista: um retrato da coordenação pedagógica na rede pública de ensino**. 1. ed. Bauru: Mireveja, 2023.

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

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

FRANÇA, A. L. **Professores coordenadores de área do conhecimento do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo: atribuições, conquistas e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2021.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GARCIA, M. C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

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, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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.

GHIRALDELLI JÚNIOR., P. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: LARROSA, J.; COULTER, D.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Experiência e saber da experiência**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 28.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

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.

MARQUES, S. **Tempo escolar estendido**: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) – Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017). 2018. 168 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MOREIRA, E. de A. **O Programa Ensino Integral** – PEI como política de expansão de jornada escolar na rede pública de ensino do estado de São Paulo (2012–2020). 2021. 235 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

ORSOLON, L. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PEREIRA, O. C. N. **A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI)**: uma análise na perspectiva da orientação profissional. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PARENTE, J. M. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. **Roteiro**, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 259–280, 2017. DOI: 10.18593/r.v42i2.12535. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/12535>. Acesso em: 17 nov. 2025.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PÁTARO, C.; MORUZZI, A. B. Os sentidos da juventude no cotidiano escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 789-806, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300010>.

PESSENTE, A. M. D. **A formação do professor protagonista no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo**. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da Didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019). In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (Orgs.) **Didática crítica no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2023, p. 17-49.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**: articulando saberes. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

RADES, T. C. **Caminhos da formação continuada de professores no Programa Ensino Integral: percursos, possibilidades e desafios**. 2020. 117 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

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. **Projeto político pedagógico, currículo e ensino: dimensões ideológicas e metodológicas**. Texto de circulação restrita. Presidente Prudente, 2025.

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.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANFELICE, José L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan/dez 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730> Acesso em 17 nov. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC n. 162, de 09 de dezembro de 2025**. Define o módulo de gestão e o módulo administrativo, de caráter geral, das unidades escolares do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 09 dez. 2025. Caderno Executivo, Seção Atos Normativos.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEDUC 9, de 08 de fevereiro de 2024**. Altera a nomenclatura da função que se especifica, bem como altera e acrescenta dispositivos à Resolução SEDUC nº 52, de 29-07-2022, de que trata a Lei Complementar nº 1.396, de 22 de dezembro de 2023, que altera a Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas. São Paulo, 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEDUC 72, de 11 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI e dá providências correlatas. São Paulo, 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 53, de 29 de junho de 2022**. Dispõe sobre a atuação dos Professores Coordenadores nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Executivo, São Paulo, 30 jun. 2022. Seção I, p. 31.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Decreto n.º 66.807, de 02 de junho de 2022**. Regulamenta o Adicional de Complexidade de Gestão – ACG a que se refere a Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas. São Paulo, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEDUC 37, de 01 de junho de 2022**. Dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa Ensino Integral - PEI para o ano de 2022. São Paulo, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar n.º 1.374, de 30 de março de 2022**. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação. São Paulo, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEDUC 102, de 15 de outubro de 2021**. Altera dispositivos das Resoluções SE-60, de 30-08-2013, SEDUC 44, de 10-09-2019, SE – 4, 03-01-2020. SE – 8, de 17-01-2020 e SE – 10, de 22-01-2020 que vigoram no Programa de Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas. São Paulo, 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 10 de 22 de janeiro de 2020**. Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI que ofertam os anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio. São Paulo, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEDUC 44, de 10 de setembro de 2019**. Dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral - PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, 2019.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: SE, 2014a. P. 40. Material de apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 67 de 16 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, 2014b.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 75, de 30 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador nas unidades escolares e nos Núcleos Pedagógicos da rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Executivo, São Paulo, 30 dez. 2014.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares: Ensino Integral**; Caderno do Gestor / Secretaria da Educação; coordenação, Valéria de Souza; textos, Ana Carolina Messias Shinoda, Maúna Soares de Baldini Rocha. - São Paulo: SE, 2014c. ISBN 978-85-7849-711-8

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 n.º 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. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar N.º 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.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, set./dez., 2017, pp. 653-662.

SCHERRER, F. de S. **Contribuições do Programa Ensino Integral (PEI) para construção do projeto de vida dos alunos do ensino médio**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

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, W. R. da. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo**. 2019. 2016 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

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.

SILVA JÚNIOR, C. A. da. **A escola pública como objeto de estudo**. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 17-29, abr. 2016.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, G. R. F., MACEDO, K. N. de F., REBOUÇAS, C. B. de A., SOUZA, A. M. A e. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 521-536, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3614/361453972028.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

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

ULLOFFO, R. M., FRANÇA, L. A., RINALDI, P. R. **Desafios enfrentados pelos gestores iniciantes do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo**. Revista de Educação PUC-Campinas, [S. l.], v. 27, p. 1–18, 2022. DOI: 10.24220/2318-0870v27e2022a5498. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5498>. Acesso em: 31 jan. 2024.

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

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

WILLIAMSON, B. **Big Data in Education**: The digital future of learning, policy and practice. Thousand Oaks: SAGE, 2017.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 07-72.

APÊNDICE 1 – Questionário inicial

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 analisar o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos coordenadores (CGPG e CGPAC) que atuam no Programa Ensino Integral em escola da diretoria de ensino de Presidente Prudente e compreender como se dá (ou não) a construção da identidade profissional de formador de professores destes no exercício da função.

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 () Outro

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/componente:

Possui pós-graduação: () sim () não

Em caso afirmativo, de qual tipo:

() especialização – Em qual área: _____

() mestrado – Em qual área: _____

() doutorado – Em qual área: _____

() outros: _____

Indique a(s) disciplina(s) que leciona atualmente (incluindo da parte diversificada):

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 S, L, O, V):

() 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 tipo de coordenação atua no PEI:

() coordenação geral

() coordenação de área do conhecimento

Caso tenha respondido que atua na coordenação de área do conhecimento, especifique em qual área atua:

Há quanto tempo atua neste tipo de coordenação (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 GESTÃO PEDAGÓGICA NO PEI

a) Para você, o que é ser coordenador de gestão pedagógica?

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

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

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

Deixe aqui outros comentários que queira registrar.

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE 2 – Roteiro de entrevista coletiva

Texto introdutório:

Boa tarde a todas!

Gostaria de agradecer pela participação de vocês neste entrevista, que é uma parte essencial da nossa pesquisa. O objetivo do nosso encontro de hoje é ouvir as suas opiniões, percepções e experiências sobre a atuação do coordenador pedagógico no Programa Ensino Integral, o que nos ajudará a entender melhor este contexto e enriquecer os dados da nossa investigação.

Antes de começarmos, quero explicar brevemente como será o nosso encontro e combinar alguns pontos importantes para garantir que todos se sintam à vontade e o ambiente seja produtivo:

1. Gravação: O encontro será gravado em áudio e vídeo para facilitar a transcrição e análise posterior. A gravação será usada apenas para fins de pesquisa. Tanto áudio como vídeo não serão divulgados em nenhuma circunstância.
2. Confidencialidade: Tudo o que for discutido aqui será tratado de forma confidencial. Nenhum nome ou identificação será associado às falas nos resultados da pesquisa. Portanto, sintam-se à vontade para expressar suas opiniões com liberdade.
3. Não existe resposta certa ou errada: Nosso objetivo é captar diferentes perspectivas. Queremos ouvir opiniões diversas, então não se preocupem em chegar a um consenso. Todos os pontos de vista são importantes.
4. Respeito às falas: A participação de cada uma de vocês é extremamente valiosa, por isso, peço que respeitemos o tempo de fala de cada pessoa, evitando interrupções. Se por acaso alguém quiser complementar algo, aguardaremos que a pessoa conclua antes de passar a vez.
5. Voluntariedade: Lembrem-se de que a participação de vocês é totalmente voluntária. Se em algum momento não quiserem responder a uma pergunta ou participar de uma discussão, sintam-se à vontade para apenas observar ou pedir para não comentar.
6. Duração: Nossa conversa terá uma duração aproximada de uma hora, com uma pausa, se necessário. Ao final, se alguém tiver algo mais a acrescentar ou quiser fazer perguntas, reservaremos um tempo para isso.

Vocês têm alguma dúvida ou sugestão antes de começarmos?

Questões

1. Como vocês compreendem a proposta do Programa Ensino Integral (PEI)?
2. De que forma o PEI se articula com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as características específicas da comunidade da escola?
3. Quais são, na sua opinião, os principais desafios e facilidades na implementação do PEI no contexto da sua escola?
4. Como vocês percebem o papel do coordenador pedagógico (CGPG/CGPAC) no PEI?
5. De que maneira a experiência de vocês na coordenação do PEI tem contribuído para a construção da identidade profissional de vocês como formadoras de professores?
6. Quais fatores vocês consideram fundamentais para o desenvolvimento da atuação de vocês como formadoras de professores no PEI?
7. Algumas de vocês já possuíam experiências anteriores na gestão pedagógica. Vocês sentem que a identidade de vocês como formadoras de professores foi modificada ao longo da atuação de vocês no PEI? Em caso afirmativo, como?
8. Vocês conseguem identificar momentos específicos no PEI que marcaram transformações importantes na prática de vocês como formadoras de professores?
9. Quais aspectos formativos (ex.: cursos, capacitações) vocês consideram necessários para aprimorar a atuação de vocês como formadoras de professores no PEI?
10. Em termos estruturais e pedagógicos, quais são as principais necessidades da escola ou do programa para fortalecer o papel dos coordenadores como formadores de professores no PEI?

ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Coordenadores de gestão pedagógica do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo: trabalho pedagógico e identidade profissional

Pesquisador: ADRIANA LOCATELLI FRANCA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75959423.4.0000.5402

Instituição Proponente: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.589.428

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado "Coordenadores de gestão pedagógica do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo: trabalho pedagógico e identidade profissional" objetiva estudar "a coordenação de gestão pedagógica do Programa Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo. Abrange a complexidade do trabalho pedagógico e da identidade profissional dos coordenadores de gestão pedagógica.". "Adotará a abordagem qualitativa de pesquisa em educação e, mais especificamente, pretende utilizar a pesquisa bibliográfica, documental (leis, portarias, pareceres, diretrizes do Programa etc.) e o estudo de caso. Os principais instrumentos de coleta de dados empíricos serão questionário e entrevistas por meio de grupo focal. A organização, tratamento e análise dos dados pautar-se-á na análise por triangulação de métodos.". Amostra: 8.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: "Investigar como o coordenador de gestão pedagógica geral (CGPG) e coordenador de gestão pedagógica de área do conhecimento (CGPAC) que atuam no mesmo contexto escolar desenvolvem o trabalho pedagógico e (re)constroem sua identidade profissional."

Objetivo Secundário: "Identificar quais são as possibilidades e limites na atuação dos coordenadores (CGPG e CGPAC) no desempenho de suas funções no Programa Ensino Integral.".

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.589.428

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há observância de qualquer risco aos participantes ou ao pesquisador envolvido neste projeto de pesquisa. Em relação aos benefícios, espera-se "que os resultados da pesquisa tragam informações importantes sobre o contexto de atuação dos profissionais investigados, apontando possíveis intervenções que possam promover a melhoria das suas condições de trabalho."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considera-se a proposta relevante. Nada mais a comentar, nada mais a considerar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Observa-se que todos os documentos listados a seguir, foram formulados e apresentados, cuidadosamente, em consonância com os critérios estabelecidos pelo sistema CEP/CONEP:

Folha de rosto

Comprovante de recepção

Informações básicas

Termo de compromisso

Termo de responsabilidade e compromisso para uso, guarda e divulgação de dados e arquivos de pesquisa

Projeto de pesquisa

Cronograma

Instrumento de coleta de dados: Roteiro de entrevista semiestruturada

Instrumento de coleta de dados: Roteiro de observação

Autorização da Instituição (carta de dispensa)

Termo de compromisso Livre e esclarecido (TCLE adulto)

Termo de Assentimento

Recomendações:

Nada a recomendar

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após criteriosa avaliação do projeto detalhado, dos termos de apresentação obrigatória, e do cronograma de execução da pesquisa, recomento a APROVAÇÃO do projeto de pesquisa ao Colegiado do CEP.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5300

E-mail: cep.fct@unesp.br

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 6.589.428

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 15.12.2023, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o(a) parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar 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_2232114.pdf	30/10/2023 21:48:26		Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista-versao_final.docx	30/10/2023 21:46:32	ADRIANA LOCATELLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto-versao_final.docx	30/10/2023 21:45:52	ADRIANA LOCATELLI FRANCA	Aceito
Outros	termo_de_compromissoassinado_ambos.pdf	30/10/2023 21:45:37	ADRIANA LOCATELLI	Aceito
Cronograma	cronograma_de_execucao.docx	28/10/2023 11:04:25	ADRIANA LOCATELLI	Aceito
Outros	roteiro_de_observacao.docx	28/10/2023 10:57:26	ADRIANA LOCATELLI	Aceito
Outros	termo_de_guardaassinado.pdf	28/10/2023 10:53:53	ADRIANA LOCATELLI	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rostoassinada.pdf	28/10/2023 10:48:29	ADRIANA LOCATELLI	Aceito
Outros	autorizacao_dirigente_regional.pdf	28/10/2023 10:47:51	ADRIANA LOCATELLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_doutorado_revisado.doc	28/10/2023 10:24:46	ADRIANA LOCATELLI FRANCA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.589.428

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 18 de Dezembro de 2023

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

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br