

HORÁRIO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: um olhar a partir de uma rede municipal de ensino

Célia Félix Neves¹ e Tarcísio Luiz Pereira²

Resumo

Este artigo trata da formação docente em serviço a partir de um município no interior do Estado de São Paulo. Estabelece como objetivo geral discutir o horário de formação continuada em serviço (HFCS) e o papel da coordenação pedagógica neste processo. Para tanto, ancora-se teórica e metodologicamente numa abordagem de pesquisa qualitativa com aporte na análise de conteúdo e documental, aplicando de entrevistas semiestruturadas com coordenadoras pedagógicas. Os resultados apontam que este espaço de formação tem sido exercido sob a égide da supervisão, fiscalização e controle, ainda que com envolvimento de docentes e da coordenação na dinâmica de participação e de treinamento em serviço (com característica de formação). Há uma intensificação da precarização do trabalho das professoras coordenadoras pedagógicas, por meio de políticas neoliberais, privatistas e mercadológicas na e da educação. O que está em curso é uma desprofissionalização do papel das coordenadoras ainda que esta profissional seja de fundamental importância no âmbito escolar e que a conquista desse horário de formação deva ser garantindo aos docentes.

Palavras-chave: Formação docente; Coordenação pedagógica; Formação Continuada em serviço.

CONTINUING EDUCATION SCHEDULE IN SERVICE: a perspective from a municipal education network

Abstract

This article addresses in-service teacher training from a municipality in the interior of the State of São Paulo. Its general objective is to discuss the schedule of in-service continuous training (HFCS) and the role of pedagogical coordination in this process. To do so, it is theoretically and methodologically grounded in a qualitative research approach with a focus on content and documentary analysis,

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestre em Educação. Três Lagoas, MS, Brasil. E-mail: celia.felix@gmail.com. Telefone: (18) 99775-6064.

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutor em Educação. Três Lagoas, MS, Brasil. E-mail: tluizp@gmail.com. Telefone: (67) 9137-1209. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2294-3742>

applying semi-structured interviews with pedagogical coordinators. The results indicate that this training space has been carried out under the aegis of supervision, inspection, and control, although with the involvement of teachers and coordination in the dynamics of participation and in-service training (with a characteristic of formation). There is an intensification of the precariousness of the work of pedagogical coordinators through neoliberal, privatizing, and market-oriented policies in education. What is underway is a deprofessionalization of the role of coordinators, even though this professional is of fundamental importance in the school context, and the achievement of this training time should be guaranteed to teachers.

Keywords: Teacher training; Pedagogical coordination; Continuing Training in Service.

1. Introdução

A formação de docentes³ no Brasil é um tema recorrente nas discussões, debates e pesquisas realizadas as universidades, centros acadêmicos e entidades que defendem este processo como fundamental para uma melhor qualidade da educação no país.

A temática da formação de professores é abrangente tanto em sua conceituação, quanto em sua aplicabilidade. Não temos a intenção de propor um conceito de formação docente, mas sim discutir de que forma este processo vem se desenvolvendo no interior da escola, especialmente nos horários de formação em serviço.

Podemos dizer que há vários tipos de formação docente e estas podem ser ofertadas através de universidades, faculdades e centros universitários, ou seja, a formação inicial, pelo Estado por meio de programas, de grupos de estudos, de equipe técnica que pode ser classificada como formação continuada e/ou em serviço. Interessa-nos, aqui a partir de um *lócus* específico - a escola municipal e tecer reflexões sobre este momento coletivo que se dá juntamente com a coordenação pedagógica que só pode ser assumida, promovida, organizada e mediada no espaço destinado a este processo, seja ele uma reunião pedagógica, grupos de estudos, horário de formação em serviço, dentre outros.

Objetiva-se assim, neste texto, analisar o Horário de Formação Continuada em Serviço (HFCS), a partir de uma rede municipal de ensino localizada no interior do Estado de São Paulo, com recorte temporal entre 2013-2020, na tentativa de compreender o papel da coordenação pedagógica neste

³ A palavra docente provém do latim docente, significando "que ensina". Trata-se de um adjetivo substantivado que provém de uma forma verbal latina, o particípio do presente. Etimologicamente, essa palavra designa, pois, alguém que, no momento, está a desempenhar a profissão de professor, está a ensinar. No entanto, não podemos dizer que é apenas este "o significado correto de docente". É que docente é sinônimo de professor. E, neste sentido, se não deve ser considerado docente aquele que apenas tem formação acadêmica sem nunca ter ensinado, permanece, no entanto, docente aquele que ensinou durante algum tempo e deixou de exercer ou se reformou (CIBERDÚVIDAS DA LÍNGUA PORTUGUESA).

processo⁴. A problematização da investigação indaga como se deu a implantação e implementação do HFCS no município e quais seus reflexos na formação docente? Para tanto, elegeu como lócus seis escolas públicas municipais⁵, nas quais foram realizadas - por meio de pesquisa qualitativa, pautada na análise de conteúdo e documental - entrevistas semiestruturadas realizadas com as coordenadoras pedagógicas.

Autores como Triviños (1987) e Manzini (1990/1991) têm tentado definir e caracterizar o que vem a ser uma entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característicos questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]" além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Cabe destacar que até o ano de 2012 não havia no município investigado o termo Horário de Formação Continuada em Serviço (HFCS), existia apenas o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), desenvolvido somente às segundas-feiras por duas horas, após o horário de trabalho (aula dos professores), determinado em resolução específica para todas as escolas.

Somente em 2015 por meio da Resolução municipal de número 137/2015 houve sua regulamentação a partir das Leis nº 11.738/08, nº 1.846/00, nº 2.554/09 e nº 2.889/2012. O HFCS passou a dispor assim o tempo de trabalho do professor, fora da sala da aula, cumprido na instituição de ensino, utilizado para preparar aulas, corrigir provas, trabalhos, realizar pesquisas e para sua formação em serviço.

Isso incluiu normatizar suas atividades, definir as características da carga horária semanal e estabelecer diretrizes para a organização pedagógica durante os horários de formação. Neste processo,

A Secretaria Municipal de Educação, tendo em vista as disposições da Lei Federal nº 11.738/08 e Leis Municipais nº 1.846/00, nº 2.554/09 e 2.889/2012 estabelece:

⁴ A discussão faz parte de pesquisa de mestrado defendida no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Mato grosso do Sul, campus de Três Lagoas-MS.

⁵ No município de Andradina-SP.



A normatização das atividades dos Professores e Educadores da Rede Pública Municipal de Andradina;

Características da composição da carga horária semanal docente;

Diretrizes e parâmetros para a organização pedagógica do trabalho a ser desenvolvido durante o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e HFCS (Horário de Formação Continuada em Serviço) (ANDRADINA, 2015, p. 1).

De acordo com a Resolução SME 137/2015, a carga horária do professor passou a ser a seguinte:

Artigo 1. Os docentes da Rede Municipal de Ensino, de acordo com os dispostos no Artigo 1 da Lei nº 2.889/2012, são submetidos a uma das seguintes cargas horárias semanais com seus respectivos regimes de trabalho:

III - Professor de Ensino Fundamental- EMEF; Professor do AEE - Atendimento Educacional Especializado: 30 horas semanais, divididas em: 20 horas de atividades com alunos; 5 horas de formação continuada em serviço (HFCS); 2 horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e 3 horas de HTPL (Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha)

2 horas de HTPC- constituído por um espaço no qual toda a equipe de professores mediados pelo Coordenador, possa debater e organizar o processo educativo do 1º ao 5º ano, bem como a socialização e discussão de temas relevantes para o seu trabalho, dedicando-se à formação continuada em serviço.

5 horas de HFCS- Período reservado dentro da jornada de trabalho para atividades de ESTUDO; PLANEJAMENTO e AVALIAÇÃO.

I – 2 horas - Estudo, leitura, reflexão e avaliação sobre a prática: planos de aulas semanais, projetos, (orientados pelo coordenador);

II – 2 horas - Planejamento do material necessário ao desenvolvimento das aulas; atendimento aos pais, organização dos diários e cadernetas;

III – 1 hora - Leitura e estudo individual de textos, livros, artigos e literatura voltada aos temas do magistério constituindo assim parte da formação continuada do professor (ANDRADINA, 2015, p. 1).

Na Resolução SME 137/2015, para professor PEB II, a carga horária semanal é de 25 horas:

4 horas de HFCS - Período reservado dentro da jornada de trabalho para atividades de ESTUDO; PLANEJAMENTO e AVALIAÇÃO.

2 horas - Leitura, reflexão e avaliação da prática de sala de aula, organização metodológica e didática, planos de aulas semanais e projetos, (orientados pelo coordenador);

2horas - Planejamento do material necessário ao desenvolvimento das aulas; atendimento aos pais, leitura e estudo individual de textos, livros, artigos e literatura voltada aos temas da disciplina ministrada constituindo assim parte da formação continuada do professor (ANDRADINA, 2015, p. 2).

Conforme a Resolução SME 137/2015, ambos os cargos possuem 3 horas de HTPL:

3 horas de HTPL - O Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha é essencial para que o trabalho do professor tenha a qualidade necessária e produza resultados benéficos para a aprendizagem dos alunos. Trata-se do trabalho que o professor realiza fora da escola, geralmente em sua própria residência, incluindo leituras e atualização; pesquisas sobre temas de sua disciplina e temas transversais; elaboração e correção de provas e trabalhos e outras tarefas pedagógica (ANDRADINA, 2015, p. 2).

Após sua implantação esse horário foi implementado gradualmente nas escolas. Aos poucos professores e coordenadores pedagógicos habituaram-se a fazer uso do horário para estudo, preparação de aulas, planejamento e leituras. No entanto, a formação continuada em serviço, neste espaço, de acordo com nossa hipótese inicial, não vem sendo realizada como deveria, questão esta que passamos a problematizar.

2. A coordenação pedagógica na formação continuada em serviço

Sabe-se que a principal atribuição das coordenadoras pedagógicas é de fato o processo de formação continuada em serviço, porém com tantas atribuições diferentes esse procedimento fica cada vez mais comprometido, de acordo com Teixeira (2020) o trabalho das Professoras Coordenadoras Pedagógicas reiteram que o trabalho é atividade objetiva e se constitui mediante as relações sociais, a divisão do trabalho, os recursos materiais disponíveis e o modo como significamos a atividade laboral que desenvolvemos.

No entanto, para Placco (2005, p. 47),

[...] o cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética. Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, 'apagando incêndios' em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto-pedagógico da escola (PLACCO, 2005, p. 47).

Sendo assim, as tarefas desenvolvidas pela coordenação pedagógica são mediadas pelas condições de trabalho da escola, no imaginário docente o coordenador é o profissional que deve realizar tudo na escola, assumindo para si a responsabilidade de resolvê-los, tornando-se quase que totalmente responsável por solucionar todos os problemas que aparecem na escola, o que pode gerar o risco de não conseguir realizar as ações específicas da sua função enquanto coordenador pedagógico.

Christov (2009, p. 199) aponta que, "o trabalho do coordenador pedagógico é atravessado por muitas interrupções" e isto

implica na não sistematização de ações a serem realizadas em determinado prazo; implica ainda na não realização de ações voltadas para a formação contínua do professor, como preza a literatura sobre a coordenação pedagógica atualmente (CHRISTOV, 2009, p. 199).

Christov (2009) nos alerta para as possíveis ausências de investimentos na formação contínua dos professores por parte da coordenação pedagógica.

Portanto, entendemos que o modo de pensar e agir das coordenadoras pedagógicas pode demonstrar a processualidade histórica, ou seja, a raiz histórica social do qual nasceu a profissão do coordenador pedagógico e como se dá sua significação social na realidade em que atuam.

Para Rubinstein (1977), quando o indivíduo busca adequar seu trabalho às condições objetivas, passa a ser guiado pela finalidade da ação. É nessa situação que a atuação, que é a unidade de ação e de atitude, converte-se em tarefas. Devido a isso, o modo como as coordenadoras pedagógicas realizam o seu trabalho revela como elas se esforçam para adequá-lo às condições materiais da realidade na qual estão inseridas, mesmo estando cientes que a função primordial do coordenador pedagógico é com a formação do professor. Porém, muitas vezes com o intuito de serem úteis, não conseguem realizar a formação como prioridade dentro do desenvolvimento do seu trabalho.

À luz das ideias de Rubinstein (1977) consideramos que as coordenadoras são impulsionadas a agir conforme as condições objetivas da escola, adequando seu trabalho a essas condições. Ou seja, as ações que elas realizam representam

a dialética dos aspectos internos e externos a educação. Isso porque, ao agir, elas demonstram como “se relacionam com a realidade da escola e com os outros que também trabalham nesse espaço escolar, bem como com a comunidade que faz uso da escola” (TEIXEIRA, 2020, p. 210).

3. Metodologia

Em relação à análise de conteúdo, embasamo-nos no método pragmático para a organização da compilação e análise dos dados. Nesse método, na primeira etapa (construção) é efetuada uma pesquisa qualitativa, a qual aborda questões relacionadas às singularidades do campo e dos indivíduos pesquisados, já que ele trabalha com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos e hábitos. Essa primeira etapa refere-se à elaboração do questionário.

A etapa seguinte, a [Des]construção, se dá a partir do diagnóstico inicial das questões respondidas pelos entrevistados, as quais comporão o corpus da pesquisa. Dessa forma, as questões são “fragmentadas, codificadas e categorizadas, tendo o quadro analítico como recurso para desconstrução dos dados” (ARAUJO, 2022, p. 200).

Na última etapa, a [Re]construção, os dados são “analisados separadamente e reconstruídos” (ARAUJO, 2022). Assim, “é possível constituir uma linguagem ilustrativa com quadros e gráficos, visando a melhor compreensão das reflexões propostas pela pesquisa” (ARAUJO, 2022, p. 200).

As etapas da análise de conteúdo, organizadas de acordo com a utilização do Método Pragmático, “composto por três etapas, compondo a Tríade metodológica CDR: Construção; [Des]construção e [Re]construção dos dados” (ARAUJO, 2022, p. 197), se deu da seguinte forma:

1 - Solicitação de autorização e planejamento: Nesta etapa, foi encaminhado um documento em forma de ofício à Secretaria Municipal de Educação (SME) solicitando autorização para desenvolver a pesquisa em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). O documento continha a explicação sobre a investigação. Com a mudança de gestão e troca da Secretária de Educação, um novo ofício foi enviado em janeiro de 2021. (Autorização e permissão das escolas: Após a autorização da SME, outros ofícios foram enviados às escolas, solicitando permissão aos diretores e coordenadoras pedagógicas para participarem da pesquisa. Mediante autorização da direção das escolas, foram agendadas reuniões em cada escola com as Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCPs) para explicar brevemente sobre o estudo, utilizando o Google Meet como meio de comunicação). (Esclarecimento da metodologia e obtenção do consentimento: No segundo encontro com as PCPs, além de explicar os objetivos da pesquisa, a metodologia foi esclarecida através da leitura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE). As PCPs foram informadas sobre o sigilo e a ética das informações e o TCLE foi assinado de forma voluntária pelas participantes).

2 - Seleção das escolas e participantes: Foram selecionadas seis Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) pertencentes à Rede Municipal de Andradina-SP, denominadas aqui como Escola 1, Escola 2, Escola 3, Escola 4, Escola 5 e Escola 6. Todas as escolas foram convidadas a participar e obtiveram autorização da SME e direção. No entanto, coordenadoras de uma unidade escolar decidiram não fazer parte da pesquisa, decisão que foi compreendida e respeitada pelos pesquisadores.

3 - Aplicação das entrevistas às Professoras Coordenadoras Pedagógicas com Categorização das respostas obtidas e Análise global das respostas (grifo nosso).

Tendo essa sequência de procedimentos, foi efetuada uma pesquisa qualitativa, a qual abordou questões relacionadas às singularidades do campo e dos indivíduos pesquisados a partir de dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos e hábitos.

Na sequência, realizou-se o diagnóstico inicial das questões respondidas pelas entrevistadas, as quais compuseram o corpus da pesquisa. Dessa forma, as questões fragmentadas, codificadas e categorizadas, ajudaram-nos através dessa para (des)construção dos dados.

Por fim, os dados foram analisados separadamente e reconstruídos. Assim, foi possível constituir uma melhor análise e aperfeiçoamento da investigação para melhor compreendermos as reflexões advindas a partir da prática pedagógica-formativa das professoras coordenadoras pedagógicas.

4. Resultados e discussões

Esta seção apresenta a análise dos dados construídos a partir das entrevistas e contempla a ótica das professoras coordenadoras pedagógicas. Após a organização desses dados e leitura minuciosa das respostas dadas, foram criadas cinco categorias de análise que se apresentam com maior relevância, as quais contemplam os objetivos deste trabalho.

Os dados foram construídos a partir dos referenciais que fundamentam a pesquisa, da reflexão e análise das falas das entrevistadas, da análise documental e dos conhecimentos obtidos nas disciplinas cursadas no mestrado que foram imprescindíveis para a organização da investigação.

A investigação se deu com 14 (quatorze) Professoras Coordenadoras Pedagógicas do Ensino Fundamental dos segmentos do 1º aos 3º anos, 4º e 5º anos, identificadas com a sigla "PCP", com respectiva numeração sequencial (PCP1, PCP2...), que atuam na formação de professores nas respectivas escolas eleitas e 3 (três) Coordenadoras do Ensino Fundamental, que atuam diretamente na Secretaria Municipal de Educação - SME, identificadas com a sigla "CEF" também com respectiva numeração sequencial (CEF1, CEF2...).

Importante destacar que segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2004), a média de

idade dos docentes brasileiros é de 37,8 anos, sendo que a maior parte deles tem entre 26 e 45 anos. As PCPs e CEFs pesquisadas têm idades entre 40 e 65 anos, sendo que a média de idade é de 46 anos. Observa-se que a média nacional das professoras é mais jovem quando comparada à média das docentes entrevistadas. As PCP4 e PCP6 são as mais jovens, com 40 anos, respectivamente, já a CEF3 é que apresenta a maior idade com 65 anos, o que pode indicar ser um grupo com experiência na profissão.

Quando se trata do exercício das coordenadoras no magistério como professora de educação básica (PEB I), observou-se que a maioria atuou mais de dez anos, a PCP1 foi a que mais exerceu a função, 27 anos. Já as PCP3, PCP4, PCP8, 9 e PCP10 atuaram apenas entre quatro e nove anos em sala de aula. Podemos destacar que a maior parte das entrevistadas possuem uma longa história dentro da carreira do magistério, sendo assim, pressupõe-se que, enquanto professoras, participaram de grupos de formação em serviço. Esse dado pode ser importante, visto que as experiências e as vivências de quem já esteve "do outro lado" podem contribuir para que a formação busque caminhos que dialoguem com as necessidades que o professor tem ao estar em sala de aula.

Verificou-se ainda que a atuação como coordenadora pedagógica ficou entre três meses e 21 anos. A PCP8 foi a que mais atuou na coordenação, 21 anos, a PCP7 está apenas a três meses, e as PCP3, PCP4 e PCP5 estão a 4 meses no exercício da função. As três gestoras da Secretaria Municipal de Educação, CEF1, CEF2 e CEF3, possuem oito, seis anos e seis anos, de atuação como coordenadoras pedagógicas nas EMEFs, respectivamente, e seis meses, quatro anos e quatro anos de atuação junto à Secretaria Municipal, respectivamente, aqui cabe ressaltar que a PCP9 e CEF3 são o mesmo sujeito de pesquisa, bem como a PCP13 e CEF1.

Ainda que se refira especificamente à construção de saberes pelos professores, podemos dizer que o fator temporal é importante para a construção de saberes também pelos gestores escolares, uma vez que permanecerem nessa função por mais tempo pode ter proporcionado maior experiência de possibilidade de desenvolver saberes. Aqui evidenciamos que mesmo que a CEF1 ter apenas seis meses de exercício, sua trajetória na docência é considerável, 13 anos como professora e 8 anos como coordenadora pedagógica de EMEF, sendo importante essa vivência na sala de aula para sua atuação na Secretaria de Educação.

No que diz respeito à formação, oito dentre as PCPs e CEFs possuem Magistério em nível médio e sete cursaram o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Ao serem questionadas sobre qual curso superior realizaram, todas as coordenadoras informaram que fizeram Pedagogia. Importante chamar a atenção para o fato de que a licenciatura em pedagogia é uma exigência para se ocupar a função no município. Além da Licenciatura em Pedagogia, as PCP4, PCP5, PCP8, PCP14, CEF1 e CEF2 são graduadas em Letras e a PCP10 em Biologia.

Em relação à formação em cursos de pós-graduação, a maioria das coordenadoras, 14 delas, fizeram Especialização na área da educação. A CEF1 é especialista em Coordenação Pedagógica e, além disso, a única das coordenadoras entrevistadas que fez Mestrado em Educação.

Outro aspecto que cabe destacar é que o grupo de coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental Municipal é constituído por 100% de mulheres o que coaduna com dados da UNESCO que destacam que “dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens”. Ainda de acordo com a UNESCO a maior parte das professoras leciona nos anos iniciais do ensino fundamental (UNESCO, 2004, p. 44).

Sobre a preponderância de mulheres no magistério o estudo da UNESCO aponta que, historicamente:

[...] a presença tão predominante de mulheres na profissão docente no Brasil se deveria ao aumento do mercado de trabalho, decorrente da ampliação do atendimento escolar, como também da procura dos homens por novas profissões que ofereciam melhores salários, quando do início da industrialização no país (UNESCO, 2004, p. 45).

A reflexão sobre a feminização como categoria teórica de análise é, relativamente recente no Brasil, sua trajetória é iniciada na década de 1990, momento em que acontecem mudanças significativas no mundo do trabalho e na contratação de força de trabalho feminina. A feminização seria, portanto, uma categoria em movimento, em processo de construção (DIAS, 2010). Ainda em relação ao gênero:

A feminização da profissão docente na escola de ensino fundamental marcou um importante momento na existência e na representação simbólica das mulheres. Há outras profissões que se feminizaram, mas, talvez, apenas o magistério foi tão importante desde o ponto de vista simbólico e político: os Estados nacionais latino-americanos, recém-constituídos, depositaram nas mãos do corpo docente feminino a tarefa de reproduzir os fundamentos da nova identidade nacional (MORGADE, 1992, p. 26).

Desde as revoluções burguesas até hoje, o princípio da igualdade foi consolidado gradativamente, porém em coexistência conflitante com a constituição de uma identidade feminina diferente da masculina (YANNOULAS, 1992).

A construção discursiva dessas identidades sexualmente diferenciadas está relacionada com o estabelecimento de novas normas de conduta e espaços específicos para cada sexo.

Especialmente, a partir do século XIX, nas sociedades ocidentais, verificou-se uma preocupação por estabelecer identidades diferenciadas para o conjunto dos homens e para o conjunto das mulheres (YANNOULAS, 2011, p. 274).

Feito este breve preambulo, as coordenadoras pedagógicas de nossa pesquisa chegaram até a função através de convite da direção ou dos grupos de professores, algumas tendo uma certa vontade de passar por uma nova experiência fora da sala de aula e outras não. Através de seus relatos podemos perceber que há ausência de um projeto pedagógico específico para o desempenho da função.

Sendo convidadas pelos pares, muitas vezes as coordenadoras querem ou precisam agradar o grupo que as elegeu, algumas PCPs ficam em alguns momentos reféns dos votos e da “confiança” estabelecida dos docentes e direção:

Então, me vi assim numa situação, o pessoal começou a falar para eu apresentar proposta, ‘daí’ você tem perfil, não sei o quê. E foi como se Deus tivesse me colocando nessa função. Então, assim, eu assumi a função por conta assim, [...] ali dos meus amigos, meus colegas, meus parceiros da escola, porque eu pensei assim, cara, não veio ninguém da minha escola assumir esse papel. Então, a gente precisa de alguém ali do nosso núcleo escolar, porque já conhece a nossa realidade. Já conhece o perfil de cada um. E por esse motivo, eu falei assim, eu vou assumir, eu vou, vou experimentar (PCP4).

PCP9 conta que:

Um grupo de professores do período da tarde, que trabalhavam comigo, adentraram a sala e fizeram a proposta para que concorresse à função de Professora Coordenadora Pedagógica, me apresentando justificativas de que precisavam de alguém que daria voz ao grupo. Concorri à função através de apresentação de proposta, a qual fui eleita pelos pares, professores efetivos, diretor de escola e supervisor (PCP9).

Como no município ser coordenador é função⁶, algumas PCPs sentem-se na obrigação de manter essa ligação, por conta da eleição que ocorre a cada dois anos. Isso faz com que algumas PCPs estejam “presas a esse laço”, seja pelos professores ou pela direção, e essa pode dispensá-la se achar necessário,

⁶ O cargo serve para orientar o nível do trabalho, assim como as responsabilidades; ao passo que a função, por sua vez, oferece uma ideia geral sobre o trabalho. Neste sentido as ‘professoras coordenadoras pedagógicas’ têm o cargo de “professoras” e a função de “coordenadoras”.

como cita a PCP14: “[...] por depender de voto, não realizo meu trabalho como eu gostaria. Triste” (PCP14).

Sobre as condições de trabalho, as coordenadoras relataram também a falta de infraestrutura física das escolas, de materiais e funcionários: merendeiras, monitor de informática, principalmente estagiários e inspetores de alunos.

Uma das escolas não possui biblioteca para os alunos e outra possui biblioteca e bibliotecária para atendimento dos educandos; as outras possuem biblioteca ou sala de leitura. Três escolas possuem condicionadores de ar em suas dependências e salas de aulas; duas escolas ainda não foram contempladas com essa reforma na parte física (estrutural); em uma escola não há aparelho de ar-condicionado nem na sala dos professores.

Houve reclamações sobre a infraestrutura tecnológica, como sucateamento de computadores e internet de baixa qualidade:

É ar condicionado nas salas dos professores não tem. Nós temos em uma sala de aula, porque uma professora da EMEI ganhou particular. Então, ela dá aula nessa sala, na EMEI no período dela, e à tarde, tira no palitinho quem vai ficar usufruindo do ar-condicionado. Então, cada ano reveza uma. E depois de dois anos arrumaram o ar-condicionado da Secretaria (PCP1).

De forma geral, todas as escolas apresentaram problemas de recursos materiais, humanos e tecnológicos para realização de atividades de formação em serviço, o que faz com que em algumas situações as PCPs realizem outras tarefas que não sejam de cunho pedagógica-formativa.

Quanto ao controle da SME exercido sobre o trabalho dos professores e das coordenadoras pedagógicas a PCP9, relata implicitamente sobre as diversas maneiras de fiscalização do trabalho dos docentes, através dos mapas textuais, relatórios de observação, fichas de alunos, planilhas, notas do IDEB⁷, SAEB⁸, Sarema⁹, Saresp¹⁰, conferência da rotina, diário e caderneta. Explica, ainda, que “o fato de fazer a conferência de tais documentos não é somente referente a organização de atividades e conteúdo do professor, mas também da verificação da aprendizagem dos educandos” (PCP9) cobrança que vem de cima.

Vale destacar que essa é uma relação que não foi produzida neste momento histórico. O modo como as escolas se relacionam com as instâncias superiores do sistema educacional tem sido historicamente mediado pela autoridade, hierarquia em que os profissionais da escola precisam realizar seu

⁷ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

⁸ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁹ Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal de Andradina.

¹⁰ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.



trabalho mediante as determinações das secretarias de educação e seus demais órgãos (TEIXEIRA, 2020, p. 215).

A fiscalização e o controle de professores têm sido historicamente a ferramenta usada pelos órgãos administrativos das escolas, como forma de garantia da política educacional implantada, sendo o coordenador pedagógico a peça fundamental como elo entre a escola e a Secretaria de Educação. O coordenador pedagógico é figura que garantirá que os projetos e a implantação das políticas exigidas sejam aplicados. Ressaltamos que esses indicadores de controle, monitoramento, cobrança e fiscalização, revelam aspectos de autoritarismo presente na organização escolar.

Sobre os registros é importante destacar que eles podem cumprir dupla função, a de monitoramento das ações dos professores e, se utilizado para diálogos, possibilita a correção de erros e a reflexão sobre a prática. Segundo a CEF3:

É, tinha esse registro em caderno específico. HFCS separado e HTPC. O professor tinha que anotar o que ele fez. Horário de estudo, o horário de planejamento de aula. Leitura. Colocar lá o que que ele fez, dentro da rotina, que a gente chamou de semanário. Dentro da rotina. O registro do coordenador, a gente orientava a ser registrado, o HTPC também, teria que ter a pauta, o registro garantido, a assinatura dos professores que participaram. Teve escola, que fez um caderno tipo, colava, a pauta e o professor assinavam ali (CEF3).

Importante observar que apesar de aderirem à prática do registro em semanários, essa documentação não fica arquivada nas unidades escolares, fato que causou dificuldades na investigação na parte de análise documental. Geralmente são descartados ao final do ano. Algumas coordenadoras tinham, outras já não estavam nem mesmo com os registros do ano de 2020, prática comum que acontece em todas as escolas, não se dando importância ao registro enquanto documentação da prática pedagógica, tornando-se um ato meramente burocrático o que contraria os estudos de Fujikawa (2007):

O registro escrito da prática pedagógica constitui um instrumento de reflexão e uma oportunidade formativa importante e uma oportunidade de revisão das práticas de coordenadores e professores, além de ser um elemento significativo para o estabelecimento de vínculos e parcerias profissionais. Os registros aos quais me refiro e atribuo valor são os realizados por professores e pelos coordenadores nos mais diferentes contextos de reflexão educativa: o registro em diários: os registros em relatórios de alunos (individuais e de grupo); os registros em forma de síntese de reunião entre coordenadores e professores

(individuais e de grupo); a escrita de avaliação do trabalho realizado (individual e de grupo) (FUJIKAWA, 2007, p. 128).

Sabe-se da importância do registro, como memória do que está sendo realizado, como fonte importante de dados para consultas futuras, como forma de reflexão para melhoria da prática, sendo nesse aspecto visto com caráter formativo possibilitando melhor visão e reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho do professor e do coordenador, bem como o desenvolvimento dos educandos, sendo nesse sentido essencial.

Porém, quando esses registros objetivam controlar as ações dos professores, novamente nos remete a questões do autoritarismo, marca presente no processo histórico-cultural da figura do coordenador pedagógico, resquícios da ligação a figura de supervisão, que surgiu com o inspetor escolar, passando pelo supervisor de ensino¹¹.

Cabe destacar que foi observado que a prática da coordenação pedagógica vai deixando a formação continuada e mantendo este caráter de supervisionar, de fiscalizar o trabalho do professor:

Houve muito, assim, apropriação das coordenadoras de algumas metodologias que a gente lançava à mão, que é a tematização da prática, a modelização. É discussão do que tinha em sala de aula, das necessidades, dos conflitos das angústias. Então, o que atendia. E a gente conquistava com mais facilidade. Agora uma abordagem, por exemplo, do coordenador ser um pouco mais estudioso, de ter um pouco mais de autonomia, o que a gente chama de autoformação, não sentia grandes impactos. Não sentia grande adesão do grupo, era mais assim, a pessoa já é estudiosa por natureza da personalidade dela e do perfil dela, então você sentia que tinha mais devolutiva nos momentos de discussões (CEF3).

Sabe-se que faz parte da função do coordenador pedagógico visitar as salas de aulas, compreendemos que tal ação é inerente à função. No entanto, cabe ressaltar que a visita não deve ter como objetivo surpreender o professor, deixando-o em estado de alerta, de modo que esteja sempre atento as interferências da coordenadora em sua sala de aula.

Destaca-se, ainda, que esse controle e cobrança são formas de comportamentos repetitivos, que são repassadas as coordenadoras

¹¹ A história dessa profissão é formada por fatos e acontecimentos que evidenciam movimento que segue direção de inspetor à supervisor escolar e de supervisor à coordenador pedagógico. Esse movimento resulta de processo mediado pelas determinações histórico-sociais e culturais, bem como pelas políticas educacionais implantadas. Ou seja, o coordenador pedagógico tem sua origem na figura do inspetor que, ao longo da história da educação brasileira, recebeu diferentes denominações – Prefeito Geral de Estudos, Comissário, por exemplo –, e quando passou a fazer parte da estrutura organizacional da escola, como fiscal do trabalho do professor, surgiu o supervisor escolar. Na busca de superar o trabalho caracterizado pela fiscalização foi se tornando coordenador pedagógico. (Teixeira, 2020, p. 56).

pedagógicas. As instruções repassadas têm por orientação finalidades sociais e políticas, as quais desenvolvem suas ações, revelando determinadas atitudes, motivos e cumprimentos de objetivos propostos.

As análises dos dados demonstram que a função de coordenador pedagógico no município, ainda mantém resquícios de uma abordagem mais autoritária e controladora, mas também indica a importância de um papel mais reflexivo e formativo para o coordenador no processo de melhoria da prática pedagógica dos professores.

Em meio a discussões sobre a educação, é imprescindível ampliar a visão para abordar o papel da coordenação pedagógica e as condições de trabalho nas escolas. Dentre os aspectos que merecem destaque, encontram-se a importância da formação e capacitação continuada desses profissionais. Investir na atualização dos coordenadores, permitindo que se aprofundem em temas cruciais para a prática educacional, como gestão escolar, psicologia educacional, inclusão e metodologias de ensino, os fundamentos da educação, dentre outros. Outro aspecto relevante é a valorização da experiência e vivências das coordenadoras, que já atuaram como professoras anteriormente. Ao reconhecer a importância dessas experiências, é possível incorporar suas práticas pedagógicas ao desenvolvimento de estratégias mais adequadas às necessidades dos docentes e alunos.

As condições objetivas desta realidade nas quais as coordenadoras atuam não proporcionam a total realização do desenvolvimento das tarefas de cunho específico desta função, porém a realização das outras tarefas é uma maneira de garantir que a escola funcione e assim possam dar prosseguimento ao seu trabalho.

Foi constatada nesta pesquisa que as coordenadoras sabem que precisam articular o momento de formação em serviço, porém algumas entendem que esta circunstância seja também importante para ouvir o professor, ajudá-lo a construir estratégias, trocar experiências e até mesmo para conversar achando que deste modo estão cumprindo o horário de formação docente.

As coordenadoras investigadas também registram sobre a desconstrução do planejamento de suas rotinas ao terem que cumprir as pautas e demandas advindas da secretaria municipal de educação.

Neste espaço, inferimos, portanto, que a formação docente seja individual e/ou coletiva não existem receitas de como fazer o processo pedagógico-formativo, busca-se assim, encontrar um modo de fazer.

Dessa forma, contar com o envolvimento ativo da comunidade escolar também é um fator chave. Pois promove a participação dos diversos atores sociais nas decisões e no planejamento pedagógico e contribui para uma gestão mais democrática e inclusiva, questão está que observamos, estar secundarizada nas relações entre comunidade e escola.

5. Considerações Finais

A análise aqui empreendida possibilitou o questionamento de um processo de construção e reconstrução permanentes acerca do conhecimento, desenvolvimento profissional e da formação docente no interior das escolas estudadas tendo na coordenação pedagógica o aporte e o sustentáculo deste movimento. Para tanto, tomou-se como referencial teórico-metodológico os relatos das Professoras Coordenadoras Pedagógicas e a visão que elas têm sobre o HFCS e o papel da coordenação pedagógica.

Os resultados apontam que o que atravança o trabalho das coordenadoras pedagógicas, por vezes, é o burocratismo pedagógico, materializado por meio do controle e fiscalização exercido através da Secretaria Municipal de Educação com cobranças através dos vários documentos, relatórios, fichas, verificação da rotina e diário de classe, bem como análise dos mapas textuais, metas a serem atingidas nas avaliações externas, com índice cada vez mais altos, visitas permanentes nas escolas, dentre outras ações.

Cabe destacar ainda que além do controle exercido da Secretaria Municipal de Educação há uma equipe gestora, responsável pelo material apostilado do sistema SESI¹² de ensino que toma conta do espaço do HFCS reduzindo o horário de formação em horário de treinamento e/ou a hora dos recados, dos informes e de como trabalhar com o "novo sistema", ou seja, houve uma instrumentalização da formação docente e praticamente os conteúdos já vem pronto para o professor apenas aplicá-lo em sala de aula.

Considera-se, portanto que os verdadeiros atores e sujeitos da formação dos professores não são apenas as coordenadoras pedagógicas, ainda que estas sejam envolvidos numa dinâmica de participação¹³ e de treinamento em serviço (com característica de formação) que legitima o discurso e as posteriores ações já previamente definidas pelos proprietários privados que definem o que e como será ensinado nas escolas públicas. Desse modo, pode-se dizer que a constituição do profissional coordenador pedagógico, a partir ainda hoje, exerce sua função sob a égide da inspeção, da supervisão, da fiscalização e do controle institucional.

Percebeu-se o excesso da demanda de trabalho e as inúmeras ações que norteiam o cotidiano do coordenador pedagógico desviando sua função ao desenvolvimento de atividades burocrático-administrativas numa espécie de profissional "faz tudo". As coordenadoras pedagógicas externam o desejo e vontade de desenvolverem apenas atribuições específicas da função com efetiva valorização salarial, melhoria da formação recebida e concursos públicos para o desempenho da função.

¹² Material didático do grupo SESI-SP que dispõe para os professores, plataforma digital com videoaulas, fórum interativo e materiais formativos.

¹³ Há uma aparente participação, sem efetivo poder de decisão.

Neste estudo, observou-se que as coordenadoras enfrentam desafios em alcançar plenamente suas tarefas específicas devido às condições atuais. Ainda assim, elas se envolvem em outras atividades essenciais para manter a escola funcionando. Algumas reconhecem a importância de integrar os momentos de formação com o suporte aos professores, troca de experiências e interações, considerando isso como parte de seu desenvolvimento profissional. No entanto, elas também expressam a dificuldade em conciliar as demandas da secretaria de educação com suas rotinas planejadas. Conclui-se que não há uma fórmula única para a formação docente, e busca-se constantemente um caminho para realizar o processo pedagógico-formativo, seja de forma individual ou coletiva.

Reforça-se, dessa forma, a importância da coordenação no contexto escolar e destaca-se a necessidade de assegurar um tempo reservado para a formação dos professores, pois esse momento é essencial para refletir sobre as práticas, impulsionar o desenvolvimento profissional, reconstruir saberes e promover avanços no conhecimento, o que, por sua vez, contribui para a qualidade da educação proporcionada.

REFERÊNCIAS

ANDRADINA. Lei nº 1.846 de 10 de março de 2000. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Andradina.** Andradina, 2000.

ANDRADINA. Lei nº 2.554 de 22 de dezembro de 2009. **Dispõe sobre o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público Municipal de Andradina e dá outras providências.** Andradina, 2009.

ANDRADINA. Lei nº 2.889/2012. **Altera a redação do artigo 14 da Lei nº 2.554/2009 e do art. 1º da Lei nº 2.846/2012, para dispor sobre a composição da jornada de trabalho dos integrantes do quadro do magistério, em atendimento à Lei Federal nº. 11.738/08 e dá outras providências.** Andradina, 2012.

ANDRADINA. Resolução SME nº 137/2015. **Disciplina o atendimento à Lei nº 2.889/2012, que dispõe sobre a regulamentação da jornada de trabalho dos integrantes do quadro do Magistério Público Municipal de Andradina, e dá providências correlatas.** Andradina, 2015.

ARAUJO, Luiz Carlos Marinho de. A construção da identidade didática dos licenciandos em Pedagogia de uma faculdade privada do interior baiano. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 09, n. 19, 2022. p. 195-213.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial**

profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

CHRISTOV, Luiza Helena Silva. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico.** In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org). **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.

DIAS, Marly de Jesus Sá. **Feminização do trabalho no contexto da reestruturação produtiva:** rebatimentos na saúde pública. São Luiz: Edufma, 2010.

DOCENTE. In: **Ciberdúvidas da Língua Portuguesa.** Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 2023. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/docente/7519>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FUJIKAWA, Mônica Matie. **O coordenador pedagógico e a questão do registro.** Edições Loyola: 2007. 128 p.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada.** In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: EDUEL, 2003. p.11-25.

MORGADE, Graciela. **El determinante de género em el trabajo docente de la escuela primaria.** Buenos Aires: Miño y Dávila y Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA, 1992.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola.** In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Orgs.) O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 47-60.

RUBINSTEIN, Serguei Leonidovich. **Princípios de Psicologia Geral.** Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

TEIXEIRA, Cristiane de Souza Moura. **Ser 'O Faz-Tudo' na escola:** significações produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico na escola pública. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004. 224 p.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, 1992, p. 497-521.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, n. 22, 2011, p. 271-292.

Recebido em: 10 de junho de 2023.
Aceito em: 07 de novembro de 2023.
Publicado em: 05 de dezembro de 2023.