

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE: RELATOS DE PESQUISAS

ORGANIZADORAS:

MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES

DAIANA APARECIDA DEL BIANCO

ALINE DINIZ DE AMORIM-DUQUE

**Formação de Professores e Trabalho Docente:
relatos de pesquisas**

**Maria José da Silva Fernandes
Daiana Aparecida Del Bianco
Aline Diniz de Amorim-Duque
(Organizadoras)**

**Formação de Professores e Trabalho Docente:
relatos de pesquisas**

Apoio:




Pedro & João
editores

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Maria José da Silva Fernandes; Daiana Aparecida Del Bianco; Aline Diniz de Amorim-Duque [Orgs.]

Formação de Professores e Trabalho Docente: relatos de pesquisas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 196p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0150-4 [Impresso]

978-65-265-0151-1 [Digital]

1. Formação inicial e continuada. 2. Formação de professores. 3. Trabalho docente. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

Apresentação	7
Maria José da Silva Fernandes	
Mapeamento das pesquisas sobre trabalho docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar	13
Nathalia de Assis Silva	
Luana Beltrami Munhoz	
Maria José da Silva Fernandes	
Breve caracterização do trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no estado de São Paulo	35
Franciele Del Vecchio dos Santos	
Gabriela Pagani	
Maria José da Silva Fernandes	
A Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Nacional de Formação de Professores	49
Karla Aparecida de Ataíde Ravaneli	
Trajatória social e <i>habitus</i>: uma análise da origem social e do capital cultural docente	65
Katia Lidiane de Campos	
Maria José da Silva Fernandes	
O processo de inserção na docência e a construção da identidade profissional do professor iniciante	89
Aline Diniz de Amorim-Duque	
Maria José da Silva Fernandes	

Mediação de conflitos: percepções sobre o trabalho na rede estadual paulista de ensino	113
Daiana Aparecida Del Bianco Maria José da Silva Fernandes	
A formação continuada do coordenador pedagógico iniciante: resultados de uma revisão de pesquisa	135
Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira Maria José da Silva Fernandes	
Como se formam os professores coordenadores na rede estadual de ensino de São Paulo?	151
Rebeca Franciele Vera Maria José da Silva Fernandes	
As condições de trabalho do coordenador pedagógico em diferentes espaços educativos e a organização das atividades pedagógicas	169
Alice Rezende da Silva Ana Carolina Franco dos Santos Vanessa Messias da Silva Maria José da Silva Fernandes	
Sobre as organizadoras	189
Sobre as autoras	191

Apresentação

Este livro reúne artigos decorrentes de pesquisas produzidas no âmbito do Grupo denominado “Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade”, durante o período de 2016 a 2021. A trajetória desse grupo, criado em 1988, foi decisiva para a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara, tendo sido um dos primeiros no Brasil a trabalhar em projetos de parceria com professores da Educação Básica. Ao longo de sua trajetória, os membros do Grupo sempre demonstraram grande comprometimento com o enfrentamento ao fracasso escolar no país, mediante a defesa do papel histórico da escola, da valorização dos profissionais da educação e dos seus processos formativos.

Contando com recursos do convênio Proap-Auxpe/CAPES, o livro apresenta resultados de pesquisas de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado enfocando o trabalho docente, assim como as condições e relações de trabalho, as políticas de formação e os processos iniciais e continuados vivenciados pelos professores em diferentes cargos e funções (Professores dos Anos Iniciais, Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, Professor Coordenador e Professor Mediador).

O capítulo inicial, intitulado “Mapeamento das pesquisas sobre trabalho docente no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar”, traz resultados de uma revisão bibliográfica, quali-quantitativa, que analisou um conjunto de 54 pesquisas produzidas no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Araraquara, na Linha de Pesquisa “Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas”, considerando o recorte temporal de 1997 a 2020. As autoras fizeram um levantamento bibliográfico no banco de teses e

dissertações disponível na página oficial do Programa, identificando as tendências das pesquisas, as principais referências teóricas adotadas e os aspectos metodológicos predominantes. Destaca-se, ainda, a expansão e o fortalecimento da temática “trabalho docente” no campo da pesquisa educacional.

No segundo capítulo, “Breve Caracterização do trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no estado de São Paulo”, as autoras discutem algumas características e dificuldades vivenciadas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na rede estadual paulista, a maior do país. As condições de trabalho docente que, historicamente, apresentavam fragilidades, foram bastante alteradas no contexto de políticas educacionais de base gerencial, dificultando ainda mais o satisfatório exercício da profissão. Os resultados apresentados decorrem de duas pesquisas qualitativas, realizadas no curso de Mestrado, apoiadas em levantamento documental e coleta de dados empíricos. Os dados apontaram que as dificuldades do trabalho docente são vivenciadas tanto por professores efetivos, com relativa estabilidade no cargo, quanto por aqueles contratados temporariamente.

Buscando discutir mais especificamente as políticas de formação de professores e suas implicações no trabalho docente, o terceiro capítulo, “A Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Nacional de Formação de Professores”, apresenta uma síntese da análise de dois documentos normativos: a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta para a Base Nacional Comum da formação de professores da Educação Básica – este último em sua versão preliminar. A pesquisa partiu de levantamento e análise documental, com uso de um protocolo prévio. Identificou-se que os documentos apresentam posicionamento político e educacional bastante definido e alinhado às habilidades e competências, em detrimento do conhecimento científico.

Ainda sobre formação inicial de professores, o capítulo “Trajetória social e *habitus*: uma análise da origem social e do capital cultural docente” discute as relações entre a trajetória social, as disposições culturais e as concepções docentes, com base em

conceitos de Pierre Bourdieu, como trajetória social, capital cultural e *habitus*. O texto resulta de uma pesquisa empírica, de base qualitativa, que utilizou a triangulação como técnica investigativa, mobilizando três instrumentos de coleta de dados: questionário, mosaico artístico e entrevista semiestruturada. No capítulo, destaca-se que as disposições incorporadas pelas professoras participantes da pesquisa em suas trajetórias se expressam em suas opiniões, gostos, preferências e *habitus*, constatando que, embora todas as professoras participantes fossem egressas de um mesmo curso, universidade e campus, apresentam diferenças significativas com relação à construção do *habitus* e do capital cultural.

O capítulo “O processo de inserção na docência e a construção da identidade profissional do professor iniciante” discute aspectos inerentes à inserção na docência nos anos iniciais e na educação infantil. A partir de dados de uma pesquisa de abordagem qualitativa, o artigo afirma que a identidade profissional docente se constrói em um processo instável e infundável, sendo influenciado pelas experiências de formação e de atuação profissional dos professores. Defende, ainda, que a identidade profissional docente precisa ser consolidada enquanto temática de investigação educacional, visto estar diretamente relacionada à atuação e à permanência do professor em sala de aula e, conseqüentemente, à educação escolar em sua totalidade.

Na segunda parte do livro, há artigos dedicados à atuação docente em outras funções igualmente fundamentais para a organização pedagógica da escola. Há artigos relacionados aos professores mediadores de conflitos, função existente especificamente na rede estadual paulista, e aos professores coordenadores pedagógicos.

No artigo intitulado “Mediação de conflitos: percepções sobre o trabalho na rede estadual de ensino”, apresenta-se a discussão de dados empíricos obtidos em uma pesquisa sobre mediação nas escolas, a partir da atuação do PMEC, função criada no ano de 2010 no estado de São Paulo. A função, apesar de sua grande importância, foi inserida nos ambientes escolares sem um diálogo

prévio com a comunidade escolar, acarretando, por parte dos sujeitos escolares, pouco conhecimento sobre as atribuições e o processo de mediação. Todavia, mesmo com as dificuldades apontadas, os sujeitos escolares percebem mudanças positivas nas relações interpessoais dentro desse ambiente.

A partir do final do século XX, a defesa da atuação da coordenação pedagógica na formação de professores, especialmente durante o serviço e a partir das necessidades do cotidiano escolar, se fortaleceu enquanto política pública, bem como enquanto ações realizadas pelas redes de ensino. Entretanto, como se dá a formação daqueles que realizarão a formação dos demais professores nas escolas? Essa é a discussão central do capítulo sobre a formação dos coordenadores pedagógicos que estão iniciando o trabalho nos espaços escolares. A partir de um levantamento bibliográfico, o capítulo “A formação continuada do coordenador pedagógico iniciante: resultados de uma revisão de pesquisas” identificou que poucas pesquisas tratam da formação do sujeito formador nos espaços escolares, assim como ainda são escassas as ações institucionais voltadas, especificamente, às necessidades da coordenação pedagógica.

A formação continuada é abordada também no capítulo intitulado “Como se formam os professores coordenadores na rede estadual de ensino de São Paulo?”. Os dados apresentados decorrem de um levantamento documental cujo objeto de análise foram as resoluções oficiais acerca do trabalho do professor coordenador e dos conteúdos das ações formativas a eles destinadas. Conclui-se não haver, na rede estadual paulista, uma política específica de formação continuada em serviço que atenda ao professor coordenador pedagógico, predominando a responsabilização individual pela busca dos cursos, sem as condições materiais necessárias, acompanhada da atuação em uma perspectiva controladora e gerencial.

Sem uma formação específica para o trabalho e sem condições objetivas satisfatórias para a função, os coordenadores pedagógicos encontram muitas dificuldades para realizar as atividades

cotidianas, especialmente quanto à organização do trabalho pedagógico coletivo. O último artigo do livro busca problematizar as dificuldades e os desafios vividos pelo coordenador em diferentes espaços educativos, a exemplo do ensino profissional técnico, da escola integral e do ensino fundamental. Intitulado “As Condições de Trabalho do Coordenador Pedagógico em Diferentes Espaços Educativos e a Organização das Atividades Pedagógicas”, o artigo, escrito por três profissionais de diferentes redes, traz dados de pesquisas empíricas que contribuem para o debate sobre esse importante profissional nas escolas de educação básica.

Ao finalizar, registro o desejo de que este livro, escrito por pesquisadoras-professoras a partir de pesquisas realizadas na universidade pública, *com e sobre* a educação pública, contribua para novos debates acadêmicos e para práticas escolares comprometidas com o processo formativo.

Maria José da Silva Fernandes
Novembro de 2022.

Mapeamento das pesquisas sobre trabalho docente no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar

Research mapping on teaching work in School Education
Graduate Course

Nathalia de Assis Silva

Luana Beltrami Munhoz

Maria José da Silva Fernandes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),
Araraquara/Bauru-SP, Brasil

Resumo

Este capítulo traz resultados de uma pesquisa de revisão bibliográfica, quali-quantitativa, que analisou um conjunto formado por 54 pesquisas, teses e dissertações produzidas no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* Araraquara, na Linha de Pesquisa “Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas”. A pesquisa considerou o recorte temporal de 1997 a 2020, período que coincide com a criação do Programa de Pós-graduação e com a implementação de medidas reformistas de natureza neoliberal na rede pública paulista de ensino. O objetivo geral do texto é apresentar o mapeamento da produção acadêmica sobre o trabalho docente à luz das reformas educacionais no Estado de São Paulo no período de 1997-2020. Esse objetivo é acompanhado de outros, específicos: a) identificar as etapas e as modalidades de ensino abordadas nas teses e dissertações selecionadas; b) identificar as principais abordagens metodológicas presentes no conjunto analisado; c) identificar as concepções de trabalho docente presentes nas produções acadêmicas; d) apresentar os principais eixos de análise das pesquisas produzidas no período. Do conjunto analisado, emergiram os seguintes resultados: as pesquisas sobre trabalho docente acompanharam os efeitos de uma política educacional que, há mais de duas décadas, tem implantado medidas que alteraram o cotidiano escolar, como é o caso da padronização curricular e da regulação por meio

de avaliações externas; as pesquisas sobre trabalho docente foram ampliadas nos últimos anos, indicando a consolidação de um campo específico na área da educação, com repercussões na linha específica analisada.

Palavras-chave: Trabalho docente. Reformas educacionais. Estado de São Paulo. Revisão bibliográfica.

Abstract

This chapter presents the results of a qualitative and quantitative bibliographic review, which analyzed a set of 54 researches, dissertations and thesis produced by the Graduation Course in School Education of the Faculty of Sciences and Languages of São Paulo State University, Araraquara campus, in the Research Line “Teacher Training, Teaching Work and Pedagogical Practices”. The research considered the time frame from 1997 to 2020, a period that coincides with the creation of the Graduation Course Program, as well as with the implementation of neoliberal reformist measures in São Paulo public education. The general objective of the text is to present the academic production mapping of teaching work based on the educational reforms in São Paulo state from 1997 to 2020. This objective is accompanied by the following specific ones: a) to identify the stages and teaching modalities in the selected theses and dissertations; b) to identify the main methodological approaches in the analyzed set; c) to identify the teaching work concepts in the academic productions; d) to present the main analysis axes of the research produced in the mentioned period of time. The following results emerged from the analyzed set: research on teaching work followed the effects of an educational policy, which has implemented measures that have altered school routine for more than two decades, such as curricular standardization and regulation through external evaluations; research on teaching work have expanded in recent years, indicating the consolidation of a specific field in the area of education, with repercussions on the specific research line in focus.

Keywords: Teaching work. Educational reforms. São Paulo state. Literature review.

Introdução

O contexto político e econômico que o Brasil vivenciou a partir da segunda metade da década de 1990 foi marcado por reformas nos mais diversos setores, dentre eles, o educacional. Para Hypólito (2011), a adoção de medidas reformistas na educação faz parte de um projeto derivado de um novo tipo de Estado, de natureza gerencialista, cuja organização é denominada Nova Gestão Pública (NGP). Para Ball (2005), autor que discute as reformas educacionais neoliberais em diferentes partes do mundo, o gerencialismo modifica as formas de organização da sociedade, com a introdução de sistemas empresariais competitivos. Nessa conjuntura, a escola se articulou à economia, bem como aos padrões empresariais de organização, enfraquecendo sua ação como socializadora de conhecimentos.

As mudanças advindas desse modelo provocaram alterações significativas no trabalho docente. No caso específico do Estado de São Paulo, as reformas educacionais de natureza gerencial tomaram corpo a partir da chegada do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) ao poder, em 1995. Desse primeiro momento até os dias atuais, foram implementadas intensas e sucessivas medidas educacionais na rede estadual, afetando diretamente o trabalho docente, especialmente aquele realizado pelo responsável pela sala de aula, o professor.

O trabalho docente, conceito e objeto central de análise deste capítulo, é compreendido como parte de uma atividade complexa, relacionada à “[...] totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições” (DUARTE, 2011, p. 163). Dessa forma, torna-se uma categoria analítica central nas investigações que versam sobre as reformas educacionais, especialmente as escolares, que afetaram profundamente sua organização pedagógica e os trabalhadores.

Visando a mapear a produção específica sobre trabalho docente realizada no período de 1997-2020, no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, na linha de pesquisa Formação de

Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas, guiamo-nos pelas seguintes questões de pesquisa: i) o que as teses e as dissertações apresentam sobre o trabalho docente?; ii) quantas pesquisas foram produzidas dentro do recorte cronológico estabelecido?; iii) as pesquisas seguem as tendências nacionais de ampliação e fortalecimento do campo conceitual?; iv) as teses e as dissertações abrangem quais níveis e modalidades de ensino?; v) quais são as abordagens metodológicas utilizadas?; e, por fim, vi) quais as concepções de trabalho docente predominantes nas pesquisas produzidas? As análises desse conjunto de perguntas serão apresentadas neste capítulo, cujo objetivo é destacar o mapeamento da produção acadêmica – teses e dissertações – sobre o trabalho docente à luz das reformas educacionais, no período de 1997-2020 no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar.

O texto está estruturado em cinco partes. Na introdução, apresentamos um panorama sucinto do estudo, bem como as questões que nortearam a pesquisa. Em seguida, na seção intitulada “Situando o objeto de estudo: o trabalho docente em São Paulo”, indicamos o referencial teórico com o qual interpretamos o contexto político que atravessou o sistema educacional paulista a partir da segunda metade da década de 1990. Partindo para o percurso metodológico, explanamos o processo de abordagem do objeto de pesquisa. Os resultados e as discussões estão alocados na parte intitulada “As produções acadêmicas sobre o trabalho docente no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Campus Araraquara”. Por fim, embora longe de encerrar as discussões que envolvem as pesquisas sobre o trabalho docente, são apresentadas as considerações finais.

Situando o objeto de estudo: o trabalho docente em São Paulo

Com as transformações socioeconômicas ocorridas a partir da segunda metade do século 20 e do início do século 21, o mundo do trabalho sofreu grandes mudanças. No cenário de crise econômica, o capital recorreu ao neoliberalismo e aos seus princípios básicos

de promoção do Estado Mínimo, com pouca intervenção estatal, com a defesa da privatização dos serviços públicos e da eficiência e com o incentivo ao consumismo exacerbado (SOUZA, 1999). Diante desse quadro, todos os setores governamentais foram afetados e, na esteira dos demais, a educação escolar não saiu ileso.

A partir da segunda metade dos anos de 1990, sob o rótulo de Nova Gestão Pública (NGP), o neoliberalismo ganhou forças no Brasil, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) e a implantação da Reforma do Estado (BRASIL, 1995). No caso da educação, os organismos internacionais – com destaque para o Banco Mundial (BM), que, com frequência, emitia notas técnicas e promovia grandes eventos voltados aos representantes dos diferentes países, a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos – ampliaram os espaços de influência na agenda nacional, sendo importantes veículos de disseminação dos pressupostos do gerencialismo. Num cenário bastante favorável às reformas educacionais de base gerencial, o governo brasileiro incorporou muitas das prescrições do BM em disposições legais que serviram para sustentar as reformas no ensino. Com a justificativa de promover a equidade social, a transparência pública e a qualidade da educação, foram incorporados argumentos e práticas, de cunho político e ideológico, relativos ao neoliberalismo na educação pública.

As políticas neoliberais se tornaram tendência hegemônica no Brasil, em um momento em que ainda era forte a luta pela garantia do acesso e da permanência na escola, assim como pela ampliação dos direitos sociais, típicas da redemocratização do Estado que marcou os anos 80. Em um processo de correlação de forças, o neoliberalismo foi sendo introduzido à fórceps, fazendo retroceder as políticas sociais, as quais perderam espaço frente à priorização da estabilidade monetária, em detrimento do investimento social (HYPOLITO, 2011). No âmbito das medidas que passaram a ser tomadas pelo governo, destacaram-se as de natureza gerencial e performática, que alteraram a organização e as relações de trabalho na escola, introduzindo aspectos da gestão empresarial.

As medidas decorrentes do neoliberalismo não ficaram restritas à política estabelecida pelo governo federal. No mesmo período histórico, o governo paulista, que também estava sob a gestão do PSDB, colocou em prática as medidas gerencialistas e performáticas que, em nível nacional, eram propostas. De acordo com Venco (2016), o Estado de São Paulo foi um laboratório social na aplicação e na disseminação dos princípios da NGP, influenciando outras unidades administrativas do país a adotarem medidas que aproximavam o serviço público do mercado, baseando-se em um estilo pautado pela produtividade e pelo mérito.

Dessa forma, o PSDB – que segue no poder há mais de duas décadas, ininterruptamente – levou a cabo uma série de medidas articuladas no campo da educação que, embora anunciadas em nome de uma suposta “qualidade” da educação, expressaram as preocupações oficiais com resultados quantitativos vinculados ao desempenho das escolas nas avaliações externas, persistindo e acumulando os problemas estruturais da educação pública voltada à ampla maioria da população (FERNANDES, 2018).

Tal cenário provocou grandes mudanças na organização do trabalho docente, desencadeando transformações para atender à lógica do capital, mesmo que no âmbito da educação pública. O trabalho docente, sendo uma atividade que engloba não apenas a atuação em sala de aula, mas que também “compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132), vivenciou, especialmente a partir da década de 1996, um contexto marcado pela intensificação das atividades, pela precarização do trabalho, pela redução de custos e arrocho salarial e pelas alterações nos direitos e nas jornadas de trabalho (MARIN, 2010; BARBOSA *et al.*, 2020). Além dessas condições objetivas profundamente modificadas a partir das reformas, houve, conforme Barbosa e Fernandes (2016, p. 120), um forte processo de controle do trabalho e redução da autonomia, ampliando-se a regulação institucional por meio das avaliações externas, da implantação de um currículo

centralizado e do pagamento de bonificação atrelada aos resultados de desempenho.

Tendo em tela esse contexto mais amplo, buscamos identificar de que maneira as pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* Araraquara, analisaram o trabalho docente no Estado de São Paulo, considerando a série de reformas educacionais difundidas pelo governo entre 1996 e 2020. O Programa foi criado em 1997 e, em uma de suas linhas de pesquisa, havia um objeto claro de investigação, voltado ao trabalho docente. Nesse sentido, o campo científico também não passou incólume às medidas educacionais reformistas.

Percurso metodológico

Tomando como ponto de partida as questões e os objetivos mencionados na introdução deste capítulo, realizamos uma investigação de natureza quali-quantitativa, para a qual adotamos a abordagem metodológica da pesquisa bibliográfica, a fim de buscar elementos necessários para mapear o objeto central de análise – o trabalho docente. O levantamento foi realizado a partir da seleção das teses e das dissertações disponíveis na página do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* Araraquara, considerando o período de 24 anos – de 1997 a 2020. Atrelada à linha “Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas”, está um dos primeiros grupos de pesquisa do Brasil, cadastrado no diretório do CNPq, voltado aos estudos sobre trabalho docente, denominado “Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade”, criado em 1992, antes mesmo da criação do Programa de Pós-graduação. O grupo teve forte atuação inicial das professoras Alda Junqueira Marin, Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva, Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur, Maria Regina

Guarnieri e Luciana Maria Giovanni. As produções analisadas pertencem à Linha de Pesquisa atualmente conhecida como “Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas”, assim instituída a partir de 2011, quando houve a reformulação do Programa de Pós-graduação, em substituição à linha anterior, chamada “Trabalho Docente”.

As produções foram selecionadas a partir do título, do resumo e das palavras-chave. Estabelecemos como corpus de análise o conjunto de pesquisas relacionadas, diretamente, ao trabalho docente como categoria conceitual. Portanto, consideramos pesquisas que incluíam também outros profissionais da educação e que não se restringiam ao professor ou à atuação em sala de aula, desde que tais profissionais realizassem atividades de finalidade pedagógica. Foram deixadas fora do recorte as pesquisas sobre práticas e formação de professores, privilegiando aquelas que analisaram as condições e as relações de trabalho dos profissionais da educação.

Dessa maneira, foram selecionadas 54 publicações, sendo 16 teses e 38 dissertações, geradas a partir de 1999, quando ocorreram as primeiras defesas da linha, já que as primeiras turmas de mestrado e doutorado iniciaram suas atividades em 1997. A produção selecionada estava disponível na página oficial do Programa, porém, foram disponibilizados somente os resumos das pesquisas defendidas a partir de 2001 e alguns textos completos a partir de 2006. Na busca, foram identificados apenas 24 trabalhos completos. No quadro a seguir, estão dispostas as produções científicas encontradas, sendo que as destacadas estão disponibilizadas na íntegra:

Quadro 1 – Títulos e autores dos trabalhos selecionados

Título do Trabalho/ Ano de defesa	Autor (a)
A Ciência que se ensina: fragmentação, ritualismo e descontinuidade nas práticas de Ciências para as séries finais do Ensino Fundamental (2001)	Maria Cristina de Senzi Zancul
A percepção do professor sobre seu trabalho com classes de aceleração (2001)	Marisa Machado Cavallieri
Das Possibilidades de Construir Indicadores na Gestão Educacional: Um Estudo de Caso (2001)	Nara Lúcia Nonato
De Alunas a Professoras: analisando o processo da construção inicial da docência (2001)	Jacy Amantéa Mogon
Educação e Informática – A formação do novo perfil do professor frente às exigências das tecnologias emergentes (2001)	Sebastião Gandara Vieira
Eles são analfabetos, como posso ensiná-los? A ruptura entre a 4ª e a 5ª série e seus professores (2001)	Elisangela Aparecida Truzzi
Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do Ensino Fundamental (2001)	Andréa Maturano Longarezi
Progressão Continuada por Ciclos, Trabalho Docente e Qualidade do Ensino: Um Estudo de Caso em Escola de Ensino Fundamental do Interior Paulista (2001)	Josilda Maria Belther Silva
Atitude de leitor e desenvolvimento profissional docente em professoras alfabetizadoras (2002)	Cristiane Marcela Pepe
Concepções de qualidade de ensino na perspectiva docente em um centro universitário privado e noturno (2002)	Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

O mal-estar docente: uma investigação numa escola da periferia de Araraquara (2002)	Alberto da Silva Moraes Neto
A prática docente do profissional do ensino superior numa realidade contemporânea: uma reflexão (2003)	Anésia Sodré Coelho
As concepções pedagógicas que configuram a prática docente de professoras alfabetizadoras no 1º ano escolar (2003)	Maria Angelica Savian Yacovenco
Gestão da escola pública paulista: construindo uma organização de aprendizagem (2003)	Rosa Maria Furlani
Novas tecnologias educacionais: uma cultura emergente na formação docente (2003)	Maria Augusta Bernardo Marques de Mendonça
O professor diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos: concepções e intervenção (2003)	Sônia Aparecida Belletti Cruz
O trabalho docente no segundo ciclo do Ensino Fundamental: elementos para ampliar a compreensão do papel do professor (2003)	Maria Christina Justo Pereira
Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana (2003)	Marilda Gonçalves Dias Facci
Desafios da gestão escolar: o diretor de escola no contexto da política educacional paulista (1995 – 2001) (2004)	Maria Silvia Azarite Salomão
Mudanças Sociais e Reformas Educacionais: repercussões no trabalho docente (2004)	Gisela do Carmo Lourencetti

Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas (2004)	Maria José da Silva Fernandes
A constituição da docência: o que se ensina e o que se aprende sobre o fazer docente na relação entre professoras em exercício e futuras professoras (2005)	Dimair de Souza França
O construtivismo do professor: de Piaget às ideias e práticas de professores de ciências (2005)	Vânia Galindo Massabni
A profissionalização docente: identidade e crise (2006)	Eliane Paganini da Silva
O Trabalho Docente em Classes Multisseriadas face à Proposta Pedagógica da Escola Ativa para o meio Rural em Mato Grosso (2006)	Nilza Cristina Gomes de Araujo
Um estudo sobre a saúde do professor a partir da perspectiva da sociologia sensível de Mechel Maffesoli (2006)	Cristina Sayuri Ueno
Autoridade, autoritarismo e autonomia docente: representações de professores e alunos (2007)	Maria Cecília Arantes Nogueira Ravagnani
O despertar da relação consciente com a voz na formação inicial do professor: efeitos na prática docente (2007)	Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone
O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no Ensino Fundamental: um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara (2007)	Gisele Camilo Brunetti
Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação? (2007)	Wellington Luiz Alves Aranha

A Formação docente numa perspectiva sociocultural e interventiva para além dos muros da escola: busca de novas práticas (2008)	Margarida Marques Henriques
As mudanças no trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental face à implantação das políticas públicas no município de Ponta Grossa (2008)	Susana Soares Tozetto
Entre a cultura escolar e a dos reformadores: interpretando a coordenação pedagógica e os professores da Escola Estadual Paulista (2008)	Maria José da Silva Fernandes
A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola (2009)	Vanessa Cristina Alvarenga
A re-introdução da Sociologia nas escolas públicas: caminhos e ciladas para o trabalho docente (2009)	Gabriel Seretti Zanardi
O trabalho docente para além do ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual de ciclo I do Ensino Fundamental (2009)	Luci de Lima Andrade Aquino
Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente (2009)	Eva Poliana Carlindo
Implicações do projeto “São Paulo faz escola” no trabalho de professores do ciclo I do Ensino Fundamental (2010)	Jean Douglas Zeferino Rodrigues
Contribuições da criatividade para a dificuldade de ensinar: uma revisão da literatura à luz da psicanálise (2011)	Luzia Helena das Neves Teixeira
Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente (2011)	Andreza Barbosa

Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica (2013)	Ana Teresa Scanfella
As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2014)	Nathalia Cristina Amorim Tamaio de Souza
Professores que atuam concomitantemente no setor público e privado de ensino no Estado de São Paulo: angariação de capital cultural (2014)	Eva Poliana Carlindo
O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru (2016)	Aline Diniz de Amorim
Trabalho docente em escolas estaduais paulistas: o desafio do professor da categoria O (2016)	Franciele Del Vecchio dos Santos
A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular (2017)	Rebeca Franciele Vera
A valorização profissional docente no município de Ribeirão Preto: Um estudo sobre creches (2017)	Naiara Caroline Vaz Rosa Pereira
O Trabalho Docente no contexto de fusão e aquisição de instituições de ensino superior privado: um olhar sobre a revisão bibliográfica (2006-2016) (2017)	Ulisses Toshio Sugahara
A atuação docente junto a estudantes com deficiência na Educação Superior (2018)	Eliane Aparecida Piza Candido
Programa psicomotor: os reflexos da formação continuada no desenvolvimento do trabalho docente (2018)	Bruno Vitti Neto

O trabalho do professor mediador escolar e comunitário na rede estadual paulista de ensino (2019)	Daiana Aparecida Del Bianco
Quando os professores desistem: um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de ensino de SP (2019)	Gabriela Pagani
Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista – a perspectiva docente (2020)	Stela Cezare do Santo
As pesquisas sobre trabalho docente no estado de SP – análise das teses e dissertações (1996 a 2018) (2020)	Nathalia de Assis Silva

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É importante enfatizar que as obras destacadas com a cor cinza se referem aos textos completos de 24 pesquisas encontradas no repositório. Já as pesquisas sem destaque de cor correspondem aos trabalhos dispostos apenas por resumo no repositório digital.

No item a seguir, as análises fazem alusão ao conjunto de 54 pesquisas enquadradas no Trabalho Docente.

As produções acadêmicas sobre trabalho docente no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, *campus* Araraquara

A partir da organização do Quadro 1, demos início ao trabalho de análise dos dados. Quanto ao ano de publicação das pesquisas (54 pesquisas), temos:

Gráfico 1 – Distribuição temporal das pesquisas analisadas (1997-2020)



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação ao ano de produção das pesquisas, 2001 apresentou o maior número de teses e dissertações, com oito pesquisas, seguido de 2003, quando foram defendidos sete trabalhos. Os anos de 2007 e 2009 apresentaram quatro produções, enquanto em 2002, 2004, 2006, 2008 e 2017 temos três pesquisas/ano. Já os anos de 2005, 2011, 2014, 2016, 2018, 2019 e 2020 apresentaram duas produções, e os anos de 2010 e 2013 tiveram uma única produção, sendo que os anos de 2012 e 2015 não apresentaram produções específicas sobre o trabalho docente. Observou-se que as pesquisas, após o início das reformas educacionais, apresentaram uma constância, indicando que as medidas impactaram a escola e se transformaram em objeto de análise. Os dados se aproximam daqueles apresentados por Silva e Fernandes (2020), quando realizaram o balanço dos estudos sobre trabalho docente no Estado de São Paulo.

Do total de pesquisas selecionadas, 11 foram realizadas com auxílio financeiro, sendo oito delas por meio de bolsas CAPES, duas com bolsas do CNPq e uma do Programa Bolsa Mestrado do Governo do Estado de São Paulo. Vale lembrar que a análise partiu das informações contidas nos resumos e nos textos completos informados pelos autores das pesquisas. Considerando as 54 pesquisas, 38 são dissertações de mestrado e 16 são teses de doutorado.

Entre os principais orientadores indicados nas pesquisas, destacam-se as professoras doutoras Maria José da Silva Fernandes (oito pesquisas orientadas), Maria Regina Guarnieri (cinco orientações) e Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva (quatro

pesquisas), todas docentes que, em algum momento, estiveram vinculadas ao Grupo de Pesquisa de Pesquisa “Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade”.

Sobre as etapas de escolaridade analisadas nas pesquisas, verificou-se que 27 pesquisas focalizaram o trabalho docente na Educação Básica – anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, sendo que em 21 trabalhos não foram localizadas as etapas envolvidas nas investigações. É importante notar que seis pesquisas abrangiam mais de um nível de escolaridade, três delas enfocando os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, duas abordando os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e uma produção voltando-se à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto ao tipo de investigação realizada, foram encontradas, principalmente, pesquisas qualitativas, 11 delas indicando explicitamente se tratar de pesquisa empírica, enquanto 33, apesar de terem coletado dados em campo, não fazem menção direta à abordagem de pesquisa no resumo, levando o leitor a inferir, pela fonte de dados, o tipo de investigação desenvolvida. Além disso, foi possível identificar cinco pesquisas quali-quantitativas. Em algumas teses e dissertações, havia detalhamento sobre o tipo de pesquisa realizada, como, por exemplo, exploratória (2), estudo de caso (6), descritiva (2), entre outras, de modo que, em alguns casos, uma mesma pesquisa apontava mais de um método de investigação.

Nas pesquisas empíricas, com participação de sujeitos que atuam nas escolas, observou-se o predomínio de procedimentos de coleta de dados voltados à entrevista (37), à observação (12) e ao uso de questionário (10), sendo que algumas pesquisas apresentaram uma ou mais formas de obtenção de dados. Como participantes das pesquisas, destacaram-se os professores atuantes na rede básica de ensino, presentes em 39 trabalhos, seguidos pelo corpo discente (7) (o que inclui alunos do Ensino Superior). Além disso, esteve presente nas pesquisas tanto a equipe gestora das escolas (8), com diretores e coordenadores pedagógicos, quanto os supervisores de ensino (2),

sendo que uma das pesquisas não discriminou os sujeitos envolvidos na coleta de dados.

Além das pesquisas diretas com a participação dos envolvidos nos processos escolares, outras realizaram a coleta de dados por meio de levantamento documental (22) e bibliográfico (11); houve ausência de informações em cinco pesquisas. Observou-se ser recorrente nas pesquisas sobre trabalho docente o uso da triangulação de dados, recorrendo-se, em uma mesma pesquisa, a diferentes fontes de coleta de dados. Assim, uma pesquisa empírica de base qualitativa pode ser complementada com análise documental e/ou bibliográfica, ou uma mesma pesquisa pode utilizar questionários e, depois, realizar entrevistas com parte dos respondentes. Não foram encontradas pesquisas de caráter apenas quantitativo, o que nos leva a refletir sobre a necessidade da realização de investigações com amostras maiores, a fim de contrapor as pesquisas institucionais ligadas à área econômica, que utilizam argumentos para a tomada de decisões acerca da educação escolar.

Alguns trabalhos apresentaram, ainda, o foco de investigação em determinados componentes curriculares presentes na Educação Básica (10 trabalhos), sendo que os principais deles foram Língua Portuguesa (tema central de análise em sete produções) e Ciências (presente como tópico em discussão em quatro delas). Dentre as pesquisas cujo foco era o conteúdo de Língua Portuguesa, cinco delas tratavam, especificamente, do trabalho docente frente aos processos de alfabetização.

Outro ponto importante é que 22 pesquisas indicaram explicitamente a fundamentação teórica a que recorreram, outro eixo de análise estabelecido, tendo como principal metodologia a Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin, suporte em seis pesquisas. Já os autores mais indicados como apoio teóricos, a guiar tanto a elaboração dos capítulos, quanto o processo de coleta e análise dos dados, foram Jean Piaget (destacado em 6 pesquisas), Gimeno Sacristán (base teórica elencada em 4 produções) e Pierre Bourdieu (destacado em 2 trabalhos).

A partir dos temas centrais indicados nas pesquisas, foi possível estabelecer alguns eixos principais de análise, que representam os temas com maior destaque na investigação:

Tabela 1 – Campos temáticos centrais e subitens relacionados

Eixos	Total de trabalhos que indicam os eixos	Temas
Prática pedagógica	24	Trabalho em sala de aula: 12 Metodologia de ensino: 2 Processo de ensino-aprendizagem: 1 Planejamento de ensino: 1
Condições de trabalho	24	Carreira: 4 Identidade profissional: 3 Salários: 2 Saúde (professor ou aluno): 2 Condições estruturais: 1
Formação de Professores	15	Formação inicial: 6 Formação continuada: 5
Gestão	5	Gestão educacional: 3 Gestão escolar: 2
Sistema Educacional	5	-
Relações Interpessoais	3	Professor-aluno: 2 Professor-estagiário: 1
Alunos	3	Dificuldades de aprendizagem: 2 Processo de ensino-aprendizagem: 1 Comportamento/indisciplina em sala de aula: 1
Currículo	1	-

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observações:

*Uma pesquisa pode apresentar um ou mais eixos.

**Alguns trabalhos apresentaram uma ou mais temáticas, enquanto outros não foram classificados em nenhum tema dentre os estabelecidos.

Considerações finais

A escrita deste texto, de natureza acadêmica, respaldou-se em revisão bibliográfica pautada em método científico, que, a partir de abordagem quali-qualitativa, visou a apresentar um mapeamento das pesquisas realizadas no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – *Campus* Araraquara. De maneira geral, o trabalho docente foi abordado diretamente em 54 pesquisas ao longo de um recorte temporal de 20 anos, constituindo-se a categoria como importante objeto de estudo. Tal período corresponde à existência do Programa de Pós-graduação, embora também coincida com a concentração de reformas educacionais no Brasil e no Estado de São Paulo, confirmando a tendência observada em outras pesquisas de levantamento bibliográfico sobre as implicações reformistas na organização da escola e no trabalho docente.

Pelo levantamento bibliográfico, podemos fazer uma correlação entre as reformas educacionais e as tendências das pesquisas que analisam de que maneira as medidas macro acarretaram mudanças no trabalho realizado pelo professor em sala de aula. Tal compreensão é ampliada por meio de pesquisas empíricas cujo foco é a coleta de dados diretamente com os sujeitos envolvidos na realidade escolar, e que possuem vivência concreta e conhecimento aprofundado sobre as condições materiais a partir das quais o trabalho docente se realiza.

Nesse caso, é possível ampliar as análises e os pontos de vista sobre o trabalho docente ao utilizar como fonte de dados os profissionais do magistério em atuação na sala de aula, principal grupo afetado pelas reformas educacionais. Os dados de pesquisa apresentados no presente artigo têm a pretensão de contribuir para novos estudos no campo do Trabalho Docente, no sentido de elucidar processos que impactam os trabalhadores docentes em diferentes lugares do país, uma vez que o receituário que tem guiado os programas e projetos, com novos desdobramentos para

o trabalho, é muito semelhante, a despeito das particularidades apresentadas pelas redes de ensino.

Referências

BALL, Stephen John. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 126, p. 539-64, set./dez. 2005.

BARBOSA, Andreza; JACOMINI, Márcia Aparecida; FERNANDES, Maria José da Silva; SANTOS, João Batista Silva dos; NASCIMENTOS, Ana Paula Santiago do. Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995–2018). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 790-812, jul./set. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7105>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. O piso salarial em São Paulo: desvalorização dos professores. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, p. 243-257, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/662>. Acesso: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. (org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 161-182.

FERNANDES, Maria José da Silva. Da articulação do trabalho coletivo ao controle do trabalho docente: os (des)caminhos legais da coordenação pedagógica no estado de São Paulo. **Comunicações**, v. 25, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3730>. Acesso em: 13 fev. 2022.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação: Teoria & Prática*, v. 21, n. 38, p.1-18, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>.

Acesso em: 12 fev. 2022.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SILVA, Nathalia de Assis; FERNANDES, Maria José da Silva. O trabalho docente na rede estadual de São Paulo: mapeamento e análise das teses e dissertações (1996 a 2018). *Educação em Revista (Online)*, v. 36, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gZN77QmMmLcR4pq45sLmNbH/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SOUZA, Aparecida Neri de. **As políticas educacionais para o desenvolvimento e o Trabalho Docente**. 1999. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

VENCO, Selma Borghi. Precariedade: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. *Crítica e sociedade*, v. 6, n. 1, p. 72-90, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36341>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Breve caracterização do trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no estado de São Paulo

Brief characterization of teaching work in Middle Years and High School in São Paulo state

Franciele Del Vecchio dos Santos

Gabriela Pagani

Maria José da Silva Fernandes

Universidade Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Araraquara-SP, Brasil

Resumo

Este capítulo apresenta algumas características e dificuldades vivenciadas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na rede estadual paulista. As condições de trabalho docente, que, historicamente, apresentavam fragilidades, foram bastante alteradas no contexto de políticas educacionais de base gerencial, dificultando ainda mais o exercício satisfatório da profissão. Os resultados aqui apresentados decorrem de pesquisas qualitativas apoiadas em levantamento documental e coleta de dados empíricos. Os dados apontaram que as dificuldades são vivenciadas tanto por professores efetivos, com relativa estabilidade no cargo, quanto por aqueles temporariamente contratados.

Palavras-chave: Trabalho docente. Condições de trabalho. Escolas públicas.

Abstract

This chapter presents some characteristics and difficulties experienced by Middle Years and High School teachers in São Paulo state's public education. Teaching work conditions, with historical weaknesses, were greatly altered in the context of managerial-based educational policies, making the satisfactory exercise of the profession even more difficult. The results presented derive from qualitative researches supported by documental research and empirical data collection. Data showed that

difficulties are experienced both by permanent teachers, with relative stability in their positions, and by those who are temporarily hired.

Keywords: Teaching work. Working conditions. Public schools.

Introdução

As últimas décadas do século 20 e do início do século 21 desencadearam profundas mudanças na organização social contemporânea. Segundo a perspectiva de Giddens (1991), a sociedade atual vive uma constante sensação de desorientação, expressa na falta de conhecimento sistemático a respeito de um universo de eventos sobre os quais não há total entendimento. Há um caráter duplo e dúbio da modernidade que, de um lado, cria inúmeras oportunidades para que os seres humanos gozem de uma existência segura e gratificante e, de outro, desperta uma perspectiva sombria e cheia de incertezas sobre a sociedade em que se vive. Para o autor, uma das consequências fundamentais desse contexto é a globalização da vida social enquanto um processo de desenvolvimento desigual que gera consequências na economia, no comportamento social e no poder.

Nesse contexto, emergiram as políticas neoliberais, redefinindo não apenas a compreensão sobre o papel do Estado, mas sua forma de atuação e organização econômica no cenário internacional. Anderson (2010) destaca que o modelo neoliberal define o controle estatal, sobre qualquer área da vida produtiva, enquanto ameaça letal à liberdade política e econômica. Dessa forma, a estabilidade econômica é a principal meta de qualquer governo; entretanto, para isso, cabe a ele ser firme no controle monetário e em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos, além de precisar ser modesto nas intervenções econômicas e nos gastos sociais.

Alves (2007) afirma que tais ditames neoliberais influenciaram a reestruturação produtiva e ampliaram a penetração dos organismos multilaterais nos governos latino-

americanos. Tal fato resultou em um novo modo de organização da política estatal e dos processos de trabalho, com a intensificação da precarização, acompanhada não só pela perda de direitos trabalhistas, mas também pela busca por recomposição das margens de acumulação do valor.

Baseado na divisão flexível de tarefas e na diversificação da produção, o mundo do trabalho apresentou grande intensificação dos tempos, ritmos e processos, demonstrando uma nova orientação da produção capitalista, sob as injunções da mundialização do capital (ANTUNES; ALVES, 2004). De acordo com Ianni (2003), houve um crescente distanciamento entre a sociedade civil e o Estado, tornando o aparelho estatal muito mais envolvido com a abertura, a fluência da produção e do mercado do que com as questões sociais. Segundo o autor, o privatismo e o economicismo sobrepujaram o âmbito econômico e financeiro, impactando diretamente a educação, a saúde, a habitação, o transporte, as relações de trabalho e a previdência. Essas mudanças trouxeram implicações para diferentes setores da sociedade, tendo em vista um novo papel atribuído ao Estado, com repercussões na composição do trabalho e na organização das instituições – é este o caso da escola.

Nesse contexto, foram amplamente divulgadas as orientações de órgãos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, que tratavam da organização da escola e da carreira docente sob a lógica do mercado. Com isso, emergiram novas formas de contratação, flexibilização dos direitos dos trabalhadores docentes e introdução de mecanismos diversos de bonificação atrelados aos resultados de desempenho, dentre outras. De acordo com Barbosa (2011), disseminou-se o discurso equivocado de não haver impacto direto entre a remuneração e a “produtividade” do professor. Em território brasileiro, também circularam ideias afirmando que os professores brasileiros não eram mal remunerados, nem frente à realidade docente de outros países latinos, nem frente a outras profissões que exigem o mesmo grau de qualificação no Brasil. Essa retórica associou-se, ainda, à defesa da meritocracia e de formas

alternativas de valorização do professor, sem alterações significativas nas condições salariais. Essa perspectiva gerencialista teve grande repercussão na gestão de base neoliberal, que buscava tratar a escola como uma empresa, suscitando um ambiente de competição e de fazer cada vez mais com menos recursos.

No Estado de São Paulo, segundo Fernandes (2010), a influência desse ideário neoliberal foi notória nas políticas públicas incidentes nas escolas a partir da segunda metade da década de 1990, com a ascensão do governo do PSDB. Barbosa (2011) ressalta que um dos elementos presentes no conjunto de reformas foi a bonificação por desempenho aos docentes, expressa num bônus anual, não incorporado ao salário, pago de acordo com a produtividade da escola e baseado em indicadores definidos pelo Estado, os quais consideram os resultados nas avaliações externas e no fluxo escolar. O ambiente escolar tornou-se mais competitivo, assim como os laços coletivos ficaram mais enfraquecidos, ampliando a culpabilização dos docentes pelos resultados, utilizados em muitas situações como sinônimo de qualidade. A maior individualização do trabalho foi acompanhada, também, de um enfraquecimento das atividades sindicais, outro traço do neoliberalismo.

A realidade dos trabalhadores docentes no estado de São Paulo, marcada historicamente pelo enfrentamento às condições adversas de trabalho (CAÇÃO, 2001), complexificou-se. A intensidade e a extensão das atividades laborais convivem com desafios pedagógicos para realização da tarefa de ensinar satisfatoriamente as jovens gerações. No estado mais rico do país, vivenciam-se difíceis processos de reconfiguração e flexibilização nas relações de trabalho, afetando as condições para atuação docente daqueles que atuam na rede pública (SANTOS, 2016). Em situações mais extremas, as condições de trabalho levam ao abandono da sala de aula na rede estadual, a qual passa a ser preterida frente ao trabalho em outras redes e sistemas de ensino, aspecto discutido por Pagani (2019).

As considerações trazidas neste capítulo resultam das duas pesquisas empíricas citadas no parágrafo anterior, ambas de natureza qualitativa, realizadas entre os anos de 2015 e 2019. A técnica de coleta de dados adotada nos estudos combinou entrevistas semiestruturadas com análise documental, tanto de dados obtidos junto à Secretaria Estadual de Educação, por meio do Sistema Integrado de Informações ao Cidadão, quanto legislação disponibilizada publicamente. Elas compuseram o projeto central denominado “Trabalho docente na atualidade e suas implicações para a qualidade da escola: concepções, desafios e possibilidades”.

Nas pesquisas, submetidas e aprovadas pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras, foram entrevistados 12 professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio de diferentes Diretorias Regionais de Ensino do interior de São Paulo, sendo oito participantes na pesquisa de Santos (2016) e quatro na investigação de Pagani (2019). Em ambos os casos, foram acatadas as normas apresentadas na Resolução 466/12, incluindo a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicitou, de forma objetiva e acessível, as principais informações e os principais riscos das pesquisas.

Amparadas pela visão de Bourdieu (1989), as pesquisas levantaram a necessidade de analisar a situação vivenciada pelos professores a partir da estrutura que permeia os agentes em um dado campo social. Bourdieu (2008) ressalta a importância de levar em conta o processo de análise social, sendo a própria coleta de dados um momento fundamental para a identificação das condições sociais e dos condicionamentos, dos quais também somos produtos. Admite-se, dessa forma, que o conhecimento científico é resultante de um processo de construção coletiva; conseqüentemente, a compreensão de um fenômeno não ocorre de maneira isolada, precisando ser construída com base na discussão acadêmica e no contexto social relativo ao que se pretende investigar (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Dessa forma, as pesquisas buscaram compreender as condições de trabalho dos(as) professores(as) e sua relação com o contexto social. Os resultados serão apresentados na sequência, destacando-se também as especificidades, as características e as dificuldades que marcam o trabalho na rede estadual paulista.

Um trabalho marcado pela complexidade

A educação paulista é um exemplo de como as políticas educacionais gerencialistas, implantadas mais enfaticamente a partir da segunda metade da década de 1990, sob o pretexto da modernização e da reforma do Estado, tiveram desdobramentos na escola, principalmente no trabalho dos(as) professores(as) (JACOMINI *et al.*, 2022). Num cenário de grandes mudanças e de flexibilização das formas de contratação, os professores vivenciaram a precarização das condições de trabalho, afetando tanto efetivos(as), com estabilidade na rede, quanto os(as) contratados(as) temporariamente.

Em termos estruturais, as condições de trabalho docente significam o conjunto de recursos que possibilitam a realização de ações e atividades nos espaços educativos. A análise sobre as condições de trabalho deve se situar no tempo e no espaço, ou seja, no contexto histórico-social e econômico que as engendram. Discuti-las, por sua vez, implica considerar que são resultantes de uma organização social definida, em suas bases econômicas, pelo modo de produção capitalista e suas contradições (OLIVEIRA, 2004; 2010). Dessa maneira, as mudanças na organização social afetaram as condições de trabalho em distintas profissões.

É certo que não podemos comparar trabalhos diferentes, realizados em condições também diversas. Entretanto, da mesma forma, não podemos negar que a docência tem suas especificidades e que foi fortemente afetada pelo modelo vigente: o(a) professor(a) realiza muitas tarefas no cotidiano da escola e da sala de aula, lidando com processos individuais de aprendizagem, com conflitos,

emoções e sentimentos; a atuação não se reduz ao espaço da sala de aula, suas atividades começam antes e seguem depois do sinal, ocupando o tempo privado; a jornada de trabalho se organiza de diferentes formas; trata-se de um trabalho, na Educação Básica, majoritariamente feminino; os salários pagos são reconhecidamente baixos frente às suas exigências; a autonomia docente é regulada pelo poder público e sob controle de mecanismos externos de avaliação etc. Tais especificidades e características do trabalho docente, tão bem trabalhadas por Oliveira (2010), Duarte (2010), Barbosa (2011), Souza (2008) e Hypólito (1991), foram também evidenciadas nos dados das pesquisas.

Um ponto a ser destacado é a presença da itinerância num trabalho que muitas vezes envolve diferentes escolas, especialmente no caso dos(as) professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, etapas marcadas pela organização disciplinar das aulas, bem como pela remuneração por hora/aula. Nas pesquisas, identificou-se que os(as) docentes têm de administrar as “lacunas” dos horários de aula, também chamadas de “janelas”, raramente remuneradas, em meio ao deslocamento entre unidades escolares. As idas e vindas entre escolas devem-se à necessidade tanto de complementação das horas de trabalho (especialmente pelos responsáveis das disciplinas com menor número de aulas no currículo), quanto de ampliação salarial. Barbosa *et al.* (2021) afirmaram que a ampliação do número de horas trabalhadas pelos professores é uma forma de compensar os baixos salários recebidos. Do conjunto de professores que participou das pesquisas, cinco ministravam 50 ou mais aulas por semana.

Na pesquisa de Santos (2016), seis dos entrevistados trabalhavam em mais de uma escola. Já na de Pagani (2019), todos se encontravam nessa situação, sendo que, em três dos casos, as escolas estavam situadas em municípios diferentes. Entre os(as) professores(as) não efetivos, denominados em São Paulo de Categoria O, também foi identificada a busca por estratégias de complementação de renda com outros trabalhos além da escola, tais como *freelancer* ou prestadores(as) de serviços, muito

provavelmente por conta da instabilidade da situação funcional dos professores.

A itinerância e o elevado número de aulas implica diretamente a organização do trabalho em classe, especialmente porque os entrevistados(as) declararam ter pouco tempo para o planejamento e para a realização de atividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Todos(as) afirmaram utilizar o período em que estão em casa, extra-classe e aos finais de semana, para o trabalho, demonstrando traços de uma rotina intensa e extensa de trabalho. Também, é comum que a categoria docente se submeta a horas de trabalho não pagas para a preparação de aulas, correção de provas, atendimento a familiares dos(as) estudantes e atividades coletivas nas escolas (SOUZA, 2010). Mesmo nas situações em que essas horas são remuneradas, podem não ser suficientes para as muitas demandas postas pela docência, conforme apontado pelos(as) professore(as) e corroborado por dados de pesquisa recente publicada por Barbosa, Fernandes, Cunha e Aguiar (2021).

A itinerância enfraquece as relações entre alunos e entre os próprios colegas de docência e, devido à rotação de turmas, escolas e disciplinas, bem como à ausência de tempo. Por isso, há grande dificuldade para a organização do trabalho, fazendo com que muitos tenham de se render ao imediatismo. Diante desse quadro, recorreremos a Lourencetti (2008) ao ressaltar que o fato de não poder se dedicar a uma única escola traz transtornos, como o deslocamento de um lugar para o outro, além de prejuízos financeiros, com o gasto de combustível. Acarreta, ainda, a não vinculação e a identificação com um dado projeto escolar, elemento que interfere, também, na decisão do(a) professor(a) concursado ao se decidir pelo abandono da rede pública estadual (PAGANI, 2019).

Ao tratar do(a) professor(a) concursado, identificou-se que, apesar da estabilidade no serviço público ter sido uma motivação para ingresso na rede, não se sustentou, posteriormente, como condição definidora para a permanência na rede, especialmente para aqueles que tinham menos de 10 anos de trabalho. As situações de excesso de trabalho e de condições pouco adequadas foram

apontadas pelos(as) professores(as) como geradoras de conflitos e frustrações, motivando, inicialmente, abandonos temporários, por meio de brechas legais, até a decisão pelo abandono definitivo. Interessante registrar que os(as) entrevistados(as) que haviam deixado a rede estadual não tinham abandonado a docência, indicando que condições de trabalho são essenciais para a permanência docente nas escolas, dentre as quais os salários.

Os baixos salários forçam a sobrecarga da jornada de trabalho, contribuindo para o aumento da rotatividade, o agravamento de problemas de saúde, o absenteísmo, o comprometimento das atividades realizadas fora do horário de aula e as dificuldades para investimento no aprimoramento pessoal. Por isso, a elaboração de planos de carreira e a remuneração do magistério são instrumentos de valorização dos(as) professores(as), possibilitando melhores condições de trabalho (BARBOSA, 2011), com implicações tanto para a entrada, quanto para a permanência na rede pública.

As falas dos entrevistados sobre a exoneração do cargo corroboram essa visão, já que todos foram unânimes em dizer ser baixa a remuneração do professor estadual frente a outras profissões que exigem o mesmo grau de qualificação e, ainda mais grave, esse foi um motivo importante para a exoneração. Um professor entrevistado mostrou frustração sobre o salário, ao relatar que questões básicas para o conforto e a qualidade de vida, como, por exemplo, ter a própria casa, são inviáveis com o salário de muitos dos professores que atuam na rede.

Tais condições de trabalho refletem, notoriamente, em dados alarmantes do contingente de professores efetivos na rede estadual de São Paulo. Os índices obtidos junto à Secretaria de Ensino do Estado de São Paulo demonstram que, em 2018, o contingente de servidores é o menor dos últimos 18 anos. Considerando os últimos cinco anos, a partir do ingresso dos docentes no concurso realizado em 2013, com flutuação constantemente negativa, é possível verificar um decréscimo de quase 40% desse contingente. Vale ressaltar que, majoritariamente, esses servidores da rede estadual paulista de ensino são professores, mais de 80% do quadro

funcional, e tal decréscimo decorre da exoneração do cargo, das licenças, dos afastamentos e das aposentadorias.

Considerações Finais

O cenário político-econômico que rege as relações do trabalho contemporâneo tem desdobramentos nas condições de trabalho dos professores da rede estadual de ensino do estado de São Paulo. Tais condições dificultam a realização satisfatória do trabalho, com impactos na sala de aula. Na virada do século, o Ministério da Educação (MEC) fez um alerta de que, devido à queda na procura pelos cursos de licenciatura, poderia haver um “apagão” de professores, especialmente no Ensino Médio, nos próximos anos (BRASIL, 2007). Nesse sentido, ter condições de trabalho que permitam realizar adequadamente o trabalho é importantíssimo, seja para a atratividade, seja para a permanência na carreira. Vale considerar que, tão importante quanto a atratividade da carreira docente para que jovens se formem novos professores é a análise sobre a viabilidade da permanência efetiva desses professores no cargo – mais uma prova da urgência do debate de pesquisas científicas sobre as condições do trabalho docente.

Refletir sobre o trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual paulista permitiu evidenciar que as escolas não se distanciam da realidade social sobre a qual estão inseridas, e que mesmo o serviço público não fica imune aos princípios gerenciais que imprimem à educação a lógica do mercado. Os dados apresentados nas pesquisas apontam o desmonte das condições de trabalho, ao evidenciar a quantidade de professores efetivos que pedem exoneração do cargo, assim como a elevada quantidade de professores com contratos de trabalhos temporários para suprir as demandas básicas da escola.

Referências

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina: Práxis, Bauru: Canal 6, 2007.

ALVES, Giovanni; ANTUNES, Ricardo. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGPp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2022.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 147-171.

ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo**. In: GENTILI, Pablo; McCOWAN, Tristan (orgs.). **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 271 p.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista São Paulo, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101508>. Acesso em: 06 nov. 2022

BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva; CUNHA, Renata Oliveira Cristina Barrichello; AGUIAR, Thiago Borges de. Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e235807, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CKkcb8c8Jt4wNwhvVsqsptm/>. Acesso em: 06 nov. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand do Brasil S/A, 1989.

BOURDIEU, Pierre. O espaço dos pontos de vista. In: BOURDIEU, Pierre *et al.* **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 11-13

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), 2007.

CAÇÃO, Maria Izaura. **Jornada de Trabalho Docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público paulista**. 2001. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Intensificação do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 75-101, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/i/2010.v26n3/>. Acesso em: 07 nov. 2022.

GIDDENS, Anthony. **Conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/single.php?id=001411147>. Acesso em: 06 nov. 2022.

JACOMINI, Márcia Aparecida *et al.* Política Educacional na Rede Estadual Paulista e Qualidade do Ensino sob a Nova Gestão Pública, 1995 a 2018. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 27, p. 1-34, 2022.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade: intersecções, particularidades e perspectivas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127- 1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições do Trabalho Docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. CD-ROM

SANTOS, Franciele. **Trabalho docente em escolas estaduais paulistas: o desafio da categoria O**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, Araraquara, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/138212>. Acesso em: 06 nov. 2022.

SOUZA, Aparecida Neri. Tempo de ensino e tempo de trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE; Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

SOUZA, Aparecida N. **Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França**. *In*: Seminário da rede latino-americana de estudos sobre trabalho docente– rede estrado, 7., 2008, Buenos Aires. Buenos Aires: Rede Estrado, 2008. 1 CD-ROM.

PAGANI, Gabriela. **Quando os professores desistem**: um estudo sobre exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182342>. Acesso em: 06 nov. 2022.

A Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Nacional de Formação de Professores

Brazilian National Common Core Curriculum and Brazilian National Common Teacher Training Guidelines

Karla Aparecida de Ataíde Ravanelli
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),
Bauru-SP, Brasil

Resumo

Este capítulo apresenta uma síntese da análise de dois documentos normativos, discutindo suas propostas e possíveis implicações ao trabalho docente. Os referidos documentos são a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta para a Base Nacional Comum da formação de professores da Educação Básica – este último em sua versão preliminar. Na análise, foi utilizado um roteiro proposto por Marin (2001), que consiste na investigação da parte estrutural e de conteúdo do documento. Com o levantamento e a análise dos dados, foi possível observar e destacar o compromisso evidenciado pelos documentos a partir de um posicionamento político e educacional bastante definido e alinhado às pedagogias do “aprender a aprender”, que privilegiam habilidades e competências em detrimento do conhecimento científico, contribuindo para a formação de indivíduos adaptáveis às necessidades da sociedade capitalista. Essa perspectiva alienante da força de trabalho também se estende à formação de professores proposta nos documentos analisados.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Escolar. BNCC. Trabalho Docente.

Abstract

This chapter presents a synthesis of two normative documents analysis, discussing their proposals and the possible implications for teaching work. The documents are the Brazilian National Common Core Curriculum (“Base Nacional Comum curricular – BNCC”), and a proposal version for a Brazilian National Common Teacher Training Guidelines

(“Base Nacional Comum da formação de professores” – BNCFP) for basic education – the latter still in its preliminary version. A script proposed by Marin (2001) was used in the analysis, which consists of investigating the structural part and content of the document. With the survey and data analysis, it was possible to observe and highlight the commitment, evidenced by the documents, from a political and educational position quite defined and aligned with the pedagogies of “learning to learn”, which privilege skills and competences instead of scientific knowledge, contributing to training adaptable individuals for the needs of a capitalist society. This alienating perspective of the workforce is also extended to the teacher training proposed in the analyzed documents.

Keywords: Teacher Training. School Education. Brazilian National Common Core Curriculum. Teaching Work.

Introdução

Sistematizada por nosso modo de organização social, a educação carrega consigo definições e diretrizes que variam de acordo com a região, país e intencionalidade, nunca sendo neutra, tampouco desinteressada.

Em nosso país, não há um Sistema de Ensino único, sendo que os municípios e Estados, até por força legal, definem diretrizes próprias de funcionamento, como o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) e o Currículo do Município de Bauru (BAURU, 2016). De acordo com a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 8.º, “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Então, de fato, o sistema não é único, possibilitando a cada ente federado a responsabilidade de ofertar e organizar cada modalidade de ensino.

Entretanto, na contramão da defesa da autonomia dos sistemas de ensino, tivemos a proposição, por parte da federação, da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), um documento guia para conteúdos a serem abordados por todos os

currículos de nosso território nacional. Um dos questionamentos latentes é: quem educa o educador para que esse novo caminho seja percorrido? A resposta nos leva à outra problematização: quantas dezenas de propostas de formação de professores, públicas e privadas, continuadas e iniciais, existem em nosso país de dimensões continentais? Estariam elas de acordo com uma formação omnilateral e integral dos educadores?

A Base, conforme ficou conhecida, carrega consigo certa intencionalidade e um conjunto de documentos que propõem a formação de professores de acordo com seus direcionamentos. Este capítulo tem como objetivo analisar dois documentos normativos: a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta para a Base Nacional Comum da formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2018b) – este último em sua versão ainda preliminar, visando estabelecer uma comparação, uma análise e uma síntese à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Do objetivo geral, já apresentado, surgiram os objetivos específicos: i) enumerar as propostas contidas nos documentos oficiais da BNCC (BRASIL, 2018a) sobre formação inicial e continuada de professores; ii) apresentar, sob uma perspectiva crítica, o que é proposto em ambos os documentos; iii) apontar possíveis implicações ao trabalho docente tendo como referência os documentos analisados.

Procedimentos metodológicos

Para compreender criticamente os documentos que compõem a pesquisa documental apresentada neste capítulo, utilizou-se um roteiro de análise documental inicial (MARIN, 2001). Tal roteiro é constituído por um conjunto de informações e dados a serem retirados do documento antes de sua descrição crítica. O roteiro inicia com a identificação do título do documento, da data de publicação e da base de dados onde foi encontrado. Assim, foi necessário identificar se os documentos eram pessoais ou oficiais. Neste caso, todos os documentos contidos na pesquisa são oficiais.

O próximo ponto do roteiro é o assunto dos documentos, ponto que ocupa grande destaque nas linhas deste escrito, preenchendo a maior parte de suas páginas, já que consiste na síntese de tudo que é tratado em cada um dos assuntos descritos, sejam eles os aspectos principais do texto, ou os secundários.

Vale ressaltar que todo documento é “mais do que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informações já existente” (LAVILLE; DIONNE, p. 166, 1999). Uma pesquisa em Educação, comprometida com uma análise engajada a uma Pedagogia crítico-social dos conteúdos, precisa se valer da compreensão do documento enquanto um bem produzido historicamente pela humanidade a ser valorizado como forma de conhecimento e como possibilidade de análise para a crítica e a transformação de realidades.

O que nos dizem os documentos analisados

A BNCC é dividida em uma parte introdutória e em uma parte estrutural, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e o Ensino Médio. Aprovada e homologada em dezembro de 2017, trata-se de um documento normativo de 600 páginas, cuja proposta é unificar os conteúdos a serem ensinados em todas as escolas do país, para que, assim, se aprenda no currículo escolar os mesmos conteúdos, de Norte a Sul em nosso território nacional (BRASIL, 2018a). Aqui, o currículo indicado não é requerido em seu sentido amplo, mas voltado especificamente aos conteúdos escolares, às “matérias” propriamente ditas a serem ensinadas em cada série, dentro de cada nível de ensino na Educação Básica.

O que a BNCC propõe enquanto currículo é a descrição, por habilidades, daquilo que deve ser minimamente desenvolvido com os educandos brasileiros, independentemente de localidades. É dito que os currículos são diversos, pois diferem quando postos em prática com o currículo em ação. Todavia, seguindo a proposta da igualdade e da equidade, as diretrizes devem ser as mesmas.

Como fundamentos pedagógicos, a BNCC (BRASIL, 2018a) traz como subtítulo o “Foco no desenvolvimento das competências”. Argumenta-se que as competências têm sido abordadas na legislação vigente no país, sendo, igualmente, critério de avaliações internacionais importantes, sob o olhar de instituições e organizações mundiais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por exemplo. Então:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018a, p. 13).

De acordo com o excerto, os educandos da Educação Básica devem “saber” e “saber fazer”. Por “saber”, define-se o próprio currículo mínimo permeado pelos valores, conforme já explicitado. “Saber fazer” implica uma compreensão de pedagogia do aprender a aprender¹, mobilizando competências e conhecimentos em condutas práticas e execuções – para a cidadania e o mundo do trabalho.

Dividida entre as três etapas da Educação Básica, nomeadas como Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio, a estrutura da BNCC (BRASIL, 2018a) está pautada nos fundamentos pedagógicos explicitados na introdução do documento.

¹ *Learn by doing*, como dito por Dewey, tal pedagogia é comprometida com uma prática do treinamento, do aprender fazendo, valorizando o processo de aprender sozinho. Ao contrário, a Pedagogia Histórico-crítica privilegia os conteúdos como norteadores da aprendizagem (DUARTE, 2001).

Tecido um breve comentário sobre o panorama histórico do firmamento da Educação Infantil em nosso país, desde o conceito de pré-escola, até sua obrigatoriedade legal para crianças a partir dos quatro anos de idade, é dito que, nessa etapa da escolarização, há um caminho tênue entre o cuidar e o educar, indissociáveis. Afirma-se também ser imprescindível o diálogo entre escola e família neste momento. Assim sendo, são descritos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer.

Assim, esses direitos seriam mobilizados a fim de garantir o cuidar e o educar dentro de uma situação de aprendizagem com intencionalidade educativa – compreendida pelo documento como a organização e a proposição intencional pelo educador de práticas para que as crianças experienciem todas as formas de expressão desses direitos – a partir de um planejamento (BRASIL, 2018a). É válido notar que são tratados seis direitos de aprendizagem, e não seis direitos sobre a educação, bem delimitados.

Apontando a continuidade e a sistematização das experiências vividas durante a Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2018a) indica o Ensino Fundamental como a etapa de maior duração em toda a Educação Básica, já que atende a educandos entre 6 e 14 anos de idade, dividida em Anos Iniciais e Anos Finais.

Este excerto chama atenção para a formação voltada à cidadania e ao mundo do trabalho, a fim de que os educandos elaborem uma linha progressiva e contínua acerca de seus futuros. É ressaltada, também, a importância de preparar-se para a próxima etapa – o Ensino Médio:

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para

construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2018a, p. 62).

Em relação à etapa final da Educação Básica, o documento nos diz que essa se apresenta como um “gargalo” em nosso ensino (BRASIL, 2018a) e que é preciso garantir o acesso e a permanência escolar para os estudantes. Na continuidade do texto, ressalta-se que o mundo passa por muitas mudanças tecnológicas, e não se sabe ao certo o que as modificações acarretarão no futuro do mundo, dos estudantes e do trabalho.

Assim, fala-se em uma escola para as diferenças, com o intuito de que os jovens se tornem protagonistas de suas escolhas e capazes de encaminhar um projeto de vida, “tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018a, p. 463). Contudo, mesmo que essa escola seja para as diferenças, não está estruturada no documento uma proposta para, verdadeiramente, combater as desigualdades.

No que diz respeito à sua estrutura, a etapa do Ensino Médio também tem competências gerais, divididas em áreas específicas, respectivamente: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A etapa tem uma carga horária máxima de 1.800 horas. Articulados às competências gerais, estão os itinerários formativos, bem como a formação técnica e profissional. Dentre os itinerários formativos e a sua descrição, está previsto o empreendedorismo.

Perpassando toda essa descrição do assunto contido no documento, é possível perceber como a BNCC indica os conteúdos a serem ensinados em cada etapa de ensino, assim como quais objetivos deverão ser alcançados com eles, por meio das habilidades e competências.

Assim, professores em exercício e alunos de licenciatura, os quais futuramente seguirão a carreira do magistério, terão suas práticas direcionadas ao atendimento do currículo proposto por tal documento. Os cursos de licenciatura deverão se adequar às novas

regras propostas, e o trabalho docente deverá seguir seus indicativos, igualmente.

O segundo documento analisado neste trabalho é a versão preliminar da Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018b). Tal documento, em suas 65 páginas de extensão, é composto por três pontos principais, somados à apresentação, aos limites, às indicações e à bibliografia: a) o estado da arte da formação de professores, incluindo o histórico da formação de professores no Brasil, os referenciais docentes no Brasil e os referenciais docentes internacionais; b) uma visão sistêmica da formação, incluindo a formação inicial, a Residência Pedagógica, o ENADE licenciaturas, a formação continuada, o estágio probatório, o plano de carreira e a avaliação; c) a matriz de competências profissionais, composta por competências profissionais – compreendidas como conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional –, pela sinergia entre as funções de formação, pelas competências profissionais docentes e competências gerais e específicas.

A apresentação da Proposta (BRASIL, 2018b) inicia explicitando que as aceleradas mudanças em nosso mundo contemporâneo moldaram um novo capital, o conhecimento. Por essa razão, a escola precisa se modificar rapidamente, a fim de acompanhar a nova tendência. Ainda, faz referência às pesquisas que estão sendo feitas acerca da aprendizagem dos alunos e de algumas evidências que vêm sendo produzidas, tais como:

- (a) a origem socioeconômica do aluno, sobre a qual a escola não tem controle, embora seja um fator que pese na determinação do desempenho escolar, pode ser compensada pela ação da escola;
- (b) os fatores que podem ser controlados pela escola ou pelo sistema educacional, dentre os quais o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno; e
- (c) o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos (BRASIL, 2018b, p. 5).

É necessário pontuar, nesses destaques feitos no documento, certo reducionismo em compreender a situação socioeconômica do aluno enquanto fator determinante ao desempenho escolar. Há, também, a compreensão de que o professor é o fator “que mais pesa na determinação do desempenho do aluno” (BRASIL, 2018b, p. 5), sendo que a escola é um ambiente diverso e composto por inúmeros sujeitos e coletivos, como a coordenação escolar, o corpo docente, o corpo administrativo, a merenda e seus trabalhadores, as pessoas responsáveis pela limpeza e segurança, as famílias dos educandos, ou seja, toda a comunidade escolar, ligada direta e indiretamente ao processo de ensino aprendizagem, determinando as circunstâncias em que ele acontecerá.

Veja, não é uma tentativa de eximir o professorado da necessidade de formação de qualidade e continuada, mas uma crítica à possível culpabilização aos professores, tema de cuja leitura mais desinteressada do documento pode emergir.

No documento, a breve introdução defende que muito foi conquistado com a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, e que tal obrigatoriedade caminha para o Ensino Médio. Porém, a Proposta (BRASIL, 2018b) não considera a qualidade da aprendizagem apresentada pelos estudantes. Para defender essa afirmação, o texto aborda a LDB (BRASIL, 1996), explicitando que essa legislação modificou o foco da aprendizagem, ao trazer o aluno ao centro do processo. Assim, é dito que a atividade principal do trabalho docente é o “zelo” pela aprendizagem do aluno, e não mais o compromisso com o direito à educação e ao ensino:

O zelo pela aprendizagem dos alunos é a incumbência central do professor, elencada entre duas incumbências relacionadas ao planejamento pedagógico, em termos de elaboração da proposta pedagógica e do plano de trabalho que deve ser elaborado e cumprido pelo docente, e outras duas relacionadas às atividades pedagógicas das estratégias de recuperação e das atividades tradicionais do magistério [...]. São simples, mas não triviais, as incumbências do professor: trabalho de equipe, planejamento, ensinar cuidando para que o aluno aprenda, tratar com atenção

maior os que têm dificuldade para aprender, dar aulas e outras atividades previstas na proposta pedagógica e em seu plano de trabalho, e ajudar na relação da escola com a família e a comunidade (BRASIL, 2018b, p. 27).

É possível compreender, então, que um dos documentos normativos sobre a formação de professores no Brasil coloca como centro uma perspectiva sobre como deve ser, na realidade, a prática docente. Para justificar a escolha, o texto utiliza algumas metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

A Proposta não apenas orienta a reorganização dos cursos de formação de professores no país, mas também redefine a formação continuada oferecida por todas as Unidades da Federação. Propõe, para a formação inicial, a superação das “dicotomias entre teoria e prática, escola e universidade, entre outras” (BRASIL, 2018b, p. 30). Validando-se por meio dos referenciais internacionais, pontua que os cursos superiores de formação docente no país são muito teóricos, havendo a necessidade de tornarem-se práticos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e competências postas pela BNCC.

Trata, ainda, da urgência de reformulação de tais cursos, para que se valorize a didática e a metodologia do ensino, enfocando o que é determinado pela Base: o conhecimento pedagógico do conteúdo (sigla em inglês conhecida como PCK – *Pedagogical Content Knowledge*) e a criatividade, fatores relacionados a uma perspectiva mais prática e menos teórica.

O documento também aponta a necessidade de uma articulação, em âmbito nacional, para uma política nacional comum no que tange à formação continuada de professores. Novamente, é ressaltada a visão sistêmica (e não dialética) do processo de formação, creditando a ela grande papel pelos resultados escolares, principalmente em avaliações externas de larga escala.

Enquanto humanidade, temos nos agrupado em sociedade para viver. Dentro de uma concepção materialista histórico-dialética, a definição de sociedade é, precisamente, a forma como

os indivíduos sociais se organizam para realizar trabalho (MARX, 1844). Trabalho se define como a transformação intencional e planejada da natureza pela humanidade, para fins de produzir cultura. Porém, nem todo trabalho caracteriza a humanidade e produz práxis, porque está submetido a processos de alienação – a tentativa que aqui se faz é de compreender práxis, dentro de uma perspectiva marxista, como um processo de transformação e síntese a partir do trabalho e da produção de cultura (TURA, 2006).

Dessa forma, o trabalho educativo, segundo Saviani (2011, p. 13): “[...] é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, e todos os aspectos nele inseridos e envolvidos, inclusive a formação inicial e continuada de docentes, também devem se organizar dialeticamente. Não se deve permitir que o trabalho docente seja dirigido pelas lógicas do trabalho alienado da superprodutividade e da supercapacitação. Ora, a trama da articulação da formação docente precisa estar projetada a partir de uma visão de totalidade e dialética da realidade, em detrimento de uma realidade individualizada. Concebendo, então, uma prática pedagógica revolucionária como aquela que é mediada pelos conteúdos (SAVIANI, 2003), uma formação docente não comprometida com a teoria se esvazia da finalidade da educação, a saber, produzir a humanidade.

Nesse caso, questiona-se o esvaziamento da formação docente, devido ao respeito que se tem ao ambiente escolar como privilegiado – privilegiado no sentido de um ambiente institucionalizado que cumpre o papel social de disseminar, transmitir e possibilitar a todos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. A relação educativa, composta por toda a comunidade escolar, com destaque ao professor, precisa ser mediada pelo conhecimento teórico.

A educação escolar é um espaço privilegiado para a promoção da teoria, bem como dos aspectos metodológicos e filosóficos do exercício do trabalho do professor. Nada adianta acentuar a prática dos professores, conforme pressupõem os documentos analisados,

“se ela fica restrita ao cotidiano, à prática utilitária e pragmática e perde de vista que só em unidade com a teoria é que possibilitará sínteses explicativas, de múltiplas determinações, da própria prática” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98). Dito isso, compreende-se então que:

A formação profissional deve pautar-se pela organização intencional dos conteúdos desse processo e levar em conta as condições objetivas de sua efetivação. No caso da formação de professores, isso não é diferente. O professor, em formação inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática social e esta não é a “sua” prática, como sinalizam as pedagogias do “aprender a aprender”, adotadas e reverenciadas na atualidade na mesma medida de seu grau de alienação. A prática social é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 97-98).

O esvaziamento teórico-metodológico da formação docente inicial e continuada, com a supervalorização das competências, pode tanto compreender uma prática do aprender a aprender com foco no treinamento, em detrimento do processo de ensino como a capacidade “de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista” (DUARTE, p. 36, 2001), quanto compreender a competência como parte integrante do processo democratizador do ensino, por meio do maior domínio possível dos conteúdos escolares com as capacidades e habilidades intelectuais, por se tratar de uma terminologia polissêmica.

Tanto a Base Nacional Comum Curricular, quanto a Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, utilizam o termo “competências” para designar as atribuições e os objetivos para alunos e professores. Ocorre que o termo carrega consigo uma ampla possibilidade de interpretações e abordagens teóricas:

Esse termo no plural – competências – vem sendo empregado para designar os conteúdos específicos de cada qualificação ocupacional, enquanto competência, no singular, designa um conjunto de qualidades a ser desenvolvido pela pessoa em seu processo de formação profissional, fruto de interações entre uma estrutura bem organizada de conhecimento e a experiência prática, que a capacita a agir com criatividade diante de situações-problema inusitadas, na área de sua especialidade. Em que pesem as confusões reinantes, o termo no plural parece ser aquele que vem predominando nos “projetos pedagógicos” (se é que se pode se chamar assim) da formação (ROVAI, 2010, p. 17-18).

De acordo com Rovai (2010), o termo "competências", tanto no singular quanto no plural, vincula-se à qualificação ocupacional/profissional. Especificamente sobre a grafia no plural, competências seria a forma mais utilizada em “projetos pedagógicos”, sendo, inclusive, a forma adotada em ambos os documentos analisados neste capítulo.

Ao adotar termo tão diverso, corre-se o risco de esvaziar a formação de sentido, alinhando-a a uma perspectiva pragmática da aprendizagem, seja na formação docente inicial e continuada, seja na formação das futuras gerações presentes na Educação Básica.

Considerações finais

Ao longo deste texto, foram evidenciadas algumas características da BNCC e da Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, a fim de analisá-las à luz de elementos da Pedagogia Histórico-Crítica, visando a discutir suas possíveis reverberações na formação e no trabalho dos professores brasileiros.

A BNCC já se encontra outorgada e em prática, modificando currículos e cursos de formação continuada. A Proposta, por sua vez, estava no momento de análise em sua versão preliminar, porém, acompanhava a mesma lógica, pretendendo ser um documento provocador de modificação federal nas políticas e nos

cursos de formação docente. Percebe-se um alinhamento dessas propostas da federação com pedagogias do “aprender a aprender”. A relevância de conhecer tal intencionalidade é que, assim, compreende-se a sociedade que se quer construir e consolidar. Para além de um modelo de sociedade, tal educação prevê um modelo de homem: cidadão em seu conceito disciplinar, que saiba *fazer* e que alcance determinadas competências. Pouca defesa se faz da importância dos conhecimentos científicos e dos conteúdos, bem como da responsabilidade da escola em alargar o horizonte dos educandos e possibilitar ascensão social.

Almejamos uma escola preenchida de gente, de povo, de realidade e de conhecimentos gerados pelo avanço da ciência. Que os conteúdos nos guiem para a construção de um mundo mais igualitário, justo, revolucionário, e que as crianças tenham possibilidade real de ser cidadãos, com acesso ao que a humanidade de melhor produziu ao longo dos anos. Como um grande componente da instrumentalização da transformação da realidade social, a escola pode ser esse local de mudança e crescimento, desde que aqueles que são dominados dominem aquilo que seus opressores dominam.

Referências

BAURU. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal** [recurso eletrônico] / organizadores: Afonso Mancuso de Mesquita, Fernanda Carneiro Bechara Fantin, Flávia Ferreira da Silva Asbhar. – Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_20dez_site.pdf. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&itemid=30192. Acesso em: 17 maio 2020.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista brasileira de educação**. n. 18. set./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2022.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARIN, Alda Junqueira. **Técnicas do trabalho de investigação em educação**: em destaque o roteiro para análise documental inicial. São Paulo: PUC/Programa de estudos pós-graduados em educação: história, política e sociedade, 2001.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acesso em: 07 nov. 2022.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: FERNANDES, F. (org.) **Marx e Engels**: história. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

ROVAI, Esméria *et al.* **Competência e competências**: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo - Ciências da natureza e suas tecnologias – Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras Aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TURA, Maria de Lourdes Rangel *et al.* (org.). **Sociologia para educadores**. 4. ed. Rio de Janeiro – RJ: Quartet. 2006.

Trajetória social e *habitus*: uma análise da origem social e do capital cultural docente

Social trajectory and *habitus*: a social origin and teaching
cultural capital analysis

Katia Lidiane de Campos

Maria José da Silva Fernandes

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP),
Araraquara-SP, Brasil

Resumo

Este capítulo pretende discutir as relações entre trajetória social, disposições culturais e concepções docentes, com base em conceitos de Pierre Bourdieu, como trajetória social, capital cultural e *habitus*. Compreende-se a cultura como parte de um processo de subjetivação dos poderes e de legitimação dos conhecimentos a partir de dimensões simbólicas das relações sociais. A pesquisa empírica, de base qualitativa, utilizou a triangulação como técnica investigativa, mobilizando três instrumentos de coleta de dados: questionário, mosaico artístico e entrevista semiestruturada. Dessa forma, foi possível analisar como as disposições incorporadas pelas professoras participantes da pesquisa em suas trajetórias se expressam em suas opiniões, seus gostos, suas preferências e seus *habitus*. Como principais resultados, constatou-se que, embora todas as professoras entrevistadas fossem egressas do mesmo curso, universidade e *campus*, elas apresentam diferenças significativas com relação à construção do *habitus* e capital cultural. Além disso, é notável a relação entre capital econômico, cultural e social dentro de suas trajetórias, constituídas na relação com o campo. Também foi possível notar a necessidade de estudos que analisem disposições culturais de professores e suas trajetórias sociais, para investigar as práticas docentes. Compreender a materialidade presente nas questões simbólicas, sobretudo, na trajetória de professores, pode ser essencial para a

construção de novos caminhos, que se ocupem de interrogar o sistema de ensino e os critérios definidores de uma cultura legítima.

Palavras-chave: Docência. Trajetória social. Capital cultural. Professor.

Abstract

This chapter intends to discuss the relationship between social trajectory, cultural dispositions and teaching conceptions, based on Pierre Bourdieu's concepts, such as social trajectory, cultural capital and *habitus*. Culture is understood as a part of a subjectivation process of powers and legitimation of knowledge from the symbolic dimensions of social relations. The empirical and qualitative research used triangulation as an investigative technique, based on the mobilization of three data collection instruments: questionnaire, artistic mosaic and semi-structured interview. Thus, it was possible to analyze how the dispositions incorporated by the participating teachers in their trajectories are expressed in their opinions, interests, preferences and *habitus*. As main results, it was found that, even though all the interviewed teachers had identical degrees and were from the same university and campus, they have significant differences in the construction of *habitus* and cultural capital. In addition, the relationship between economic, cultural and social capital in their trajectories is remarkable, and it was built from the teachers' relationship with the field of study. It was also possible to notice the need for studies that analyze cultural dispositions of teachers and their social trajectories, in order to investigate teaching practices. Understanding the materiality present in symbolic issues, especially in the participants' trajectories, can be essential for creating new paths focused on questioning the educational system and defining criteria of a legitimate culture.

Keywords: Teaching. Social trajectory. Cultural capital. Teacher.

Introdução

A discussão da escola como espaço libertador implica percebê-la como espaço de não neutralidade, composto por diferentes realidades que, ao dialogarem entre si, resultam em relações de poder que excluem ou agregam. Ao mesmo tempo em que a figura do professor pode ser facilitadora de diálogos, não podemos

ignorar seu caráter simbólico e as possibilidades que o professor pode construir a partir de suas ações dentro de um *habitus* gerado em sua trajetória social, em determinados campos e frações de classe. Dessa forma, é necessário compreender que toda ação pedagógica, enquanto imposição, traz consigo um arbitrário cultural e acaba, de alguma forma, produzindo violência simbólica. Os próprios professores vivenciam a violência durante suas trajetórias, bem como a exercem na imposição de crenças, conteúdos e valores. Para tanto, é importante observar a relevância de iniciarmos um processo de desnaturalização do mundo social.

Uma trajetória social costuma estar fortemente associada ao local de origem e às trajetórias dos agentes que transitam em campos similares. Apesar de os sujeitos construírem ativamente seu mundo social ao mobilizarem seu *habitus* com relação ao campo e às lutas simbólicas, tais processos de interiorização e incorporação também são construídos pelo mundo social. Essa interdependência faz com que o conjunto de disposições opere abaixo do nível da consciência, naturalizando as condições objetivas dos sujeitos, de tal forma, o *habitus* se apresenta simultaneamente de forma individual e social. Assim, é possível reconhecer que tais representações – usadas para dar sentido às experiências vividas – não são arbitrárias.

Com o objetivo de discutir as relações entre a trajetória social, disposições culturais e concepções docentes dos professores entrevistados, partimos dos conceitos de capital cultural, *habitus*, violência simbólica e trajetória social, conforme foram desenvolvidos por Pierre Bourdieu, como fundamentação teórica para a realização desta pesquisa. Como objetivos específicos, foi necessário analisar a origem familiar e as condições objetivas de vida das professoras entrevistadas, identificar de que maneira aspectos materiais e simbólicos incidem na construção de um *habitus* e da trajetória social das professoras, e, por fim, discutir a relação dessas trajetórias com as disposições culturais e as concepções docentes.

O presente estudo é parte de uma pesquisa de mestrado que analisou relações entre trajetória social, disposições culturais e

concepções docentes. Tal pesquisa foi realizada com quatro professoras egressas do curso de Pedagogia da Unesp Bauru, desenvolvida a partir da técnica de triangulação, utilizando três instrumentos para coleta de dados: mosaico artístico (elaborado pela pesquisadora principal), questionário e entrevista. A análise foi realizada considerando o conhecimento praxiológico desenvolvido por Pierre Bourdieu, que busca uma relação dialética entre o objetivismo e o subjetivismo.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados, além dos conceitos intrinsecamente importantes ao desenvolvimento do estudo. Em seguida, são apresentados, por meio de análise, dados que nos permitem identificar as relações entre a trajetória social, disposições culturais e concepções docentes. O texto finaliza apresentando alguns resultados da pesquisa, bem como apontando questionamentos e limitações do estudo.

Procedimentos Metodológicos

Para essa investigação, optamos por um público-alvo específico e reduzido, por compreender que, ao analisar o *habitus* de professoras e a construção de um capital cultural, poderíamos obter importantes resultados sobre as trajetórias docentes. É importante pensar a relevância da participação dos professores protagonizando pesquisas como esta, na medida em que analisar suas trajetórias (no sentido aqui colocado) depende, já de início, de uma opção teórica e metodológica.

Dessa maneira, o estudo se vale do método praxiológico bourdieusiano, que concebe uma relação dialética entre o objetivismo e subjetivismo. Compreendemos como conhecimento praxiológico a mobilização de categorias de análise, as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade:

(...) este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 1994, p. 47).

O método praxiológico é, portanto, uma lógica da *práxis*, ou uma prática reflexiva da realidade que concebe os agentes sociais inseridos em um sistema no qual suas ações não ocorrem de maneira desconexa ao *habitus* construído social e historicamente. Esse conhecimento auxilia a compreensão de como se estabelecem as disputas, as contradições, a dominação, a classificação e as regularidades presentes no jogo.

A partir de uma abordagem qualitativa dos dados, são mobilizadas categorias de análises com base em conceitos desenvolvidos pelo autor para a análise de dados obtidos a partir de uma entrevista semiestruturada. Neste capítulo, trataremos, predominantemente, de dados decorrentes da técnica de triangulação (mosaico artístico, questionário e entrevista). A análise dos dados considera o conhecimento praxiológico, concebendo as influências da estrutura social e dos diferentes capitais sobre a criação de um sistema durável de disposições e de relação com o mundo, enquanto que, ao exteriorizar tais estruturas apreendidas empiricamente, também o *habitus* se reestrutura.

Com relação aos sujeitos participantes, consideramos quatro egressas do curso de Pedagogia da Unesp, Câmpus Bauru, que atuam como professoras na educação básica, buscando um recorte de pessoas que, em suas graduações, se destacavam pela relação com os objetos culturais, apresentando, por exemplo, amplas leituras, participação em projetos culturais etc. A escolha das professoras privilegiou tanto a familiaridade da pesquisadora principal com o sujeito, quanto o campo, não dispondo de um critério objetivo para a escolha.

A constituição do *habitus* na trajetória social de professores: conceitos necessários

Se os agentes elaboram uma estrutura social de percepção do mundo, chamada por Bourdieu de *habitus*, e participam de uma “estrutura estruturante”, na qual sua forma de relação com o mundo ajuda a estruturar, esses agentes o fazem a partir de uma posição social específica na estrutura socioeconômica. É nesse ponto que as estruturas objetivas são responsáveis por criar determinadas disposições nos sujeitos, ajudando a determinar a forma de ação e as práticas subjetivas dos indivíduos no mundo. Logo, a cultura é objetivada a partir de práticas de determinadas frações de classe dos indivíduos:

A cultura, assim, passa por um processo social de objetivação, ganhando materialidade e tornando-se o domínio das práticas e bens culturais, que se comportam como suportes dos sentidos. O universo simbólico conhecido como cultura, espécie de instância metafísica e subjetiva, é objetivado em práticas que se relacionam com as posições de classes dos indivíduos, portanto, com suas condições materiais de existência (PASSIANI; ARRUDA, 2017, p. 135).

Dessa maneira, as conversões dos bens culturais em mecanismos de dominação simbólica fazem com que a cultura opere como um capital simbólico capaz de, junto aos capitais econômicos, ser mobilizado pelos sujeitos para reproduzir privilégios e distinção social. Para explicar sociologicamente esses mecanismos de distinção, como, por exemplo, a alta probabilidade de fracasso escolar existente entre os sujeitos socialmente desfavorecidos, Bourdieu desenvolveu o conceito de capital cultural.

Apresentaremos, brevemente, os principais conceitos de Pierre Bourdieu que orientam este capítulo, o qual contribuirá à compreensão das trajetórias sociais das professoras entrevistadas,

assim como, à discussão das relações entre trajetória social, disposições culturais e concepções docentes.

Segundo Bourdieu (*apud* CATANI, 2017, p. 354), trajetória social é um dos elementos que explica as práticas dos sujeitos de acordo com o tempo histórico, considerando que as representações subjetivas construídas na origem são inseparáveis da posição objetiva ocupada pelo agente. Para o autor:

Os acontecimentos biográficos definem-se antes como alocações e como deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado. É evidente que o sentido dos movimentos que levam de uma posição a outra (...), define-se na relação objetiva entre o sentido dessas posições no momento considerado, no interior de um espaço orientado (BOURDIEU, 1996, p. 81).

Dessa maneira, as trajetórias sociais são fortemente relacionadas ao campo de origem dos sujeitos e às experiências familiares. É na combinação de um *habitus* primário com a trajetória modal (a trajetória mais possível dentro do campo de origem do sujeito), da herança cultural com as situações e processos de classificação e reconstrução dessas disposições, que se tornam possíveis as mudanças na vida do sujeito.

O conceito de *habitus* fora desenvolvido por Bourdieu para explicar a dimensão subjetiva de nossas ações, juntamente com os esquemas de percepção construídos subjetivamente nos sujeitos. Para ele, as distinções não estão colocadas apenas no mundo objetivo, mas também nas condições de construção desse esquema que orienta nossas escolhas, nossas percepções, nossos sentimentos, e, sobretudo, a forma como agimos em diferentes situações. Assim, tanto as condições objetivas – juntamente às experiências e trajetórias dos sujeitos – são responsáveis pela constituição de um *habitus*, quanto o *habitus* é responsável por estruturar ou reestruturar a própria condição objetiva.

A noção de *habitus*, presente na filosofia antiga, ganhou destaque em Bourdieu como uma teoria disposicional da ação, capaz de superar o estruturalismo e as abordagens subjetivistas da conduta social. Essa é uma noção que ajuda a romper com a dualidade desses pensamentos, compreendendo de que maneira as estruturas sociais são interiorizadas pelos sujeitos e de que maneira suas ações sociais são carregadas desse conjunto de disposições duráveis. Como *habitus*, Bourdieu define:

O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. Em consequência, o *habitus* produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social (BOURDIEU, 1990, p. 158).

Os esquemas de percepção exprimem a posição social em que foram construídos, na medida em que cada campo é capaz de produzir um *habitus* específico. Por isso, as distinções se colocam no momento em que a alguns agentes atuam em campos específicos e transitam por variados espaços sociais, conhecendo as diferentes regras ou regularidades desses espaços. Segundo Brandão (2010, p. 233), a constante variedade de campos a que alguns agentes são expostos, desde a constituição de seu *habitus* primário, é responsável por ampliar “as condições de adaptação para agir conforme regras diferenciadas”, podendo permitir maior acumulação de capitais diversos, desde muito cedo. O *habitus* primário é composto por nossas primeiras experiências, marcadas, geralmente, pela experiência familiar, construindo-se junto às nossas experiências sociais.

Nesse jogo de regularidades produzidas pelas condições objetivas de vida, em conjunto com a dimensão subjetiva que construímos com o mundo, Bourdieu argumenta que, para jogar

esse jogo, os sujeitos utilizam diferentes tipos de capitais, para além dos capitais objetivos, o que denominou capitais simbólicos. Para pensar as trajetórias sociais das professoras entrevistadas, utilizamos o conhecimento praxiológico, que compreende o diálogo e a análise dos dados a partir dos conceitos apresentados anteriormente.

Uma análise da trajetória social e das disposições culturais docente

Apresentaremos aqui uma análise da origem social, da trajetória e do capital cultural das professoras que fizeram parte da pesquisa. Neste momento, iremos nos debruçar mais diretamente sobre alguns resultados obtidos na pesquisa, os quais nos permitem entender como as experiências culturais e os esquemas de percepção – *habitus* – podem ser observados nas trajetórias e na construção da identidade do professor, quebrando ou nutrindo estereótipos que a profissão carrega.

A pesquisa contou com a participação de quatro professoras, ambas formadas em Pedagogia pela Unesp, Câmpus Bauru. No Quadro 1, podemos observar que, embora todas as professoras sejam formadas na mesma universidade, há similaridades e diferenças identificadas desde as primeiras informações do perfil.

Quadro 1. Perfil das Professoras entrevistadas ¹

Nome	Idade	Idade em que começou a trabalhar	Frequentou escolas públicas ou particulares	Idade em que ingressou na universidade
Elis	29 anos	20 anos	Particulares durante toda a vida	19 anos
Elza	38 anos	13 anos	Públicas durante toda a vida	25 anos

¹ Para resguardar a identidade das professoras entrevistadas, utilizaremos nomes de cantoras brasileiras.

Bethânia	31 anos	16 anos	Públicas durante toda a vida	19 anos
Gal	44 anos	22 anos	Públicas e particulares	22 anos

Fonte: Campos, 2021, p. 54

Várias características da história dessas professoras reafirmam a influência das condições objetivas na trajetória de cada uma. No Quadro 1, é possível notar que a professora cujo ingresso universitário fora o mais tardio também é aquela que mais cedo começou a trabalhar (Elza) e que, tal como Bethânia, que ingressou no mercado de trabalho aos 16 anos, frequentou escolas públicas ao longo da vida. A necessidade do trabalho distancia as classes populares dos estudos e, mesmo quando há desvios em relação à trajetória coletiva, segundo Bourdieu (2017), a classe à qual o indivíduo pertence é responsável por determinados efeitos:

Por oposição ao efeito da trajetória individual que, por ser um desvio em relação à trajetória coletiva – cujo sentido pode ser nulo –, é imediatamente visível, o efeito da trajetória coletiva corre o risco de passar despercebido como tal: quando o efeito de trajetória se exerce sobre o conjunto de uma classe ou de uma fração de classe, ou seja, sobre um conjunto de indivíduos cujos traços comuns consistem em ocupar uma posição idêntica e estarem envolvidos na mesma trajetória coletiva, aquela que define a classe em ascensão ou em declínio, corre-se o risco de imputar às propriedades, associadas sincronicamente à classe, determinados efeitos – por exemplo, opiniões políticas ou religiosas – que, na realidade, são o produto das transformações coletivas. A análise torna-se complicada pelo fato de que determinados membros de uma fração de classe podem ter empreendido uma trajetória individual de sentido oposto à da fração em seu todo: apesar disso, suas práticas não deixam de estar marcadas pelo destino coletivo [...] (BOURDIEU, 2017, p. 106).

Também, é possível notar, no perfil de cada professora, diferentes influências de formação de seu capital cultural durante suas trajetórias individuais, criando condições para que elas se

distanciem do que Bourdieu chamou anteriormente de “destino coletivo” da classe, evidenciando, em suas trajetórias, os diferentes movimentos entre os campos sociais descritos e a construção permanente de um *habitus* que reorienta as ações.

Elis, professora de 29 anos, cursava o mestrado acadêmico em uma instituição pública e atuava na Educação Infantil em escola pública municipal no interior de São Paulo. Frequentou escolas particulares durante toda a educação básica. Dentre as professoras que participaram da pesquisa, é aquela cujas condições objetivas foram as mais privilegiadas, com privilégios que ela mesma reconheceu e refletiu sobre. Os avós e pais têm Ensino Superior completo, além de uma trajetória de atuação no campo da educação. Os pais têm pós-doutorado e atuam como professores universitários em instituições públicas de prestígio.

Desde a infância, Elis tinha livros e vivenciava, em diferentes contextos, o contato com a cultura legitimada. A professora conta que seu contato com os livros na infância era abundante, desde a própria casa, onde sempre teve muitos livros, até o acesso à biblioteca escolar. Todas as escolas em que estudou apresentavam bibliotecas. Apesar disso, a professora conta ter perdido o gosto pela leitura em um momento da juventude. No entanto, Elis teve esse gosto retomado, compreendendo o valor do estado incorporado desse capital. Para Bourdieu (1998, p. 74), o capital cultural incorporado é “uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa: um *habitus*”, ou seja, orienta a maneira como o agente social vê e age no mundo. Nesse caso, Elis não apenas teve o contato objetivo com os livros, mas, a partir da leitura, incorporou um capital simbólico nas estruturas de pensamento e ação.

A professora apontou experiências diversas em diferentes manifestações artísticas, da música ao teatro, além do envolvimento da família, constatando a proximidade com tais manifestações culturais. Elis contou: “até meu pai entrou no grupo de teatro, fora da escola eu fiz teatro, jazz, balé, fiz também fora da escola, o inglês”. O tempo investido é o que torna tais capitais tão naturalizados em

disposições distintas, de forma que a posse do capital econômico não é suficiente para a aceitação e a distinção implicadas no manutenção de si mesma em posições mais elevadas socialmente. Segundo Bourdieu:

O indivíduo, por ter conseguido dinheiro, pode adquirir uma série de bens materiais. Isso não lhe garante, no entanto, a aceitação e o respeito por parte das camadas superiores da sociedade. Faltar-lhe-iam a linguagem, os gostos e os hábitos valorizados por essas camadas e exigidos para uma efetiva inserção no seio delas (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA, 2004, p. 43).

Além das manifestações culturais, Elis mencionou viagens frequentes, já tendo outros países. Ela demonstrou compreender e pensar sobre o *habitus*, ainda que à maneira dela. Sempre que questionada, colocava em pauta as questões econômicas que favoreceram a trajetória e estruturaram suas percepções e formas de agir no mundo. Era muito consciente dessa condição. Porém, a trajetória dela nos aponta o quanto o *habitus* se apresenta como estrutura estruturante, formada a partir das mais abstrusas vivências, também estruturando as vivências e as buscas posteriores dos agentes, dentro do campo em que estão inseridos. Com essa consideração, buscamos adentrar a trajetória de Elza.

Elza tem uma história de ascensão social a partir da educação escolar, o que permitiu analisar as influências objetivas na constituição de seu *habitus* e de sua trajetória social. É pedagoga, especialista em Educação do Campo e mestre em Educação Social por uma universidade federal. Com 38 anos, é professora em uma escola do campo de Educação Infantil, atuando no Ensino Fundamental e tendo sido coordenadora pedagógica em uma escola pantaneira organizada sob um projeto pedagógico diferenciado. Mora, atualmente, no Estado do Mato Grosso do Sul. Frequentou escolas públicas durante todo o período da educação básica e entrou na universidade com 25 anos. Trabalhou como empregada doméstica por 16 anos, função que ocupou desde os 13

anos, o que marcou sua trajetória. Esse caminho mostra o quanto foi necessário priorizar as questões econômicas e o quanto essas questões aparecem como marcadoras de escolha profissional na trajetória docente. Seus pais e avós tiveram pouco contato com a educação escolar, não concluíram o Ensino Fundamental I e sempre exerceram trabalhos braçais.

Elza teve uma infância simples, cercada por movimentos de cultura popular. Seu contato com manifestações artísticas se deu a partir das artes manuais, do artesanato, das festas típicas, da religião etc. Mesmo não existindo bibliotecas, casas de cultura ou centros com projetos culturais, as manifestações citadas sempre foram parte da infância e juventude dela. O contato com as artes acontecia por mediação da família, a qual costumava se reunir para os terços e festas juninas, e também por mediação da escola.

Almeida (2018), referindo-se às ideias de Bourdieu, reitera que a cultura dominante desempenha funções distintas. Primeiramente, por assegurar uma comunicação imediata com os membros das classes dominantes; depois, pela naturalização dessa cultura pelas classes dominadas e reconhecimento enquanto cultura legítima, validando as hierarquias e as distinções provocadas pela distância das classes sociais. Elza aponta que a cultura por ela vivenciada durante a infância não estava “nos padrões”. Além disso, nota-se a dificuldade em chamar o que vivia no interior da sua classe social como “lazer cultural”.

O capital social, construído também a partir dos contatos que a entrevistada tinha com outras pessoas ainda na infância, era restrito ao grupo que vivia próximo à casa dela e cujas experiências de vida bastante parecidas com as que vivencia. Elza conta que, em virtude disso, durante a infância e juventude, não tinha muito conhecimento das possibilidades de profissões, revelando:

Vivia na roça, assim, dizer que era formado, ou era professor ou era enfermeiro. Professora eu não gostava porque ela sempre deixava a gente sentado no fundinho da sala, eu e meu irmão a gente era aqueles aluninhos excludinhos; sabe a gente sempre via ela com

atenção com os outros alunos brancos, os alunos da vila aquela coisa toda. (...). A vida nossa era ir na casa da costureira, da benzedeira, sabe, não tinha contato com arquiteto, com engenheiro, não tinha esse capital social de profissões na minha infância, policial a gente morria de medo, tenho até hoje (Elza).

É evidente nas falas de Elza o quanto a educação básica marcou sua vida na imposição de crenças e diferenças entre os estudantes. Desprovida, naquele momento, do capital cultural exigido pela escola, a violência simbólica aparece como marca de poder. Tal violência é explicitada pela figura da professora, que, segundo o relato dela, praticava outros tipos de violência agregadas às práticas, como o racismo. Medeiros (2007) debate a relação entre violência simbólica, conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu, e o poder do professor:

O discurso do professor possui uma autoridade institucionalizada, aparece como uma instância de legitimação das relações de força no seio do espaço social, legitimando também a hierarquia social que repousa no arbitrário cultural, contribuindo para os fundamentos da reprodução cultural e social (MEDEIROS, 2007, p. 22).

A escola, ainda que em segundo plano, era valorizada na família de Elza, em detrimento de outras atividades consideradas “inúteis”. Dessa forma, nota-se, antes de tudo, um esforço pela sobrevivência, como a própria professora ressalta em vários momentos da entrevista, seguido de uma valorização pela escola, por reconhecer a possibilidade de distinção oferecida pelos conhecimentos trabalhados, mas ainda sem perspectivas de grandes investimentos em sua fração de classe.

O fato de existirem poucas referências próximas de sucesso pelas vias do estudo, o investimento torna-se incerto. Segundo Bourdieu (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), para as frações de classes populares, o investimento no mercado escolar traria um retorno baixo, incerto e em longo prazo; essa ideia acabaria por ser incutida a partir de um senso de realismo que orienta ações e se faz

presente dentro do *habitus* de classe. É como se eles próprio quisessem negar aquilo que lhes seria negado pela sociedade:

Esse investimento, relativamente baixo, se explicaria por várias razões. Em primeiro lugar, a percepção, a partir dos exemplos acumulados, de que as chances de sucesso são reduzidas (faltariam os recursos econômicos, sociais e, sobretudo, culturais necessários para um bom desempenho escolar). Isso tornaria o retorno do investimento muito incerto e, portanto, o risco muito alto (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 23).

A leitura foi um hábito adquirido tardiamente por Elza, embora ela tenha se interessado desde muito cedo pelas palavras. Não possuía livros na infância, no entanto, relata como a curiosidade a fazia tentar decifrar os símbolos misturados em folhas de jornais, nas quais o leite buscado pelo pai na feira era enrolado, bem como no antigo Evangelho que o avô guardava em casa:

Livros? Não, só um evangelhinho velho que era do meu avô, que a gente pegava escondido da minha mãe pra poder ver; hoje depois de adulta que eu fui saber que era evangelho porque eu lembro das imagens, Jesus com Lázaro, aquelas coisas assim, sabe? (Elza).

Com o passar dos anos, Elza foi ampliando seu contato com a leitura a partir da escola e da cobrança da mãe para que os filhos estudassem. Todavia, foi apenas na fase adulta que adquiriu gosto pela leitura e pôde, de fato, comprar seus próprios livros. Nota-se uma facilidade da professora entrevistada em transitar entre diferentes campos sociais. Sobre viagens, Elza conta já ter viajado bastante, algo que aprecia muito. Em alguns momentos, as viagens decorreram de oportunidades de trabalho ou estudo; outras, a passeio, algumas, para fora do país.

Elza demonstrou também, durante a entrevista, uma postura reflexiva acerca de suas próprias experiências. O fato de ter passado por diversas dificuldades durante a vida para se tornar professora fê-la valorizar a profissão de uma maneira diferente.

Isso também compõe seu *habitus* e sua relação com o mundo, de uma postura “corajosa” – da mesma forma que o discurso da meritocracia poderia apontar –, mas que, aqui, preferimos chamar de uma postura de quem sofreu diferentes injustiças e sentiu, na pele, a desigualdade presente em países como o Brasil. O racismo estrutural é um fator a ser destacado aqui, na medida em que a professora que mais aponta para tais questões dentro desta pesquisa é Elza, que também é, das quatro entrevistadas, a única professora negra. Com esses questionamentos, vamos à Bethânia, nossa terceira entrevistada.

Bethânia é professora em uma escola municipal de uma cidade de porte médio do interior paulista. Fez mestrado em Educação pela Unesp e frequentou escolas públicas durante todo o período da escolarização. Começou a trabalhar informalmente aos 16 anos de idade como monitora em projetos sociais; aos 19 anos, ingressou no curso de Pedagogia, na Unesp de Bauru. Escritora e com gosto por poesia, a professora contou que a inspiração para a profissão foi a participação em tais projetos sociais. Sempre frequentou a biblioteca do bairro e atua como professora neste mesmo bairro, onde cresceu.

Vem de uma família de quatro irmãos que, posteriormente, acabaram também se direcionando à docência. A irmã mais velha foi a primeira a ingressar na universidade, no curso de Geografia. Os pais e avós estudaram até o Ensino Fundamental I, isso quando frequentaram a educação formal. No trabalho, transitaram entre funções braçais e serviços gerais, durante toda a vida.

Bethânia tem uma experiência marcante com a literatura, tanto que se tornou escritora. A professora atribui essa paixão essencialmente aos professores que teve ao longo de sua vida. Desde criança, adorava os gibis da Turma da Mônica, incentivada pela professora da quarta série. Posteriormente, a literatura e a declamação de poemas pelos professores do Ensino Médio também se tornaram motivo para sua apreciação. Segundo Bethânia, foram as professoras de Literatura e Matemática do Ensino Médio que a incentivaram a começar a escrever. Desde então, não mais parou.

Durante a graduação, a professora também participou de coletivos de poesia e de eventos declamando poesia.

Bethânia conta que, durante a infância, não tinha livros em casa. Dessa maneira, seu contato com a leitura se deu muito em virtude do ambiente escolar, principalmente da biblioteca de seu bairro. Contou que, atualmente, a biblioteca está abandonada, ficando em uma sala escura, sem bibliotecário(a) para ajudar a escolher livros: “é como se não tivesse”. Essa questão foi tematizada mais de uma vez, enquanto a professora contava sobre a biblioteca da escola em que cursou o Ensino Médio.

Para que a biblioteca exista como um espaço de ampliação de determinados capitais, é necessário um pouco mais do que livros guardados na estante. O projeto de lei 4401/2020, que dispunha sobre os requisitos mínimos para as bibliotecas escolares, adiou o prazo para 2022, alegando dificuldades econômicas decorrentes da pandemia. Pouco havia sido feito até esse momento, e as bibliotecas escolares continuam não existindo ou sendo apenas depósitos de livros, conforme fora apontado pela entrevistada.

A relação com o bairro em que sempre morou não se deu apenas a partir da biblioteca, mas também por conta de outras ações e projetos sociais, como a participação, durante a adolescência, em um jornal comunitário do bairro. Tal jornal surgiu de um projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma moradora. Conta, que, por isso, também pensou em prestar vestibular para Jornalismo.

Sobre as políticas de incentivo à participação em eventos culturais, a professora explica que isso ocorre, ainda hoje, na cidade em que vive:

Acho que nos últimos quatro anos principalmente. Tem uma secretária de cultura que ela é ótima, formada em artes cênicas então ela está incentivando bastante, tantos os eventos gratuitos, quanto as oficinas culturais. Nos últimos anos aqui tiveram vários eventos, festivais de música, então tem esse incentivo. Quando tem espetáculos pagos sempre tem a meia entrada ou tem o sorteio de

ingressos mesmo para as pessoas mais carentes; a secretaria compra para distribuir nos projetos sociais, nas escolas, então tem esse incentivo (Bethânia).

É evidente que esse incentivo tem, em alguma medida, o objetivo de alcançar as frações das classes populares, democratizando o acesso à cultura. Para a professora em questão, tais políticas parecem ter marcado sua trajetória na busca pela ampliação de um capital cultural. Nesse caso, é interessante visualizar de que maneira o bairro e a cultura local podem ter transformado e aproximado a cultura legitimada, tanto em meios materiais, quanto simbólicos, à vida de Bethânia.

Entretanto, para compreender a democratização, é necessário compreender, conforme discutimos anteriormente neste capítulo, de qual cultura estamos falando. Para a ótica desta análise, partimos de uma ideia de cultura como a cultura legitimada. De certa forma, essa busca por “trazer” aos grupos menos privilegiados o acesso não necessariamente garante o interesse desse público, de modo que as próprias linguagens presentes em determinadas manifestações culturais são democratizadas – inclusive, é a partir delas que se produzem as distinções. Porém, aproximar o povo do acesso à cultura e a oficinas pode movimentar essas linguagens, também tornando tais sujeitos, em certa medida, produtores dessa cultura.

Essencialmente, é a partir de tais sutilezas que se constrói um *habitus* capaz de extrapolar as relações previstas por aquela fração de classe, alterando o capital social, o convívio com pessoas diferentes e, conseqüentemente, a ampliação de possibilidades desses agentes. O simples fato de esses lugares (pinacoteca, bibliotecas, centro cultural e cinema) existirem e terem sido acessados na cidade pode ter sido um fator distintivo na trajetória de Bethânia, juntamente com os projetos sociais. Essa questão mostra o quanto tais investimentos públicos podem contribuir para a cidade e, sobretudo, a ascensão social dos agentes. Assim como Elza, Bethânia realiza esse trânsito em diferentes campos, acabando

por acumular grande volume de capitais, alterando sua posição na estrutura social.

A nossa última entrevistada é Gal, professora em uma escola do município de uma pequena cidade do interior de São Paulo. Sua primeira graduação foi em Turismo, tendo trabalhado na área por sete anos. Fez especialização em Educação Ambiental e, depois, foi cursar Pedagogia na Unesp/Bauru. Depois, fez outra especialização, em Educação de Jovens e Adultos. Frequentou escolas públicas e particulares, é casada com um biólogo e tem duas filhas – uma de 8 anos e outra com 8 meses, no momento da entrevista, realizada em 2020. É a única mãe do grupo de professoras entrevistadas. A avó materna dela foi professora. A mãe também se formou pedagoga, enquanto o pai exerceu a profissão de taxista. A professora passou a infância e a juventude em Minas Gerais, tendo se mudado para Bauru, no interior do Estado de São Paulo, apenas após a primeira formação.

Gal conta que, quando criança, estudou em colégios religiosos, e que alguns professores tiveram papel essencial à construção de seu capital cultural. Mesmo em meio a um ambiente visto como conservador, alguns professores criaram brechas para trazer não apenas uma cultura legitimada, mas, dentro daquele contexto, uma cultura revolucionária:

[...] eu tinha um professor de religião, na década de 80, o regime ainda estava um pouco fechado, eu lembro de ele ensinar música para gente, músicas mais revolucionárias trazendo um novo pensamento, uma forma de ver o mundo diferente. Me marcou isso na infância, acho que eu deveria estar na quarta série, na época ele ensaiou com a gente o Chico Buarque, Cálice, para a gente cantar no auditório (Gal).

A música citada por Gal mostra como a palavra pode ser usada como instrumento de resistência contra uma realidade indesejada. Parece curioso o fato de a música ter sido apresentada à professora por um professor de religião; entretanto, muitos colégios religiosos

destacaram-se na história da educação brasileira, por oferecerem uma formação humanística e crítica. Inclusive, foi em um colégio administrado por padres canadenses que Chico Buarque começou a escrever contos e crônicas para o jornal escolar. Por outro lado, a presença da Igreja Católica no Brasil também fora mais um fator que contribuiu para a legitimação de determinados conhecimentos e de uma dada cultura.

É possível notar que Gal, entre as quatro professoras entrevistadas, é a que tem a trajetória mais fortemente marcada por questões políticas. Esse fato também indica que ela se preocupa e se envolve mais com tais questões, quando mobilizadas. O gosto pela leitura também é bastante presente na trajetória de Gal, assim como a frequência a bibliotecas, como um espaço de leitura.

O fato de a mãe ser professora também aproximou Gal dos livros: “não que a minha mãe comprasse livros, porque na época era caro, mas ela trazia da biblioteca pública, ela trabalhava do lado da biblioteca pública municipal”. Essa questão, similar à de Bethânia, aponta para a influência do acesso a esses espaços objetivos na construção de um capital cultural. A professora conta também que sempre houve bibliotecas nas escolas em que frequentou.

Atualmente, devido à maternidade, tem lido menos livros. A maternidade também influencia os passeios e lugares que ela costuma frequentar. A professora já morou em diferentes lugares, relatando gostar de viajar, embora suas viagens girem em torno do círculo familiar. Gal também conta que fez Turismo e pensou em outros cursos, porque queria ser algo diferente da mãe. Não queria, inicialmente, ser professora.

É notável o quanto as trajetórias interferem nessa subjetividade e nos desejos diante da profissão, como também apontam para as questões estruturais da educação e para a forma pela qual as políticas públicas de cultura e educação interferem na vida dos docentes. Trazemos, na sequência, as reflexões finais acerca da análise apresentada.

Considerações finais

Com este estudo, foi possível analisar as relações entre trajetória social, origem social e capital cultural de professoras entrevistadas, notando a maneira pela qual a construção do *habitus* se faz a partir de diferentes momentos dessas trajetórias. As experiências relatadas durante as entrevistas semiestruturadas, assim como a definição de quadros de análise de perfil econômico, herança familiar e social, possibilitaram identificar a eficácia do capital simbólico em criar movimentos nos diferentes espaços sociais, como também em construir novas realidades para aquilo que, com uma análise puramente objetivada das questões sociais, não seria possível.

Antes de entrar no contexto educacional, as agentes vivenciam um “arbitrário cultural”, em que os sistemas simbólicos e culturais dominantes ou legítimos tendem a se apresentar como “interesses universais, comuns ao conjunto do grupo” (BOURDIEU, 1989, p. 10), impondo a legitimação das hierarquias e a legitimação das distinções sociais.

A naturalização desse processo faz com que se veja como democráticos ou igualitários os processos e as instituições que buscam consagrar ou premiar os já consagrados pelos privilégios, por deterem os critérios e os capitais garantidores. Dessa maneira, as professoras supracitadas vivenciam em suas trajetórias tal naturalização, tendo que compreender as possibilidades presentes em seus espaços, para assim desenvolver estratégias que as permitissem caminhar para além deles.

É possível perceber uma relação direta entre as condições objetivas das frações de classe menos privilegiadas e suas trajetórias sociais. De igual forma, nota-se o quanto o capital cultural é incorporado de diferentes maneiras pelos agentes, bem como a importância de políticas públicas de incentivo à cultura para a construção de tais trajetórias. É possível identificar a violência simbólica presente em momentos relatados pelas professoras, compreendendo a escola como legitimadora de um

capital cultural a partir da imposição de um *habitus* aos estudantes. Notamos, com este estudo, a necessidade de investigar as práticas docentes, para estabelecer, de maneira mais aprofundada, as relações com suas trajetórias sociais.

Referências

- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. **Bourdieu**: cultura, capital simbólico e reprodução. [S. l. s. n.], 2018. 1 vídeo (1:55). Publicado pelo Instituto CPFL. Disponível em: <https://vimeo.com/269873529>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994, n. 39, p. 46-86.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1989. p. 17-58.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Wh3V3GH79HTWmJg3SsDdDQy/?lang=pt#>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- BRASIL. Projeto de lei nº 4401/2020, de 31 de agosto de 2020. **Portal da Câmara dos deputados**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2261203>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- CAMPOS, Katia Lidiane de. **Caminhos para a docência**: trajetória social, habitus e capital cultural. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado

em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Araraquara, Araraquara, 2021.

CATANI, Afrânio Mendes. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965- 2004)**. 2007. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, v..23, n. 78, p. 15-35, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid>. Acesso em: 30 jul. 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA Cláudio Marques Martins. **Bourdieu e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PASSIANI, Enio; ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Cultura. *In*: **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 398p.

O processo de inserção na docência e a construção da identidade profissional do professor iniciante

Process of insertion in teaching and the professional identity construction of beginning teachers

Aline Diniz de Amorim-Duque

Maria José da Silva Fernandes

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP),
Araraquara-SP, Brasil

Resumo

Este capítulo objetiva discutir os aspectos inerentes ao processo de constituição da identidade docente de professores em início de carreira durante o percurso de inserção na docência. As inquietações e os anseios gerados no início da carreira incidem diretamente na construção da identidade profissional do professor. Este texto resulta de uma pesquisa de abordagem qualitativa que teve como metodologia a aplicação de questionários, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas com seis professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Como principais resultados, constatou-se que as representações dos profissionais sobre a docência foram construídas desde a infância, forjando formas de identificação com a profissão prévias à entrada na licenciatura. Os docentes também demonstraram reconhecer fatores que levam à crise profissional e de identidade dos professores, advindas das fragilidades nas formas de identificação com a docência. Concluiu-se que os professores entrevistados tinham concepções apuradas sobre a identidade docente, tanto sobre as formas de identificação positivas, quanto negativas com a docência. Também foi possível concluir que a identidade profissional docente se constrói em um processo instável e infundável, sendo influenciado pelas experiências de formação e de atuação profissional. Além disso, o tema da identidade profissional docente precisa ser consolidado enquanto campo de investigação educacional, visto estar diretamente relacionado à atuação

do professor em sala de aula e, conseqüentemente, à educação em sua totalidade.

Palavras-chave: Professor iniciante. Identidade docente. Iniciação à docência.

Abstract

This chapter aims to discuss the inherent aspects of the teaching identity constitution process of professionals at the beginning of their careers during their insertion in teaching. The concerns and anxieties generated at the beginning of the career reflect directly on the construction of the teacher's professional identity. This text resulted from research with a qualitative approach, as well as from the application of questionnaires and semi-structured interviews methodology with six beginning teachers from Elementary School and Early Childhood Education. As main results, it was found that the representations the professionals had about teaching were built since childhood, forging forms of identification with the profession before initiating the degree course. Teachers also demonstrated to recognize the factors that lead to their professional and identity crisis, which had arisen from the weaknesses in the teaching identification forms. In conclusion, the interviewed teachers had refined conceptions about the teaching identity, both in terms of positive and negative identification. It was also possible to conclude that the teaching professional identity is built in an unstable and endless process influenced by the experiences of teacher training and professional performance. In addition, the professional teaching identity topic needs to be consolidated as a field of educational investigation, since it is directly related to the teacher's performance in the classroom and, consequently, to education in its entirety.

Keywords: Beginning teachers. Teacher identity. Teaching initiation.

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação. [...] Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.

Paulo Freire

Introdução

A proposta deste capítulo é discutir os aspectos inerentes ao processo de constituição da identidade docente de professores em início de carreira durante o percurso de inserção na docência. Para tanto, a concepção de professor iniciante adotada teve como aporte teórico os estudos de Huberman (1992) e Gonçalves (1992). O período abrange as duas primeiras fases da carreira docente descritas por Huberman (1992) – a primeira fase da “entrada na carreira” (um a três anos) e a segunda, de “estabilização” (4 a 6 anos) –, bem como a primeira etapa descrita por Gonçalves (1992) como etapa de “início”, indo do primeiro até o final do quarto ano de exercício da docência.

O professor, quando inicia sua atividade profissional, adentra os limites do ambiente educativo e se depara com situações com as quais definitivamente não contava e para as quais não se sente preparado. As fragilidades da formação inicial, somada à dificuldade de articulá-la com a atuação profissional e com os saberes de natureza teórica e prática, costumam emergir nos primeiros anos da carreira docente. Nesse contexto, o iniciante recorre, amiúde, às experiências que teve como aluno, com os docentes que ficaram de alguma maneira marcados para ele. Essas lembranças constituem o chamado saber experiencial (TARDIF, 2002). Além disso, os iniciantes, geralmente, têm dificuldade de focalizar o próprio trabalho, sendo mais facilmente submetidos às adversidades do meio escolar presentes, muitas vezes, nos relacionamentos sociais dentro do ambiente de trabalho (LIMA; REALI, 2002).

Uma vez inseridos na instituição escolar, os professores se veem envoltos em relações sociais com características particulares do ambiente profissional. Essa socialização pode ser considerada um processo de apropriação da cultura escolar, pelo qual os docentes, invariavelmente, são submetidos ao iniciarem em sua profissão. Para Ambrosetti e Almeida (2009, p. 606):

Nessa dinâmica de socialização profissional, alguns aspectos merecem destaque. As injunções institucionais e as relações com os alunos, suas famílias, pares e equipe de gestão promovem uma reconfiguração das concepções iniciais da profissão e, nesse processo, vão se delineando as diversas formas de identificação profissional.

A adaptação do professor ao meio escolar compreende um padrão de conduta específico a cada instituição. O docente é levado, nesse sentido, a aderir ao conjunto de práticas, códigos e valores da instituição em que está atuando. Essa adaptação pode ser considerada fácil ou não, dependendo do posicionamento do profissional em aderir à cultura escolar vigente, ou de sua proximidade com as formas locais de organização do trabalho. Também, pode ser marcada por rupturas, resistências e desenvolvimento de estratégias.

Além do exposto, é necessário ressaltar que os momentos e as situações de conflito que marcam o início na docência também incidem sobre o processo de constituição da identidade profissional docente. Essas situações problemáticas podem gerar no professor, conforme assinala Guarnieri (2009), o “choque de realidade” ou a “curva do desencanto”, ocasionando, em casos extremos, o abandono da profissão, ainda nos primeiros anos de trabalho.

Nesse sentido, pode-se considerar que os processos de socialização pelos quais o professor passa durante toda a sua trajetória pessoal e profissional, bem como suas condições objetivas de trabalho, influenciam o processo de construção identitária, confirmando a faceta inacabada da identidade discutida por Dubar (2006), a qual será apresentada adiante.

Este capítulo faz parte de uma pesquisa que investigou a relação entre a formação inicial e o processo de constituição da identidade profissional de professores iniciantes nos primeiros anos de exercício da docência. O estudo descrito foi desenvolvido de acordo com a abordagem qualitativa e, para a coleta de dados, foram entrevistados seis professores iniciantes, com até cinco anos

na carreira, atuando nos anos iniciais e na Educação Infantil que se graduaram em Licenciatura em Pedagogia em uma mesma Instituição de Ensino Superior pública.

Modos de identificação com a docência e a construção da identidade do professor

Antes de ser professor, o sujeito que adentra a sala de aula é uma pessoa que traz consigo uma história repleta de vivências específicas, as quais contribuíram para moldar sua identidade até aquele momento. Ao se conceber professor, algumas características gerais da profissão já começam a lhe influenciar. Posteriormente, ao ingressar no ambiente escolar, assumindo o papel de professor que lhe é incumbido pela formação inicial, sua identidade docente, agora profissional, vai se adensando e se mesclando com a identidade já existente. Ou seja, é um processo de construção social.

Para tratarmos do processo de constituição da identidade, embasamo-nos, especialmente, na teoria sociológica de Dubar (2006), que defende a existência de modos de identificação relacionados à construção e à reconstrução contínua da identidade de um sujeito. O autor ressalta, ainda, a importância da identidade profissional para a construção da identidade individual, pois ela transita entre o indivíduo e o meio social no qual ele está inserido, apresentando-se de forma inacabada. Assim, cabe questionarmos: qual é, ou quais são, os modos de identificação empreendidos pelo sujeito relativamente à docência?

Em uma tentativa de responder a esse questionamento, amparamo-nos em Roldão (2007, p. 94), ao escrever que “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *ação de ensinar*”. A autora ainda prossegue ressaltando que “o professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*” (ROLDÃO, 2007, p. 101).

O estudo de Beijaard, Meijer e Verloop (2004) mostrou não haver definição explícita para o conceito de identidade profissional docente na maioria das investigações por eles analisadas. De acordo com os referidos autores, em alguns estudos, a “identidade profissional era definida nos termos das noções dos professores e nas percepções de seus papéis ou características relevantes de sua profissão, ou em termos das percepções de si mesmos como um grupo ocupacional” (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004, p. 118).

Outro fator a ser considerado na investigação sobre a construção da identidade profissional é a diversidade de formas identitárias que podem ser encontradas dentro de um mesmo grupo profissional, conforme fora exposto por Beijaard, Meijer e Verloop (2004). Nessa perspectiva, segundo Dotta, Lopes e Giovanni (2011), é muito difícil padronizar a vida profissional de um indivíduo, assumindo que ele irá ocupar um emprego e realizar uma mesma função sob condições idênticas durante toda a sua vida – e que isso aconteça de igual modo para todos. De acordo com esses autores:

No caso dos professores, a diversidade de contextos profissionais pode estabelecer diferentes condições de apropriação de realidade, aumentando ou diminuindo as oportunidades de reflexividade individual ou grupal, com reflexos na construção identitária de cada ator social e do grupo profissional enquanto tal (DOTTA; LOPES; GIOVANNI, 2011, p. 575).

Contudo, no que tange à identidade docente propriamente dita, Beijaard, Meijer e Verloop (2004, p. 108) enfatizam, ainda, que os conceitos ou representações próprias formuladas pelos professores relativamente à sua identidade profissional “determinam fortemente o modo como ensinam, a maneira como se desenvolvem enquanto professores e suas atitudes em relação às mudanças educacionais”. Corroborando essa ideia, Lawn (2001) salienta que a identidade pode ter mais influência na natureza do trabalho dos professores do que as novas tecnologias materiais

(currículo nacional, *design* da escola ou organização das turmas), as quais lhe são apresentadas frequentemente.

Proença e Mello (2009, p. 58) salientam que “o fato de passar por um curso de formação não faz com que alguém venha a ser professor”, ou seja, não se trata de um processo gratuito e automático. Essa premissa é aprofundada a partir dos estudos de Marcelo García (2010, p. 18), ao afirmar que a identidade profissional docente não surge automaticamente, “como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente”. Para o referido autor, a identidade docente relaciona-se à forma como ele vive subjetivamente seu trabalho, bem como aos fatores básicos de satisfação ou insatisfação em relação ao seu exercício profissional.

Nessa perspectiva, o exercício da profissão influencia diretamente na construção da identidade profissional do professor. Nesse ponto, cabe ressaltar o aspecto dialético existente na influência da identidade profissional sobre a prática docente, assim como dessa prática constituída pelo exercício da profissão sobre a identidade do professor. A identidade docente envolve, ao mesmo tempo, a experiência pessoal e o papel socialmente reconhecido/atribuído ao professor (GARCÍA, 2010).

Outro conceito desenvolvido por Dubar (2006), indispensável para as discussões sobre identidade, é o de “crise de identidades”. Para ele, a crise relativa às identidades pessoais é consequência das mudanças produzidas em três grandes âmbitos da vida social: família, trabalho e emprego (incluindo a formação e a escolarização) e, também, o Estado e a noção de democracia representativa.

Diante disso, é possível considerar que as formas de identificação que os indivíduos podem desenvolver com relação à docência sofrem influências de suas interações sociais desde a infância, com as experiências escolares e com as representações sociais da figura do professor. A entrada no curso de licenciatura

aumenta o leque de formas identitárias, mas o professor pode ou não se identificar com a docência, dependendo da natureza da formação recebida, ou das experiências de contato que tiver com a docência durante esse período. Contudo, sem desconsiderar esses elementos, é na inserção da prática docente na sala de aula que o licenciado terá oportunidades concretas de ampliar a construção da sua identidade profissional. Isso se dá, obviamente, em um processo social e relacional que ocorrerá caso as formas de identificação que construídas até então forem positivas e se o choque com a realidade não o levar a abandonar a docência em seus primeiros anos.

Elementos da inserção na docência incidentes sobre a constituição da identidade profissional do professor iniciante

Neste tópico, enfocamos os principais elementos de influência na construção da identidade profissional docente levantados pelos iniciantes participantes da pesquisa. Nessa tessitura, cabe salientarmos que “assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que o credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 47). Assim, é possível admitir que os fatores motivadores para a escolha pelo curso de licenciatura podem nos revelar mais além em termos de identidade profissional dos professores entrevistados. O professor P1¹ relatou que:

Eu gosto de gente [...]. Então eu escolhi depois ser professor. E eu pude escolher. Eu fiz essa opção muito consciente, porque eu gosto de trabalhar com gente e a educação na sociedade, de um modo geral, acho que é o lugar onde a gente mais trabalha com as pessoas (P1).

¹ Os professores iniciantes serão identificados pela letra P, seguida pela sequência numérica indicando a ordem em que foram entrevistados (P1, P2, etc.).

Já nas falas das professoras P3 e P6, notam-se marcas da idealização da profissão docente que influenciam a construção da identidade profissional desses indivíduos desde muito cedo:

[...] na minha família eu tenho tios que são professores, então eu tinha muito contato com livros didáticos, então desde a minha infância, que eu ficava muito na casa da minha “vó”, eu via muitos livros didáticos, atividades, e aquilo eu passava horas folheando. Então eu acho que isso foi despertando em mim [...], eu acho que eu fui desenvolvendo essa questão de ser professora com essas pequenas coisinhas que foram se juntando (P3).

Desde criança eu sempre gostei, brincava de escolinha e tinha lousa e fazia as minhas aulas. Então eu sempre tive essa vontade (P6).

Assim, as formas de identificação com a docência durante a infância e a adolescência, ou mesmo já na idade adulta, ainda que de maneira idealizada, são um fator a influenciar a escolha por um curso de licenciatura. Somado a esse fator estão as condições objetivas de vida que possibilitam o ingresso, a frequência nas aulas e a conclusão do curso escolhido. A professora P6 revela um fator objetivo decisivo para que escolhesse o curso da universidade de sua cidade, especificamente:

[...] Na verdade, a vontade era ter feito História e não Pedagogia, porque no colégio uma professora de História me despertou muita vontade de fazer História que, na verdade, ainda pretendo fazer. Mas aí por condições de “Ah, não dá pra ir morar fora, o que eu vou fazer?!”, eu prestei vestibular pra Bauru pra fazer Pedagogia e gostei do curso, em si eu gostei (P6).

Essa ocorrência apareceu, também, na resposta da professora P5. Porém, podemos admitir que a situação se torna mais alarmante nesse ponto, pois essa professora não expressou a opção pelo magistério, como a P6 anteriormente mencionada, cuja primeira opção não era Pedagogia, mas outra licenciatura. A professora P5 relata que sua escolha pela docência ocorreu da seguinte maneira:

Ah, eu acho que foi assim: na hora de prestar o vestibular, meu pai não queria que eu sáisse da minha cidade e dentro das opções, foi a que eu mais me identifiquei (P5).

É inegável que as condições objetivas de vida dos indivíduos são fatores altamente decisivos na hora de optar por um curso superior. A possibilidade de mudar de cidade ou de Estado para cursar a graduação, a oferta de cursos em universidades próximas do lugar em que residem e as despesas financeiras geradas durante esse período influenciam densamente na escolha por um curso. A opção pela docência se dá, dessa maneira, envolta a uma “exclusão relativa” de determinados ramos profissionais e de instituições de ensino, caracterizando uma situação delicada aos sujeitos (DUBAR, 2006). Dessa maneira, o universitário não tem a oportunidade de experienciar a primeira forma de identificação com a futura profissão, e esta não faz parte de seu contexto, ou de um genuíno e próprio projeto de vida.

Outro âmbito analisado diz respeito aos fatores que influenciam na permanência ou não dos sujeitos na profissão, quando de sua inserção na escola. Nesse aspecto, apuramos que quatro (P1, P3, P5 e P6) dos seis professores iniciantes entrevistados já pensaram, em algum momento, em desistir da profissão docente. A fala de P5 ilustra essa ocorrência:

[...] Nesse ano que é o meu quinto ano em sala de aula, eu penso mais em mudar de profissão, mas no início da carreira, não. Eu acho que eu gostava mais, era novidade, enfim [...] (P5).

Segundo o relato da professora P5, com o passar do tempo, o desejo de mudar de profissão aumentou, à medida que a experiência docente deixou de ser novidade. Já o professor P1 pareceu ter superado o choque inicial com a realidade que permeia a inserção na docência, apoiando-se no incentivo dados pelos colegas:

Pensei [em abandonar]. Quando passou 15 dias eu falei “Nossa, eu vou exonerar”. O que me levou a permanecer foi mesmo o incentivo dos colegas.

Então eles iam retratando que é assim mesmo no começo, e na verdade é assim no começo do ano, esse período de adaptação do aluno com o professor (P1).

Todos os professores iniciantes atribuíram a vontade de abandonar a profissão em algum momento de inserção na escola aos aspectos objetivos do trabalho do professor. Esse confronto inicial pode ser traduzido pelo conceito do “choque da realidade” (VEENMAN, 1988; HUBERMAN, 1992; GUARNIERI, 2009).

A respeito do choque inicial e dos fatores que levaram as professoras P3 e P6 a permanecerem no exercício da docência, observa-se que eles estão também relacionados a uma condição objetiva ligada ao exercício da profissão: ter um salário proveniente de um emprego:

Pensei. Assim, por questões de me sentir muito massacrada [...]. Mas eu acho que o que segurou foi a questão financeira: você tem que ter um emprego (P3).

Sim, sim, pensei. Olha, eu acho que, na verdade, foi uma questão, eu vou ser bem clara e objetiva: eu precisava trabalhar. Então eu pensei em desistir e algumas pessoas “Não, vai dar certo, você vai conseguir!” e eu tive que respirar fundo e pensar: “Mas se eu desistir eu vou ficar sem emprego”, e então eu respirei fundo e falei “Vamos tentar, vamos ver até onde eu consigo” [...] (P6).

Dubar (2012) defende que a atividade profissional não deve se reduzir à troca econômica de um gasto de energia por um salário, devendo ter privilégio a dimensão simbólica diretamente influente na autorrealização do sujeito e do seu reconhecimento na sociedade. Dessa forma, podemos conjecturar que as compreensivas circunstâncias sob as quais as professoras P3 e P6 permaneceram atuando em sala de aula prejudicam as formas de identificação por elas elaboradas, continuamente, em relação à profissão, podendo fazer com que o exercício da docência seja ainda mais penoso, pois elas não superaram totalmente o choque com a realidade da

profissão, embora tenham se forçado a continuar trabalhando para sobreviver.

Para P5, que sentiu mais, ao longo dos anos, o desejo de abandonar a escola, a permanência na profissão ocorre enquanto “*não acha uma coisa melhor*”, indicando um senso de transitoriedade em relação à sua decisão:

Mas esse ano, por exemplo, eu penso mais em mudar de profissão, mais por conta do salário, não porque eu não goste de dar aula, enfim [...]. Mas o motivo maior que eu penso em trocar de profissão é por conta do salário. Ah, é porque é a profissão que eu escolhi, que eu gosto, então tem me motivado a continuar enquanto eu não achar uma coisa melhor, enquanto eu não conseguir (P5).

Tal afirmação é alarmante, dando-nos pistas sobre o processo de construção da identidade profissional docente dessa professora que se encontra em um processo de busca, permanecendo na escola enquanto não encontra outro trabalho. Quanto a essa situação e, também, a das professoras P3 e P6 permanecerem na docência por questões objetivas e de sobrevivência, Luckesi (1991) afirma que a prática educacional não pode ser uma prática burocrática, pois:

Ela tem que ser uma ação comprometida ideológica e efetivamente. Não se pode fazer educação sem “*paixão*”. Agir, em educação, como um burocrata é fazer o jogo das decisões alheias [...]. Neste caso, estar-se-ia trabalhando por um projeto exterior, que não fora forjado na prática dialética do dia-a-dia (LUCKESI, 1991, p. 26).

Ter um projeto que vá além das questões de ordem objetiva e que envolva, sobretudo, a realização pessoal e a paixão pelo trabalho, é fator importante para a construção da identidade profissional docente. Contudo, é necessário salientar que, apesar de ser importante, ter paixão/gosto pela profissão, além de ser um aspecto muitas vezes subjetivo, não é fator preponderante para o exercício comprometido e para o sucesso na profissão. Daí a importância de políticas efetivas de acompanhamento e

valorização profissional dos professores, no sentido de fomentar a atuação docente enquanto projeto profissional, com possibilidade de realização, também, pessoal.

Ao serem questionados sobre o que é ser professor, um aspecto recorrentemente observado nas respostas dos professores iniciantes entrevistados foi a responsabilidade que a profissão carrega, bem como a possibilidade de contribuir para a mudança da sociedade por meio da formação humana. Quanto a isso, Freire (2008) defendeu que ensinar exige compreender a educação como forma de intervir no mundo. Então, o professor deve conceber que, fazendo seu trabalho, não está somente transferindo conteúdos/conhecimentos aos seus alunos, mas, ao admitir a educação como experiência especificamente humana, está atingindo vários indivíduos social e politicamente. As atividades de trabalho dão sentido à existência individual, colaborando para a organização da vida coletiva da população (DUBAR, 2012). Portanto, pode-se dizer que a docência, ao proporcionar a possibilidade de interferir beneficemente no mundo, oferece aos seus profissionais fontes de identificação não apenas profissionais, mas também – e, às vezes, principalmente – pessoais e subjetivas. Essas situações, em suma, possibilitam uma identificação positiva com a profissão, incidindo diretamente na construção de si por meio da atividade de trabalho.

Outro tópico relevante apareceu nas declarações das professoras P3 e P6 sobre o conceito de crise de identidade profissional no âmbito educacional. Nesse viés, as professoras salientaram a “crise de identidade” e a “perda da identidade” do professor que não sabe, claramente, quem é, ou qual papel deve exercer dentro na sala de aula, revelando uma aparente fragilidade nas formas de identificação com a docência, provocada, em partes, pelas mudanças sociais:

A nossa profissão ainda tá (sic) em crise de identidade, então o professor, às vezes, não sabe quem ele é, não sabe o papel que ele tem (P3).

A escola tá (sic) tentando manter um foco tradicional, mas que foi perdido em meio a tudo isso que tá (sic) acontecendo, com todas essas mudanças. Acaba, na verdade, perdendo a identidade, você não sabe ali ao certo o que você tá (sic) fazendo (P6).

Diniz-Pereira (2011), ao apresentar os principais fatores que levaram à crise profissional do professorado no Brasil, salientou que a participação cada vez menor do professor na execução do seu próprio trabalho explicita a existência de um processo gradual de proletarianização do magistério brasileiro. Dessa forma, não é o sujeito profissional do professor que se encontra em crise de identidade, mas, antes disso, toda a classe docente.

A professora P3 ressaltou a relação entre a dinâmica que acontece nas relações interpessoais, as formas de trabalho e os contextos de formação do professor:

O conteúdo não muda, mas a dinâmica da sociedade muda, as situações mudam, os alunos mudam, tudo muda. Então ele [o professor] precisa estar ali vendo tudo o que tá (sic) acontecendo, buscando, sem se acomodar e assim que ele vai se formando professor, vai se construindo cada vez, vai se aprimorando, né (sic)? (P3).

As afirmações de P6 e P3 chamam atenção às ininterruptas mudanças pelas quais a educação e, por conseguinte, o trabalho do professor passa, bem como suas influências objetivas sobre o profissional, com implicações para a constituição da identidade.

Nesse mesmo ponto, a professora P4 salientou o aspecto inacabado e de contínua construção da profissão do professor e, por conseguinte, de sua identidade profissional:

[...]. O professor tem que estar em constante construção: eu ouvi isso desde o primeiro ano até o quarto ano do curso (P4).

A professora P6 afirmou que saiu da faculdade sem conseguir se definir como docente, ressaltando que tal definição também se

deu como um processo amplamente debitário de sua atuação profissional:

De um modo geral, você sai da faculdade “Ah, sou professor”, mas você não consegue “vestir essa camisa” e chegar ali na escola e executar o seu trabalho. Você chega sem ter aquela condição: “Ah, professor novo que não tem experiência” e depois você vai conquistando espaço e as dificuldades na sala de aula, principalmente a prática, que depois você tem que [...], você tem que se virar, você tem que perguntar, você tem que dar um jeito para dar conta daquilo ali e criar suas estratégias, sua forma... eu não consegui me definir ainda como um todo, eu acho que eu tô (sic) construindo isso ainda (P6).

Observamos que os conflitos do início da carreira, tais como a insegurança e as dificuldades de encarar a sala de aula e os alunos, são intrínsecos à fala de P6, quando justifica não ter ainda conseguido se definir como professora, indicando o processo contínuo e inacabado de tal constituição. Essa declaração evidencia o aspecto relacional entre processo de construção da identidade profissional do professor e a atuação prática em sala de aula, conforme afirma Diniz-Pereira (2011, p. 48):

[...] É a partir do momento que se assume a condição de educador – ou seja, quando a pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam-na como professor – que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado.

Diante das falas destacadas, é possível conjecturarmos que, mesmo passando por uma longa e expressiva crise de identidade profissional docente em nosso país, conforme afirma Diniz-Pereira (2011), os professores iniciantes entrevistados possuem uma clara noção da responsabilidade social, política e, propriamente,

educativa e pedagógica de sua profissão, atribuindo o desenvolvimento dessa noção à formação recebida na graduação.

Na tentativa de definir-se como professor, observamos que o professor P1 se autodefiniu como exigente, embora ainda faça uma importante afirmação ao salientar:

Exigente, eu sou muito exigente [...]. Eu acho que eu sou bem assim mesmo, sem dúvida, eu sou. Eu acho que eu sou na vida.

Essa expressão ressalta claramente a não diferenciação entre o eu profissional e o eu pessoal do professor P1. Essa conjunção de identidades nem sempre é algo consciente, mas ocorre frequentemente, e como Silva (2000) salienta, muitas vezes, o professor age a partir da própria personalidade. Sobre isso, Nóvoa (1992, p. 17) esclarece que não é possível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal, porque cada professor tem de fazer escolhas enquanto tal, e essas escolhas cruzam “a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

A professora P6 relatou o quão difícil é definir-se enquanto professora, devido às adversidades que teve e ainda tem de enfrentar em sua experiência profissional. Contudo, sua fala também chama a atenção, ao declarar que “*nunca tinha feito isso de me definir como professora na sala de aula*”. Essa constatação nos leva a admitir a necessidade de o professor refletir sobre a própria prática e sobre como se vê enquanto profissional da educação.

Observamos que os professores trazem para a escola elementos de sua personalidade que, juntamente às influências que ocorrem no ambiente escolar, lapidam constantemente sua identidade profissional, a qual começou a ser construída antes da entrada na graduação.

Quando indagados sobre os aspectos que mais lhes traziam satisfação na docência, elemento importante de identificação profissional, as respostas dos entrevistados foram unânimes – o aprendizado de seus alunos:

Quando você pega um aluno que não sabia nada de alguma coisa e você percebe o avanço, você percebe que ele se apropriou daquele conhecimento, que ele se apropriou, que ele internalizou, que ele construiu, usem aí o termo que vocês quiserem... Isso é uma grande realização [...] (P1).

Ver que o aluno aprendeu, porque hoje eu consigo perceber o avanço (P2).

Quando você vê o sucesso do aluno [...]. Quando você vê a evolução (P3).

O desenvolvimento das crianças. O ver o quanto eles mudam, o quanto eles evoluem, quanto eles aprendem (P4).

Ah, com certeza é ver os meus alunos aprendendo, se desenvolvendo... Ah, é muito bom! (P5).

Ver a criança aprender [...]. Ver que é eu que tô (sic) contribuindo pra isso acontecer (P6).

Alves, Azevedo e Gonçalves (2014, p. 370) também publicaram um estudo sobre a satisfação e a situação profissional dos professores em início de carreira, constatando que a satisfação profissional é o elemento que determina mais fortemente a permanência na profissão docente.

Contudo, a menor satisfação dos professores parece ser gerada pelas condições sociopolíticas de trabalho, como salários, falta de infraestrutura da escola, condições de trabalho e formação insuficiente para enfrentar os desafios do ensino (ALVES; AZEVEDO; GONÇALVES, 2014). Esses aspectos também constam nas falas dos professores iniciantes sujeitos desta pesquisa. Dentre os aspectos mencionados pelos professores entrevistados como fatores de insatisfação no trabalho docente, destacaram-se a burocratização do trabalho (relacionados à relatórios de encaminhamento de alunos para outros profissionais, como psicólogo e fonoaudiólogo), o insucesso quanto à aprendizagem dos educandos, a indisciplina em sala de aula, a infraestrutura do ambiente escolar, a intensificação e a desvalorização do trabalho do

professor, advindos tanto dos pais dos alunos, quanto do baixo retorno financeiro.

Para P4, na vivência em uma situação de reunião de pais transpareceu a desvalorização do seu trabalho e, conseqüentemente, da sua profissão, bem como o desinteresse dos pais em saber o que ocorre dentro da escola:

[...] Eu acho que a desvalorização desse profissional professor também vem daí, é o desconhecimento, não ter noção do que a gente faz lá, do porquê se faz, de que envolve muitas outras coisas, não é só o bendito alfabetizar (P4).

Essa mesma sensação de desvalorização é sentida pela professora P3. Segundo ela, o sentimento de desvalorização se sobrepõe à baixa remuneração:

Ah, essa desvalorização enquanto profissional, sabe? Eu acho que o que me desanima na educação não é nem, às vezes, o salário, não é nem a desvalorização financeira, mas é a desvalorização da sociedade, que eles não levam a sério o seu trabalho [...] (P3).

É possível compreendermos que todas as declarações feitas sobre os aspectos de insatisfação com a docência também ofereceram significativo contributo para as formas de identificação com a profissão – embora, desta vez, sejam formas negativas. Essa ocorrência desfavorece a identificação com a profissão, podendo conduzir, muitas vezes, ao abandono da docência logo nos anos iniciais de seu exercício.

Outra influência sobre a construção da identidade profissional docente do professor se refere às situações em que o profissional abdica das suas formas de diferenciação (seus pensamentos e posturas ideológicas e teóricas) para aderir às propostas pedagógicas da instituição escolar na qual atua – que pode pertencer à rede privada ou pública. Esse fato foi explicitado na fala da professora P5:

[...] Mas na hora de colocar [os conhecimentos pesquisados durante o TCC] em prática mesmo, como eu trabalho numa escola particular, você acaba fazendo o que a escola quer, não no que você acredita (P5).

Diante da fala de P5, é possível concluirmos que, assim como questionado por Huberman (1992), o professor tende a se aproximar, gradativamente, da instituição de ensino em que atua, ideológica e teoricamente, algo que acontece mesmo contra a própria vontade. Dessa forma, a escola que recebe o professor iniciante influencia no processo de construção da identidade profissional docente, talvez até mais do que a própria formação inicial recebida na graduação, podendo fornecer formas de identificação tanto positivas, quanto negativas, como no caso de P5, que identifica a situação como uma maneira de limitar a autonomia de sua atuação pedagógica.

Atrelada às condições de influência sobre a permanência ou o abandono da profissão docente apresentadas no tópico anterior, também se encontram as diversas dificuldades pontuais pelas quais o professor, especificamente, passa ao longo de sua atuação profissional, as quais compõem, de alguma maneira, a construção da identidade profissional docente:

Então chega em final de ano eu passo por várias crises, eu acho que junta o estresse, o cansaço, a cobrança, se não é em uma coisa cobra em outra, então sempre tem uma cobrança, não adianta, o professor se desgasta muito. Então, principalmente nessa época, é uma época de questionamento que dá vontade de falar “Não, não é isso que eu quero...!” (P3).

Para P3, o final do ano letivo representa uma época de questionamentos, talvez por ser o final do ciclo anual do trabalho docente, considerando que, ao final do 4.º bimestre, o trabalho do professor com a(s) turma(s) de alunos é concluído. Pode-se observar, dessa forma, que as condições objetivas do trabalho do professor conduzem a um esgotamento do profissional, levando-o, muitas vezes, a questionar se está na profissão certa e se deve nela se manter.

Algumas considerações

À guisa de conclusão, muitos aspectos relevantes foram identificados acerca das percepções dos professores iniciantes relativamente à constituição da identidade docente. Destacou-se que as representações sociais dos futuros professores sobre a docência, à época da escolha do curso, expressavam formas de idealização da profissão construídas, inclusive, desde a infância. Somado a esse fator, estavam as experiências profissionais anteriores à entrada no curso.

Outro relevante resultado referiu-se às formas de identificação com a docência anteriores à entrada no curso. Apareceram nas falas dos professores entrevistados formas de identificação, desde trabalhar com pessoas, até gostar de ensinar, salientada por Roldão (2007) como característica distintiva do trabalho do professor.

No que diz respeito aos fatores que influenciaram o desejo dos sujeitos em permanecer ou não na profissão, destacaram-se as dificuldades iniciais enfrentadas pelos professores, manifestas, em algumas situações, no choque com a realidade. Essas dificuldades se referiam aos aspectos objetivos do trabalho do professor, relacionados à adaptação e à apropriação da cultura escolar, bem como à socialização profissional e à desvalorização da profissão expressada pelos baixos salários e pela falta de apoio da equipe gestora e dos pares.

Entretanto, a possibilidade de realização pessoal, tendo a profissão como um projeto que extrapole o âmbito apenas profissional, conjuntamente aos fatores de satisfação no trabalho vivenciados durante o processo de ensino-aprendizagem, representavam, para os docentes entrevistados, aspectos positivos de efetivação de seu trabalho. Tais aspectos os mantinham na profissão, à medida em que cultivavam nos professores iniciantes uma perspectiva positiva quanto à realização de seu trabalho.

Diante do exposto, conjecturamos que os professores entrevistados têm concepções profundas sobre a identidade docente. Eles realmente têm opiniões sobre as formas de

identificação positivas e negativas em relação à docência, posicionando-se frente à situação atual do trabalho docente. Observou-se que a formação inicial por eles recebida lhes forneceu as formas iniciais de identificação profissional positiva em relação à docência, além de ter acentuado as que já existiam. Depois disso, o contexto da prática pedagógica também foi fundamental para a elaboração de formas de identificação positivas e, além disso, para fortificá-las diante das situações adversas que permeiam o exercício prático da docência.

Nessa perspectiva, a entrada na carreira foi compreendida por eles como um momento decisivo para a identificação gradual com a docência, tendo eles declarado que a identidade profissional se constitui em um processo que não finda com os anos iniciais, mas é, ao contrário, permeado por avanços e retrocessos, dependendo dos aspectos objetivos e subjetivos do exercício profissional. Relacionado a isso, encontra-se o fato de que a pessoa do professor é direta e estritamente relacionada à sua identidade profissional.

Convém destacarmos, ainda, que o processo de constituição da identidade profissional docente não ocorre de forma idêntica com todos os professores, independentemente da formação inicial recebida. Podemos dizer, também, que esses diferentes processos não seguem um movimento linear, mas são constantemente modificados e reformulados ao longo da vida profissional do indivíduo. Isso se deve ao fato de que a identidade é, marcadamente, mutável e influenciada pelas representações e acontecimentos sociais, visto que estes produzem formas de identificação positivas e/ou negativas com a profissão– nesse caso, com a docência.

Referências

ALVES, Mariana Gaio; AZEVEDO, Nair Rios; GONÇALVES, Teresa Nico Rego. Satisfação e situação profissional: um estudo com

professores nos primeiros anos de carreira. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 365-382, abr./jun. 2014.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teacher's professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DOTTA, Leanete Thomas; LOPES, Amélia; GIOVANNI, Luciana Maria. Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p.561-594, jul./dez. 2011.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra: São Paulo, 2008.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, 1992. p. 141-169.

GUARNIERI, Maria Regina. O professor iniciante e o trabalho com as diferenças dos alunos. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2009. p. 133-152.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LIMA, Emilia de Freitas.; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-235.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. *In*: CAUDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Vozes: Petrópolis: 1991. p. 25-34.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, 1992. p. xx-xx.

PROENÇA, Maria Gladis Sartori; MELLO, Lucrecia Stringhetta. Ser professor: identidade histórica que se constrói no desempenho de papéis. **Série Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande - MS, n. 28, p. 53-64, jul./dez. 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e suas crenças. *In*: GUARNIERI, Maria Regina (org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 25-44.

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

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, Aurélio (coord.). **Prespectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 143-178.

Mediação de conflitos: percepções sobre o trabalho na rede estadual paulista de ensino

Conflict mediation: perceptions about the work carried out in São Paulo state public education

Daiana Aparecida Del Bianco

Maria José da Silva Fernandes

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP),
Araraquara-SP, Brasil

Resumo

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a discussão dos dados empíricos de uma pesquisa sobre mediação de conflitos e as percepções de sujeitos escolares envolvidos nesse processo, instalado em uma escola pertencente à rede estadual paulista de ensino. A mediação de conflitos foi inserida no ambiente escolar no ano de 2010, com a criação da função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC). A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de abordagem documental e empírica, em que o levantamento bibliográfico e documental surgiu como fator crucial à realização da análise de dados, ocorrendo ao longo de todo o processo. Já a coleta de dados foi feita por meio de observação e entrevistas semiestruturadas com o Professor Mediador, professores do Fundamental II, equipe gestora e estudantes. Neste capítulo, especificamente, trataremos sobre as percepções dos envolvidos com o processo de mediação de conflitos dentro da escola. Como principais resultados, constatou-se que a mediação foi inserida nos ambientes escolares sem um diálogo prévio com a comunidade escolar, acarretando, por parte dos sujeitos escolares, pouco conhecimento sobre a função e sobre o processo de mediação. Todavia, mesmo com as dificuldades apontadas, foram percebidas relativas mudanças nas relações interpessoais dentro desse ambiente.

Palavras-chave: Mediação de conflitos. Rede estadual paulista de ensino. Professor Mediador Escolar e Comunitário.

Abstract

This chapter aims at presenting empirical data from a research on conflict mediation and the perceptions of school subjects involved in this process in a São Paulo State public school. Conflict mediation was introduced in the school environment in 2010, with the creation of the School and Community Mediator Teacher (“Professor Mediador Escolar e Comunitário” - PMEC) role. The methodology used for this work was qualitative research with documental and empirical approach, in which the bibliographic and documental survey emerged as a crucial factor for carrying out data analysis, which took place throughout the entire process. Data collection was carried out through observation and semi-structured interviews with the Mediator Teacher, Middle Years teachers, school management team and students. Specifically in this article, we will address the perceptions of those involved in the conflict mediation process at school. As main results, it was found that mediation was inserted in school environments without a previous dialogue with the school community, causing little knowledge about the role and the mediation process in school subjects. However, even with the difficulties pointed out, relative changes in interpersonal relationships were noticed in this environment.

Keywords: Conflict Mediation. São Paulo state public education. School and Community Mediator Teacher.

Introdução

A mediação de conflitos ganhou espaço nos ambientes escolares brasileiros na última década, muito embora seja explorada como tema de conhecimento em outras partes do mundo, especialmente em países europeus, há vários anos. A mediação, conforme Morgado e Oliveira (2009), consiste em uma negociação na qual as partes envolvidas aceitam encontrar a solução para um conflito com base no diálogo, desenvolvido com a presença de uma terceira pessoa, o mediador, que não tem o poder de impor uma solução, mas sim de orientar as partes, para que elas consigam resolver um problema.

Os conflitos fazem parte do processo educativo existente nos ambientes escolares desde os seus primórdios. Porém, conforme discutido por Bianco (2019), a complexidade das relações sociais e das subjetividades dos indivíduos, associada à crise do capital e à fragilização dos processos educativos (em todas as dimensões), tem reduzido a capacidade escolar em lidar com conflitos não restritos à relação professor-aluno ambientada na sala de aula. Nessa vertente, o trabalho da mediação de conflitos é uma importante tentativa de melhoria das situações e das relações interpessoais ocorridas no âmbito da escola.

Na rede estadual paulista de ensino, a mediação foi estabelecida legal e formalmente no ano de 2010, a partir da criação da função denominada Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC)¹, disposta pela Resolução SE n.º 19. Segundo Possato (2014), no primeiro ano de criação da função, a Instrução Conjunta Cenp/DRHU, de 9 de abril de 2010, estabeleceu que mil escolas no Estado de São Paulo seriam contempladas com a atuação do PMECC.

Visando à ampliação da compreensão sobre o trabalho de mediação de conflitos no ambiente escolar, realizamos uma pesquisa qualitativa de base empírica, por meio de observação *in loco* e de entrevistas semiestruturadas realizadas com uma Professora Mediadora, cinco professores do ensino fundamental II, três integrantes da equipe gestora e cinco estudantes. Os participantes da pesquisa pertenciam a uma escola pública vinculada a uma Diretoria de Ensino (DE) do interior de São Paulo. Essa unidade escolar, no momento da realização das entrevistas, apresentava 454 alunos matriculados, os quais eram distribuídos em turmas do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio. É importante ressaltar que, considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, a investigação foi submetida

¹ A denominação foi alterada para Professor Orientador de Convivência (POC), a partir da Resolução SEDUC 92, de 1.º de dezembro de 2020. Todavia, manteremos o nome PMECC, que estava em vigência quando a pesquisa foi realizada.

ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara/SP, tendo sido por ele aprovada.

O objetivo deste capítulo é trazer a análise dos dados empíricos mencionados, destacando as percepções dos sujeitos escolares envolvidos nesse processo, o qual ocorreu em uma escola estadual de uma cidade de porte médio, localizada no Centro-Oeste do Estado de São Paulo, buscando comparar as atribuições estipuladas na legislação com aquelas realizadas pelo P MEC durante a atuação escolar, levando em conta as condições de trabalho e as dificuldades vivenciadas na interação com outros sujeitos.

O capítulo está organizado em três partes, sendo a primeira dedicada à trajetória metodológica; a segunda, a uma breve contextualização da mediação de conflitos nas escolas; e, por fim, a terceira, à análise dos dados e das percepções dos participantes da pesquisa sobre o trabalho do P MEC.

Procedimentos metodológicos

O presente capítulo decorre de uma pesquisa caracterizada por uma abordagem qualitativa, na qual “todos os dados da realidade são considerados importantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 13). Sendo o ambiente escolar extremamente rico em vivências e situações que, diariamente, envolvem diferentes sujeitos, esta metodologia se faz adequada, dirigindo um olhar cuidadoso, controlado, sistemático e intencional às percepções necessárias à pesquisa empírica.

A coleta de dados empíricos se deu por meio de observações e entrevistas semiestruturadas. A observação, segundo Lüdke e André (2014), permite ao pesquisador o contato direto com o fenômeno a ser investigado, tornando viável chegar o mais próximo possível das “perspectivas dos sujeitos”. Para tanto, foi elaborado um roteiro de observação que possibilitou o direcionamento das nossas atividades.

A triangulação dos dados foi favorecida pela realização de entrevistas semiestruturadas, as quais permitiram captar, de forma

imediate e corrente, a informação desejada sobre tópicos específicos e constantes no roteiro de questões. O referido roteiro contava com um bloco de questões gerais, visando a melhor conhecer os participantes da pesquisa, e outro bloco com questões específicas sobre o trabalho do PMEC. Dessa maneira, foi possível conhecer quem eram as pessoas, bem como quais são suas relações e perspectivas. As observações foram feitas em um total de 23 dias, distribuídos ao longo de 11 semanas, equivalentes a 88 horas de observações. Já as entrevistas com os sujeitos escolares duravam em torno de 40 minutos, podendo chegar até uma hora e meia, sendo transcritas posteriormente. Durante a observação e a realização das entrevistas, privilegiou-se o Professor Mediador, cinco professores do Ensino Fundamental II, três integrantes da equipe gestora e cinco estudantes de uma escola estadual, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

A mediação de conflitos na rede estadual paulista de ensino

A mediação de conflitos foi adaptada² para o ambiente escolar como uma maneira de encarar naturalmente os conflitos existentes, entendendo que estes devam ser resolvidos de maneira alternativa e não violenta (MORGADO; OLIVEIRA, 2009). Segundo Bonafé-Schmitt (2010), a mediação apresenta um caráter educativo, pois se refere a uma forma de dirimir conflitos e prevenir que outros ocorram futuramente, ensejando desenvolver o espírito de colaboração, respeito e responsabilidade. Dessa maneira, os envolvidos aprendem com a mediação, podendo enxergar os caminhos a seguir durante outros conflitos – inevitáveis em ambientes democráticos.

Em contextos mais participativos, a mediação escolar ganha espaço e se organiza de forma mais racional. Em países europeus, como Portugal, por exemplo, a mediação escolar se encontra

² É importante lembrar que a mediação é uma estratégia adotada, primordialmente, no campo jurídico.

inserida tanto em ambientes escolares, visando a combater alguns tipos de problemas, como o abandono escolar, trabalho infantil, insucesso escolar e exclusão social (FREIRE, 2010), quanto em cursos de formação de professores, com disciplinas específicas que visam a uma melhor atuação frente às situações litigiosas. As finalidades da mediação socioeducativa têm de ver com a criação de ambientes seguros e construtivos, visando ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos a partir da intervenção proporcionada pelos mediadores (MORGADO; OLIVEIRA, 2009).

No Brasil, a instituição escolar, até meados da década de 1990, foi marcada pela disseminação do “[...] autoritarismo e das práticas centralizadoras” (HORA, 2002, p. 33), decorrentes do período ditatorial. Em ambientes autoritários, os conflitos são menos evidentes, o que não implica dizer que eles não existam. Nessa configuração social, há uma falsa sensação de inexistência de conflitos, em razão do controle dos sujeitos sob diferentes formas e da redução da liberdade de expressão.

Com efeito, a valorização da autonomia e da gestão democrática nas escolas ganhou destaque após a redemocratização do país, provocando debates, reflexões e iniciativas públicas de valorização da participação e do diálogo (CURY, 2002). Nesse contexto mais democrático, o ambiente escolar se tornou mais aberto, mais colaborativo, mais responsável e menos centralizador. Com maior liberdade para se expressar, conseqüentemente, os conflitos ficaram mais evidentes do que em ambientes autoritários, exigindo um novo posicionamento da escola frente às relações interpessoais e às possibilidades de diálogo. Entretanto, nem sempre há, por parte dos profissionais da educação, condições plenas para lidar com e gerenciar os conflitos que emergem nas escolas.

O Estado de São Paulo é o único do país a ter a função de PMEC. Na rede estadual paulista de ensino, a função, desempenhada por um professor licenciado (embora sem formação específica para a mediação), foi implementada nas escolas por meio de resoluções que regulam as atividades a serem realizadas. A primeira delas, a Resolução n.º 19, da Secretaria da Educação do

Estado de São Paulo (Seduc-SP), de 12 de fevereiro de 2010, instituiu o Sistema de Proteção Escolar (SPE). Vinculado a ele, foi atribuído aos docentes que mostrassem interesse no processo seletivo a possibilidade de desempenhar atividades como PMEC, visando à melhoria das relações interpessoais no ambiente escolar (SÃO PAULO, 2010). A Resolução estipulou, também, que a função deveria ser implantada gradativamente nas unidades escolares com maiores incidências de conflitos e maior vulnerabilidade do ponto de vista social e pedagógico.

Segundo Possato (2014), a primeira ação realizada pela Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania (SPEC) foi a criação de um sistema eletrônico, que possibilitou o registro de informações de fatos ocorridos nas unidades escolares, tais como: agressões físicas, roubos, furtos, uso e distribuição de drogas, dentre outras. O sistema foi denominado Registro de Ocorrências Escolares (ROE), disponível no portal da Fundação para Desenvolvimento da Educação (FDE).

A partir dos apontamentos das ocorrências no ROE, as escolas passaram a fazer parte do SPE. Como a implantação não previa a abrangência total das escolas, foram atendidas aquelas com maior ocorrência e evidências de ambiente com muitos conflitos, aspectos capazes de interferir na atividade pedagógica. Dessa maneira, a Seduc-SP optou por um método resolutivo com a inserção de um profissional na totalidade das escolas da rede, no caso o PMEC, cujo objetivo da função foi diminuir a incidência de registros no ROE e, posteriormente, atuar nos métodos preventivos a partir dos princípios da mediação.

Em 2012, foi publicada a Resolução SE n.º 7, estipulando que o processo seletivo de docentes para exercer a função de PMEC fosse aberto a qualquer tempo, levando-se em consideração as necessidades das escolas e manifestação de interesse por meio de um documento que mostrasse o histórico da unidade, com elementos indicativos da existência e recorrência de situações conflituosas ou de graves problemas de indisciplina. Na Resolução SE n.º 8, de 2018, ficou evidente que os elementos indicativos de existência de conflitos

eram obtidos por meio do ROE. Todavia, o perfil do docente para assumir a função não era levado em consideração, apesar dos avanços em relação às resoluções existentes, tais como análise de uma carta de motivação, realização de entrevista individual e certificados de cursos com temas relacionados à mediação de conflitos, Justiça Restaurativa, *bullying*, articulação comunitária, dentre outros (SÃO PAULO, 2012a).

A compatibilidade do perfil daquele que é mediador de conflitos é tratada pela literatura especializada como um aspecto extremamente importante para que a mediação funcione adequadamente. Torremorell (2008) pontua que o mediador deve atuar como ponte entre as pessoas, além de ter capacidade de comunicação que possibilite um diálogo claro. Jares (2002, p. 158) aponta que, embora o mediador não seja o único responsável pela resolução de contendas, é um importante protagonista na busca por acordos, portanto, deve ser “alguém que tem capacidade e interesse em compreender a complexidade do conflito e em ajudar as partes a, pelo menos, tentar resolvê-lo”.

Verifica-se, no entanto, que, somente na Resolução SE n.º 08/2018, houve preocupação em regulamentar o perfil e as características exigidas ao docente que pretendesse se candidatar à função, destacando-se: atuar como protagonista e agente transformador, ouvir, observar as perspectivas e estabelecer diálogos com todos os integrantes da comunidade escolar, além de aprimorar sua capacidade de aprender a aprender e de compreender as características da sociedade.

No que se refere às atribuições do PMEC, foi possível constatar, por meio das resoluções, que ele era responsável por promover uma articulação que visasse a uma melhor convivência dos sujeitos escolares, atuando de forma proativa, preventiva e mediadora diante dos conflitos no cotidiano escolar. Além disso, ele deveria se articular com a equipe escolar na construção de ações preventivas relativas às normas de convivência, colaborando com a implementação e avaliação da proposta pedagógica, planejando e organizando assembleias escolares para resolução de conflitos

coletivos, desenvolvendo ações junto ao Grêmio Estudantil, estabelecendo comunicação com os pais e/ou responsáveis e realizando encaminhamento aos órgãos da Rede de Proteção Social e de Direitos. Todavia, assumia atribuições que fugiam do seu papel mediador, o que tornava seu trabalho ao mesmo tempo desafiador e desconhecido pelos sujeitos escolares. Nessa perspectiva, abordaremos, na seção seguinte, as percepções dos sujeitos escolares quanto à mediação de conflitos proposta pelo P MEC.

Percepções dos sujeitos escolares sobre a mediação de conflitos

Para melhor conhecer o papel da mediação de conflitos dentro do ambiente escolar, foram realizadas observações e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos escolares, conforme já fora apresentado na seção denominada procedimentos metodológicos. O conjunto de dados foi organizado em eixos de análise, que serão abordados nesta seção.

No que se refere à implantação do Sistema de Proteção Escolar (SPE) e da função de P MEC, foi possível verificar, pelas falas principalmente dos professores, o desconhecimento acerca do SPE e da criação da função de mediação. Essa informação corrobora a afirmação de que tanto o sistema quanto a função foram implementadas na rede estadual sem um diálogo prévio com os sujeitos escolares, a despeito das intervenções que a função poderia realizar no cotidiano. Os gestores, tendo um pouco mais de conhecimento, acrescentavam que o P MEC veio a servir como um profissional para retirar a “sobrecarga” de trabalho dos Coordenadores Pedagógicos, Diretores e Vice-Diretores, cujo foco no trabalho com assuntos pedagógicos era desviado, em decorrência de ter de resolver conflitos corriqueiros.

Quanto às normas gerais de funcionamento do SPE, estas eram desconhecidas pelos professores entrevistados e pela Coordenadora Pedagógica, já a equipe gestora e a P MEC traçaram alguns apontamentos breves, denotando conhecimento superficial sobre tais normas. Ainda quando questionados sobre quais

motivos levaram a rede estadual paulista à criação de tal função, a violência física, psicológica e patrimonial foi apontada como fator preponderante, não havendo maiores reflexões sobre a mediação enquanto dimensão educativa.

Outro aspecto importante identificado nos dados empíricos se refere ao perfil do professor que se candidatava à função de PMEC. Nossa investigação reforçou o que outros pesquisadores, como Scotuzzi (2012), Costa (2016), Farias (2016), Galdino (2016) e Soares (2016), já apontavam: a grande maioria dos docentes que atuavam como mediadores eram do sexo feminino e pertenciam à Categoria F³. Na escola analisada, a PMEC também pertencia à Categoria F e, como alternativa frente às dificuldades de conseguir completar sua jornada com aulas, ela encontrou na função de PMEC uma maneira viável de não ser encaminhada a uma escola em outra cidade em que não queria atuar, não justificando, portanto, a ocupação da função pela compatibilidade de perfil, conforme requerido pela literatura. Nessa vertente, encontramos indícios de que a função de PMEC se expandiu de maneira não apenas a solucionar conflitos escolares, mas também como acerto de situações trabalhistas, tais como o suprimento da carga horária dos professores, que, por diversas razões, perdiam aulas e classes. Esse aspecto já houvera aparecido nos trabalhos de Costa (2016), Farias (2016) e Galdino (2016), confirmando-se como desvio de finalidade da função. Na pesquisa de Galdino (2016), destacou-se que alguns docentes assumiam a função de PMEC para se desvencilhar do trabalho realizado em sala de aula. Nesse sentido, a função era uma espécie de fuga da sala, para atuar com outro trabalho dentro do ambiente escolar. Importante frisar que a PMEC participante da pesquisa não apontou esse motivo para assumir a função.

³ Refere-se aos “docentes ocupantes de função-atividade”, mais conhecidos como OFA ou Categoria F. Os docentes desta categoria são aqueles profissionais que têm estabilidade na escola, porém não são efetivos porque não passaram por concurso público de provas e títulos. Os direitos são garantidos pelas Leis Complementares n.º 1.010/2007, de 1.º de junho de 2007, e n.º 1.093, de 16 de julho de 2009.

No que se refere às características de formação dos PMECs, a investigação corroborou resultados das pesquisas de Esquierro (2011), Scotuzzi (2012), Menezes (2013), Possato (2014) e Galdino (2016), já que as lacunas no processo de formação da professora mediadora e dos demais integrantes da escola, no que concerne à questão da mediação de conflitos, foram evidentes. A PMEC havia assumido a função no ano de 2013 e não havia participado de nenhum encontro presencial de formação antes de começar suas atividades como mediadora na escola. Quando entrevistada, relatou que, depois de já estar na função, eram oferecidas oito Orientações Técnicas (OTs) durante o ano nas Diretorias de Ensino, mas que, devido aos cortes de verbas, esse número havia diminuído para cinco ou seis encontros anuais. Nesses momentos, conforme relatos da PMEC, aconteciam muitas trocas de experiências e compartilhamento de ideias. A deficiência no processo de formação dos professores para assumirem a função de mediadores foi apresentada nas pesquisas de Esquierro (2011), Scotuzzi (2012), Possato (2014) e Galdino (2016).

Outro ponto relacionado às formações é que elas eram voltadas somente aos PMECs, e não aos demais integrantes da comunidade escolar. Para Morgado e Oliveira (2009), autoras que analisam a mediação em território português, somente com a participação e o envolvimento de todas as áreas da escola poderá haver sucesso na prática mediadora. Para que isso ocorra, é indispensável que as formações sejam mais específicas, envolvendo o maior número de pessoas, uma vez que o desconhecimento da e sobre a função acarreta problemas, como solicitações não vinculadas às atribuições ou, até mesmo, transferências de responsabilidades.

O desconhecimento sobre as atribuições da função de PMEC foi apontado como uma das maiores dificuldades para a realização do trabalho de mediação. Quando perguntamos para a PMEC se ela havia recebido apoio da equipe gestora para trabalhar, a resposta foi prontamente que sim. Todavia, o problema de incompreensão de sua função por parte dos demais integrantes da

escola como professores, funcionários da secretaria e funcionários que atuavam no pátio foi relatada como uma dificuldade evidente no cotidiano de trabalho. Os profissionais citados, segundo a PMEC, não tinham uma visão clara do que era a mediação e olhavam para seu trabalho como alguém que “não fazia nada” e que só conversava com os alunos. Pelos dados obtidos, os alunos eram os sujeitos que mais pareciam compreender o trabalho dela. Tal fator talvez ocorra pela maior proximidade que a mediadora tenta estabelecer com os alunos, os mais interessados nos atendimentos, realizados com base na escuta e no diálogo.

Quanto à equipe gestora e aos professores, estes afirmaram que a PMEC foi muito bem recebida na escola. Todavia, tal observação nos levou a levantar a hipótese de que esse “ser bem recebido” esteja relacionado à transferência ao PMEC da resolução de conflitos de diferentes ordens, especialmente os problemas relativos à disciplina e à indisciplina, os quais nem sempre são sinônimos de conflitos a serem dirimidos. A função, portanto, servia para que os outros integrantes da escola pudessem se dedicar mais ao seu trabalho, deixando de lado a resolução de conflitos em situações mais simples, as quais eram delegadas a uma terceira pessoa.

Embora tenhamos essa impressão, é importante registrar que a PMEC recebia muito apoio da Diretora e da Vice-Diretora, que procuravam sempre estar cientes de todos os encaminhamentos tomados na escola. Já nas percepções dos professores, verificamos que muitos não reconheciam exatamente as atribuições da PMEC, denotando nas falas o desejo por punições aos alunos, o que não é, evidentemente, papel da mediação. Esta atua mais no sentido da prevenção e da restauração das relações entre as pessoas.

Nas observações e nas entrevistas, identificamos que os alunos são receptivos ao trabalho da mediação, além de entenderem (guardadas as devidas proporções) as atribuições vinculadas à função. Os alunos relataram o papel do mediador como aquele que ouve atentamente e está preocupado com o bem-estar do aluno. Foi perceptível que os alunos se sentiam seguros em contar os mais

variados casos para a PMEC, sem medo de punição, indicando uma importante aprendizagem para a democracia.

Bonafé-Schimitt (2010) aponta que a recomposição das relações auxilia na aprendizagem para a cidadania, enquanto Morgado e Oliveira (2009) esclarecem a importância da comunicação e da compreensão da visão do outro para a resolução dos problemas e para a aceitação das diferenças. Na percepção dos alunos, a PMEC estava na escola para ajudar, aconselhar e orientar, aproximando-se do que Torremorell (2008) define como senso relacional do mediador para participar dos conflitos alheios.

Outro eixo de análise se refere às estratégias utilizadas pela PMEC no espaço escolar. Durante as observações, foi visível que os momentos coletivos e mais livres eram os mais utilizados pela PMEC para fazer a aproximação junto aos alunos, caso do intervalo, quando ela conversava com os alunos, buscava ganhar a confiança e, ao mesmo tempo, observava atitudes que indicavam a possibilidade de situações conflituosas. Esquierro (2011), Carvalho (2013) e Soares (2016) apontam a importância de a PMEC criar vínculos com os sujeitos escolares, para ampliar a atuação mediadora.

Ainda quanto às estratégias utilizadas para a resolução de conflitos, o diálogo foi destacado por oito dos sujeitos entrevistados. Cury (2002, p. 165) defende que o fortalecimento dos espaços democráticos depende da valorização do diálogo, entendido pelo autor como “forma superior de encontro entre as pessoas”. Apesar de parecer tão comum, o diálogo não é prática simples, pois depende de um exercício constante, vinculado ao pacto civilizatório. Além do diálogo, na observação das situações voltadas a favorecer a proximidade com os alunos e a parceria escola e família, identificamos a ausência de pressa da PMEC para resolver as mais variadas situações, a possibilidade de dar prazos para as pessoas repensarem as atitudes e a promoção de atividades diversas de valorização dos alunos, ponto esse que foi também destacado pelos sujeitos nas entrevistas. Jares (2002) aponta que essas ações são parte do caráter educativo da mediação, na qual o mediador não deve decidir sozinho por uma solução, mas

favorecer que as partes mantenham a capacidade de atuação. Este é um aspecto, porém, não muito bem compreendido pelo grupo de professores que, normalmente, esperavam da PMEC uma atitude rápida e punitiva.

Considerando os alunos, era visível a proximidade entre eles e a PMEC. Tanto nas observações quanto nas entrevistas, houve indícios de que os alunos se sentiam seguros, tinham confiança e liberdade em expor problemas tanto da escola como problemas de casa, além de valorizarem a escuta ativa. Freire (2010) aponta quesitos como escuta ativa, diálogo e empatia como preponderantes para que haja uma relação harmoniosa entre mediador e mediados. Os alunos apontavam que a PMEC respeitava suas opiniões e dava local de fala a eles. Ao longo do processo empírico, questionamo-nos sobre a possível falta que a escuta e o diálogo, enquanto elementos intrínsecos ao processo educativo, pode apresentar na relação pedagógica em sala de aula.

Cury (2004) argumenta que dialogar é uma forma superior de encontrar soluções para os conflitos, além de proporcionar uma gestão escolar mais colaborativa. Verificamos, portanto, que a importância dada pelos entrevistados à questão da conversa e do diálogo proporcionada pela PMEC surge como um avanço nas relações pedagógicas em espaços escolares que, tradicionalmente, são espaços mais voltados ao cumprimento de conteúdos escolares, do que à valorização da dialogia.

Ainda nessa perspectiva, o diálogo destacado pelos entrevistados também é permeado por uma relação de confiança (denominada por alguns de amizade). Torremorell (2008) entende que criar um ambiente de confiança é essencial para realizar a mediação, uma vez que as pessoas que participam desse momento estão explicitando situações particulares que não seriam expostas para alguém em quem eles não tivessem confiança. Nesse sentido, podemos verificar, novamente, que características como bom relacionamento, conhecimento dos alunos e da escola, saber ouvir, saber aconselhar e ajudar são características fundamentais para o mediador atuar em espaços escolares. Portanto, não se trata de

colocar um professor qualquer na condição de mediador, mas de observar e considerar as características relativas ao perfil da mediação, profissionalizando essa função no espaço escolar e afastando de uma atuação pouco reflexiva, solitária e pautada no senso comum.

Quanto às atividades realizadas pela PMEC, identificou-se uma profusão de tarefas. Talvez, por não haver clareza sobre o papel da mediação, muitas solicitações eram feitas à mediadora. Em síntese, as atividades exercidas eram: levantamento de faltas dos alunos; promoção de ações de proximidade com alunos e famílias; realização de projetos de combate ao *bullying* e à utilização de drogas; ações de prevenção à saúde em geral; tentativas de minimização de casos de indisciplina, conflitos e violência ocorridos na escola; atendimento aos alunos indisciplinados; acompanhamento da entrada e saída de alunos da escola; intervir nos mais variados casos solicitados pelos professores (agressões, excesso de faltas, furto de materiais, recusa do aluno em fazer a lição, falta de materiais, atrasos, alunos dormindo, uso de celular em sala, saída sem autorização da sala de aula, alunos que se sentam fora do mapa preestabelecido para a sala de aula); acompanhar alunos em situações de risco; orientar pedagogicamente os alunos; acompanhar atividades do Grêmio Estudantil; encaminhar alunos para órgãos de saúde; prezar pela conservação do ambiente escolar; assumir papel de Coordenadora Pedagógica e auxiliar no manejo da sala de aula; entregar materiais escolares diversos e, finalmente, utilizar saberes ligados à experiência de vida para guiar a prática como PMEC.

Essas atividades eram constantes e contínuas na atuação da PMEC. Outras, ocorriam de forma esporádica e pontual: vender ingressos de peças divulgadas pela escola; controlar o uso de uniformes; avisar sobre palestras que serão realizadas, tanto aquelas organizadas por ela, mediante temas que auxiliem o projeto de mediação, quanto outras que surgiam; organização de cerimônias realizadas na escola, dentre outras. Em síntese, percebemos que as atribuições são múltiplas e ocorrem, muitas

vezes, uma seguida da outra, ou, ainda, demandando solapar a realização de uma atividade para se dedicar a outra, sendo a mediação um trabalho marcado pela interrupção.

Durante a coleta dos dados empíricos, identificamos que a relação da PMEC com os demais professores é, no geral, harmoniosa, mas não consensual, pois vários professores não entendem e não aceitam o fato de a mediação não ser voltada ao aspecto punitivo, mas à restauração das relações interpessoais. Bonafé-Schimitt (2010) afirma que a organização hierárquica da escola não favorece a existência de relações harmoniosas, e a oposição de certos professores impede a realização dessa função. Também, verificamos que o trabalho da mediação não pode ser imediatista, ele demanda tempo e abertura dos sujeitos para que se alcancem os resultados esperados, desagradando aqueles que desejam soluções rápidas e autoritárias.

Apesar desses contrapontos, a ampla maioria dos professores vê no trabalho da PMEC um importante respaldo ao exercício da docência, mesmo reconhecendo os percalços vivenciados ao longo da implantação da função. Os participantes da nossa investigação apontaram melhorias nas relações interpessoais após a implementação da função de PMEC. Também, foram percebidas mudanças no trabalho em sala de aula, soluções realizadas de maneira mais restaurativa do que punitiva e maior participação das famílias nas questões escolares, uma vez que o PMEC passou a ser visto como uma “ponte” entre a família e a escola.

Portanto, para a pergunta “há mediação de conflitos nas escolas?”, presente de alguma forma também nas pesquisas de Carvalho (2013), Possato (2014), Costa (2016), Galdino (2016) e Soares (2016), podemos afirmar que, enquanto procedimento formal-metodológico, não há ainda um processo de mediação de conflitos dentro das escolas analisadas nas pesquisas, havendo tentativas de resolver as situações conflituosas por meio do diálogo e, excepcionalmente, ainda pela punição. Nessas situações, ficou muito claro que o conhecimento mobilizado é muito mais de natureza

experiential, do que decorrente de formação específica para o trabalho de mediação.

Em síntese, a função de PMEC parece estar sendo bem aceita dentro dos ambientes escolares, quando não altera as estruturas anteriormente existentes, ou a cultura estabelecida, sendo vista, nesses casos, como um profissional que veio para somar e auxiliar na resolução dos mais variados casos diários. Por outro lado, quando a mediação toma como base princípios e estratégias que abalam as concepções dominantes na escola, surgem outros novos conflitos nas relações existentes. Não podemos, ainda, deixar de mencionar que a implantação da função sem a participação mais ativa das escolas e sem uma formação específica por parte dos seus ocupantes gerou visões equivocadas sobre a atuação da mediação.

Considerações finais

Neste capítulo, especificamente, apresentamos dados referentes ao processo de implementação da função de PMEC, à formação para o seu desempenho, às dificuldades do trabalho, às atribuições exercidas e à relação com os demais sujeitos escolares. Constatamos que a implementação da função na rede estadual de ensino do estado de São Paulo aconteceu de maneira aligeirada, sem um diálogo anterior com a comunidade escolar. Isso gerou, posteriormente, problemas quanto ao conhecimento das atribuições e do projeto de mediação de conflitos.

Verificamos, também, que a formação em mediação oferecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) não foi considerada suficiente para os professores exercerem a função, uma vez que esta demandaria múltiplos conhecimentos. Outro fator preponderante identificado na investigação empírica foi a dificuldade vivenciada no trabalho, uma vez que, por não terem clareza quanto ao seu papel, os PMECs assumiam diversas atividades cotidianas, impedindo que a mediação ocorresse de maneira efetiva.

Do ponto de vista do método, a mediação ainda está distante de ser uma conquista das escolas. O trabalho, considerado aviltante e marcado pela interrupção, tornou-se pouco reconhecido pelas escolas e até mesmo pelos ocupantes da função. Para mudanças e alterações nas relações interpessoais e na convivência entre os sujeitos, há muito a ser realizado, especialmente porque ainda há uma visão tradicional e hierárquica de educação escolar e de resolução de conflitos – a última, baseada na autoridade e na coerção, o que se distancia da mediação enquanto método. Todavia, mesmo com os contrapontos apresentados, foram verificadas pequenas mudanças nas relações interpessoais a partir da atuação do P MEC na escola analisada.

Referências

- BIANCO, Daiana Aparecida Del. **O trabalho do Professor Mediador Escolar e Comunitário na Rede Estadual Paulista de Ensino**. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2019.
- BONAFÉ-SCHMITT, Jean Pierre. Da mediação do bairro à mediação escolar: a outra mediação social. *In*: Correia, José Alberto & Silva, Ana Maria Costa. (orgs.). **Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores**. Porto: Edições Afrontamento, 2010. p. 45-58.
- CARVALHO, Patricia Cristina Amorim de. **O Professor Mediador Escolar e Comunitário: desafios à violência escolar**. 2013. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Paranaíba, MS, 2013.
- COSTA, Alessandra Simão da. **O Sistema de Proteção Escolar e Comunitária do estado de São Paulo: o entendimento do Professor Mediador Escolar e Comunitário sobre suas práticas funcionais**. 2016. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25486>. Acesso em: 22 jul. 2021.

ESQUIERRO, Lilia Maria Cardoso. **Violência na escola**: O Sistema de Proteção Escolar do Governo do Estado de São Paulo e o Professor Mediador Escolar e Comunitário. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, SP, 2011.

FARIAS, Leda Helena Galvão de Oliveira. **Biografia e Formação**: aportes do Professor Mediador Escolar e Comunitário. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2016.

FREIRE, Isabel Pimenta. A mediação em educação em Portugal. *In*: CORREIA, José Alberto; SILVA, Ana Maria Costa e. (orgs.). **Mediação**: (D)Os Contextos e (D)Os Actores. Porto: Edições Afrontamento, 2010. p. 59-70.

GALDINO, Rita de Cássia Arruda. **Novas configurações do trabalho docente na rede estadual paulista**: o caso do professor mediador escolar e comunitário. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, 2016.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática da Educação**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2002.

JARES, Xesús Rodríguez. **Educação e conflito**: Guia de educação para a convivência. Porto: Edições ASA, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. – [Reimpr]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MENEZES, Eva Cristina Aurélio. **Mediação de Conflitos nas Escolas Públicas da Diretoria de Ensino Região de Assis-SP**: estudo de caso da função de Professor Mediador Escolar e Comunitário. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2013.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. **Mediação em contexto escolar**: transformar o conflito em oportunidade. Educação/ Formação., Coimbra: Exedra Revista Científica, 2009. p. 43-55.

POSSATO, Beatriz Cristina. **O professor mediador escolar e comunitário**: uma mirada a partir do cotidiano escolar. 2014. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.010, de 01 de junho de 2007**. Legislação Estadual. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 117(104), p.1- 02 de junho de 2007.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009**. Legislação Estadual. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 119(131), p.1-17, jul. 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1093, de 16 de julho de 2009 (Atualizada até a Lei Complementar nº 1314, de 28 de dezembro de 2017)**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/alteracao-lei.complementar-1093-16.07.2009.html>. Acesso em: 24 maio 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010**. São Paulo: Secretaria da Educação, 12 fev. 2010. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.htm. Acesso em: 11 maio 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 07, de 19 de janeiro de 2012a**. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/>

Estadual/RES_SEE_07-12_190112_ProfessorMediador.pdf. Acesso em: 19 nov. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 08, de 31 de janeiro de 2018**. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/8_18.HTM?Time=11/05/2018%2007:58:42. Acesso em: 11 maio 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC nº 92, de 01 de dezembro de 2020**. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%2092%20-%201%C2%BA-12-2020.PDF?Time=02/11/2022%2011:13:35>. Acesso em: 12 maio 2021.

SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon. **O sistema de proteção escolar da SEESP e o Professor Mediador nesse contexto: análise de uma política pública de prevenção de violência nas escolas**. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2012.

SOARES, Patrícia Paloma Gonçalves. **As manifestações do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) acerca da resolução de conflitos: estudo sobre os elementos que constituem essa função nas escolas públicas da rede estadual paulista**. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Programa de Pós- Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2016.

TORREMORELL, Maria Carme Boqué. **Cultura de Mediação e Mudança Social**. Porto: Porto Editora, 2008.

A formação continuada do coordenador pedagógico iniciante: resultados de uma revisão de pesquisa

The continuing education of the beginning pedagogical coordinator: results of a research review

Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira

Maria José da Silva Fernandes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),
Araraquara-SP, Brasil

Resumo

A fim de mapear o campo educacional acerca da formação dos coordenadores pedagógicos, com ênfase no coordenador iniciante, realizou-se uma revisão de pesquisas disponíveis nos bancos de dados da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)” e do “Catálogo de Teses e Dissertações da Capes”, no período de 2006 a 2019. O critério de seleção das pesquisas foi a proximidade com a temática e a abordagem aqui tratadas: formação continuada e coordenador pedagógico e/ou coordenação pedagógica iniciante, considerando, exclusivamente, a atuação na educação básica. Do conjunto de 11 trabalhos selecionados, apenas quatro fizeram referência direta ao “coordenador pedagógico iniciante”. Destes, somente uma pesquisa explorou diretamente a relação entre formação continuada e o coordenador pedagógico em início de atuação, com pouca ênfase à formação desse profissional. A necessidade da formação do coordenador iniciante deve ser considerada nas políticas públicas de formação continuada e nas pesquisas acadêmicas, reforçando a necessidade do estudo aqui apresentado.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico iniciante. Formação continuada. Revisão de pesquisas.

Abstract

In order to map the educational field about the pedagogical coordinators' formation, with emphasis on the beginner coordinator, a research was carried out in the Brazilian electronic theses and dissertations digital library ("Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações" - BDTD) and the CAPES catalog of theses and dissertations ("Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES") databases from 2006 to 2019. The research selection criterion was the proximity to the theme and approach discussed here: continuing education and pedagogical coordinator and/or beginning pedagogical coordinator, considering the performance in basic education, solely. From the 11 selected works, only four made direct reference to the "beginning pedagogical coordinator" and only one research of these directly explored the relation between continuing education and the pedagogical coordinator at the beginning of his/her work, indicating little emphasis on the formation of such professional. The need for beginning coordinator training must be considered in public policies, for continuing education and in academic research, reinforcing the need for this study.

Keywords: Beginning pedagogical coordinator. Continuing education. Research review.

Introdução

Neste capítulo, abordaremos a formação continuada do coordenador pedagógico (CP), considerando ser este um importante sujeito nos processos de formação de professores em serviço, realizados nos espaços escolares. Os dados aqui apresentados foram elaborados a partir da análise decorrente de revisão de pesquisas, a qual fez parte de um doutorado finalizado em 2021¹.

Consideramos como foco central da pesquisa a formação continuada do coordenador pedagógico iniciante. Nesse sentido, é

¹ Pesquisa intitulada: "Coordenador Pedagógico Iniciante: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional" apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – *Campus* de Araraquara, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria José da Silva Fernandes.

fundamental ressaltar que mesmo o professor experiente no exercício da docência, quando se torna coordenador pedagógico, vivencia um “choque de realidade”, pois assume atribuições diversas àquelas que tinha em sala de aula, passando a ter de lidar com novos problemas do e no cotidiano escolar, vivenciando os desafios escolares por um novo prisma. Portanto, no início de sua atuação na função, o CP precisa reelaborar suas experiências anteriores de trabalho e defrontar-se com a construção de um novo processo identitário.

Para tratar do coordenador pedagógico iniciante, partiu-se da definição apresentada por Huberman (2013). Embora a conhecida caracterização do autor considere os ciclos da carreira do professor, entendemos que possa ser aplicada, guardadas as especificidades, às fases de atuação do coordenador pedagógico, um professor em uma nova função que passa por desafios semelhantes àqueles vividos quando da iniciação à docência. O autor citado analisa a carreira do professor a partir de fases, conforme esquematizado na figura 1:

Figura 1. Fase do ciclo da carreira do professor



Fonte: Modelo esquemático proposto por Huberman (2013).

Huberman (2013, p. 37) alerta que, embora cada fase do ciclo da carreira profissional apresentada na Figura 1 tenha características próprias, “isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre na mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (p. 37). Ou seja, as características podem ser recorrentes à maioria dos professores, mas não necessariamente à totalidade desse grupo. Ao longo da carreira, diversos elementos interferem na relação do professor com o trabalho, entrecruzando-se a vida pessoal com a profissional, em trajetórias que são sempre únicas, apesar de guardarem proximidades com outras trajetórias em alguns aspectos.

De acordo com Huberman (2013), a fase de entrada, exploração ou tateamento ocorre da iniciação à docência até aproximadamente o terceiro ano de trabalho. Essa fase está relacionada à “sobrevivência” e “descoberta” diante da complexidade de uma nova realidade. A essa fase, segue-se a estabilização, com a apropriação de um repertório pedagógico específico e com maior segurança para atuação profissional.

Nessa perspectiva, ainda que o autor se refira especificamente aos professores, consideramos que as características dessas duas fases se aproximam daquelas vividas pelo coordenador iniciante. Ou seja, o profissional com menos de seis anos de atuação, que, ao adentrar a função, passa por uma fase de tateamento, investigação, insegurança e experimentação após deixar o trabalho em sala de aula como professor, para assumir uma outra função com tarefas distintas, ao que depois se sobrepõe uma fase de estabilização, identificação com o trabalho e reconhecimento do grupo com o qual trabalha. Na passagem da sala de aula para a coordenação pedagógica, o professor, em geral, assume atribuições relativas ao acompanhamento e apoio às atividades pedagógicas, à organização do trabalho pedagógico, à articulação do trabalho coletivo e à formação docente continuada, conforme pesquisa nacional coordenada por Placco, Almeida e Souza (2011).

Quanto à atribuição ao coordenador pedagógico das atividades de formação continuada em serviço, centradas no

espaço escolar, levantamos o seguinte questionamento: como se dá a formação do Coordenador Pedagógico? Há ações de formação específicas ao coordenador iniciante? Considerando que no período inicial de atuação na função surgem inúmeras dificuldades e dúvidas, faz-se necessária a formação continuada sistemática, planejada e oferecida pelas redes de ensino ao profissional da coordenação pedagógica. Defendemos que tal formação tome como referência o trabalho da escola e a socialização de conhecimentos e experiências em espaços coletivos de partilha, de maneira a que o coordenador tenha maior repertório para realizar a formação dos demais profissionais da escola, com destaque para os professores.

Ainda sobre a formação continuada, defendemos que o contexto escolar e as situações vivenciadas pelos professores durante a atuação profissional sejam valorizados e mobilizados na reflexividade sobre a prática, conforme discutido por Marin (1995) e Nóvoa (2002). O conceito de desenvolvimento profissional docente defendido por Day (2001) também foi fundamental para pensar a formação do coordenador pedagógico. O autor relaciona o desenvolvimento profissional aos processos formativos que ocorrem e se modificam ao longo da vida, em razão “[...] das circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas” (DAY, 2001, p. 16). Dessa forma, as fases da carreira não são estanques, controladas ou rigidamente lineares. Considerá-las a partir dessa perspectiva é fundamental, até mesmo para que o coordenador pedagógico reconheça esse processo no desenvolvimento profissional dos professores que ajudará a formar.

Nesse sentido, compreende-se que os processos de formação dos coordenadores pedagógicos sofrem influência, ao passo em que também influenciam as experiências, as vivências e as relações interpessoais estabelecidas no contexto da instituição escolar. Assim, quanto mais ampla for a formação daquele que atuará na formação docente, maiores serão as possibilidades de

desenvolvimento profissional, individual e coletivo. Tendo isso como princípio, buscamos verificar como a formação do coordenador pedagógico em seus anos iniciais de atuação é compreendida e valorizada.

Levantamento de pesquisas sobre o coordenador pedagógico iniciante

A fim de ampliar a compreensão apresentada pelo campo educacional acerca da formação continuada do coordenador pedagógico iniciante, realizamos um levantamento bibliográfico com o objetivo de identificar teses e dissertações que discutam essa dimensão do trabalho dos responsáveis pela mediação da atividade pedagógica na instituição escolar. O levantamento de questão, ou “estado de questão”, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8), visa a “busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica e restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador”.

O critério de seleção adotado no levantamento foi a proximidade com a temática e a abordagem aqui tratadas: a formação continuada e coordenador pedagógico, ou coordenação pedagógica iniciante; e o contexto de trabalho da coordenação pedagógica na educação básica, exclusivamente.

O levantamento sobre o tema foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando dois descritores associados: “formação do coordenador pedagógico” e “coordenador pedagógico iniciante”, além de suas variações, tais como professor coordenador, professor coordenador pedagógico e orientador pedagógico.

As pesquisas encontradas foram produzidas no período de 2006 a 2019, demonstrando que os estudos sobre a formação do CP são recentes, assim como sua ampla inserção nas escolas, o que se deu a partir da segunda metade dos anos de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases. Registramos, também, a pequena

ocorrência de pesquisas voltadas à análise e à compreensão da formação do coordenador pedagógico, em contraposição aos estudos centrados na atuação da coordenação na formação docente e na discussão sobre os desafios diários da atuação profissional.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o descritor “formação do coordenador pedagógico”, foram localizadas 11 dissertações e uma tese, todas produzidas no período de 2006 a 2018. Com o descritor “coordenador pedagógico iniciante”, obtivemos cinco dissertações, defendidas no período de 2015 a 2019. Ao utilizar outras palavras-chave referentes ao coordenador pedagógico iniciante, como “professor coordenador iniciante”, “supervisor pedagógico iniciante”, “orientador pedagógico iniciante”, “professor coordenador pedagógico iniciante”, ou “professor coordenador pedagógico em início de carreira”, nenhum trabalho foi encontrado.

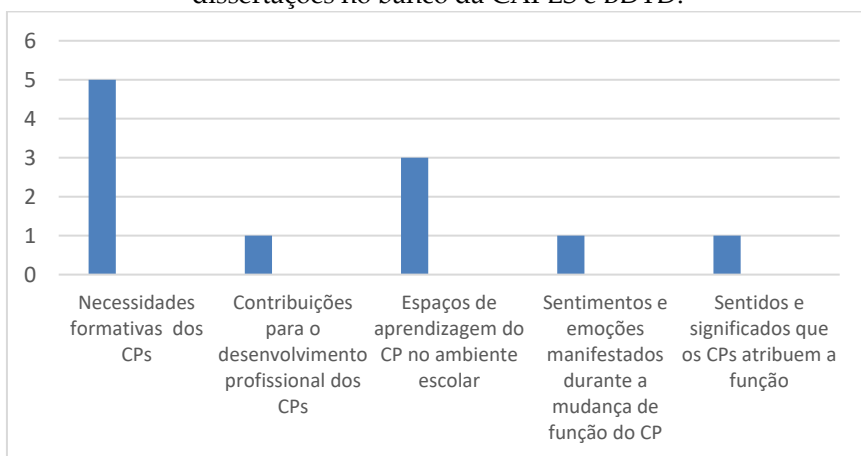
Após o levantamento realizado no banco de dados da Capes, fizemos um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os mesmos descritores. No que se refere à “formação do coordenador pedagógico”, foram localizadas 25 dissertações e duas teses no período de 2006 a 2019. Com o descritor “coordenador pedagógico iniciante”, quatro dissertações e uma tese foram selecionadas, dentre as quais constam dois trabalhos sobre o tema que não apareceram nos resultados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionadas 11 pesquisas (duas teses e nove dissertações) que se aproximavam mais especificamente do nosso objeto: a formação continuada do coordenador pedagógico iniciante: Mundim (2011); Gouveia (2012); Carlos (2013); Giovani (2013); Ciriaco (2015); Broxado (2016); Vera (2017). Especificamente sobre o coordenador pedagógico iniciante, foram localizadas quatro pesquisas desenvolvidas por Groppo (2007); Melo (2015); Herculano (2016) e Pereira (2017).

A partir das temáticas centrais trabalhadas pelas teses e dissertações, organizamo-las em cinco eixos temáticos: 1) Necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos; 2)

Contribuições para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos; 3) Espaços de aprendizagem do coordenador pedagógico no ambiente escolar; 4) Sentimentos e emoções manifestados durante a mudança de função do professor para a coordenação pedagógica; e 5) Sentidos e significados que os coordenadores pedagógicos atribuem à função.

O Gráfico 1 apresenta o número de produções encontradas por eixo:

Gráfico 1. Organização dos eixos temáticos a partir da seleção das teses e dissertações no banco da CAPES e BDTD.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

É possível observar que o maior número de pesquisas está relacionado às necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos. Nesse eixo, destacaram-se as pesquisas realizadas por Carlos (2013); Ciriaco (2015); Giovani (2013); Vera (2017). Nos demais eixos, estão: as contribuições para o desenvolvimento profissional dos CPs (GOUVEIA, 2012; PEREIRA, 2017); os espaços de aprendizagem do CP no ambiente escolar (BROXADO, 2016; HERCULANO, 2016; MUNDIM, 2011); os sentimentos e as emoções manifestados durante a mudança de função de professor para CP (GROPPO, 2007); e os sentidos e significados que os CPs atribuem à função que desempenham (MELO, 2015).

Dentre as pesquisas que compõem o conjunto, destacamos a dissertação de Giovani (2013), que aponta para a importância da formação continuada ao desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos que atuam na formação de professores. A autora trabalha com a concepção de desenvolvimento profissional próxima à conceituação de Day (2001), ou seja, a formação vai além dos cursos realizados pelos professores. Segundo a autora, a mudança das práticas do coordenador pedagógico implica uma busca constante pelo aprofundamento teórico, pela autoformação e pela troca de experiências.

Segundo Giovani (2013), a formação continuada em serviço deve ter as seguintes características:

- a) Ser contínua, concomitantemente ao exercício da função; b) possibilitar reflexão da prática; [...] c) possibilitar a articulação dos conteúdos disciplinares com os conteúdos didáticos, favorecendo a reflexão não apenas para o que ensinar aos professores, mas como ensinar; d) favorecer a homologia de processos e oferecer boas pautas formativas (levantamento de conhecimento prévios, problematização, circulação das informações, etc.) [...] e) possibilitar discussões com os pares, para troca de experiências e aprendizagem em grupos; f) o conteúdo deve estar a serviço da necessidade da atuação e formação. [...] g) exigir estudos complementares, para incentivar novas leituras e contribuir para a autoformação; h) os formadores precisam ter um olhar para a especificidade do grupo de coordenadores que irá formar. Cada grupo possui características individuais e suas necessidades e interesses devem ser respeitados (GIOVANI, 2013, p. 116).

As características destacadas por Giovani (2013) são corroboradas por Carlos (2013), Vera (2017) e Pereira (2017). Essas pesquisas apontam a necessidade de uma política de formação continuada específica e sistemática para o CP, articulando fundamentação teórica, reflexão sobre as experiências vividas no contexto escolar e troca de experiências, considerando suas necessidades formativas na definição das ações.

Carlos (2013), Giovani (2013) Pereira (2017) e Vera (2017) apresentam as características necessárias à formação continuada dos CP; porém, apenas Giovani (2013) afirma claramente a responsabilidade da formação, o que atribui às secretarias de educação o dever de prever e prover momentos formativos, como espaços de reflexão, animando a criticidade e a autonomia dos coordenadores.

Herculano (2016), Pereira (2017) e Vera (2017) asseguram que o coordenador pedagógico recorre às experiências docentes anteriores para tomar as decisões na escola, ressignificando suas vivências na atuação como coordenador. Mundim (2011) e Melo (2015) consideram que as relações estabelecidas no ambiente de trabalho, entre colegas, gestores e professores, contribuem para a formação e constituição dos sujeitos enquanto coordenadores pedagógicos. Na mesma perspectiva, Herculano (2016) afirma que:

[...] a atuação e aprendizagem do coordenador não estão relacionadas somente a formação, mas também através da experiência, como o cotidiano e com as interações realizadas com os diversos atores pertencentes à escola. Entendemos ser este um caminho que não deve ser percorrido individualmente, mas num processo coletivo de aperfeiçoamento que se envereda por todo o período da coordenação pedagógica (HERCULANO, 2016, p. 87-88).

Mundim (2011), Melo (2015) e Herculano (2016) compreendem a escola como um importante lócus de formação que contribui para os processos coletivos de aprendizagem, os quais não estão desvinculados da constituição da identidade, apresentada por Lima (2017) como inacabada e em permanente construção. Assim, pensar a formação do coordenador pedagógico é reconhecer um processo permanente e vinculado ao contexto maior de desenvolvimento da escola, de seu projeto político pedagógico, do seu currículo e da comunidade escolar, em articulação à realidade social concreta e às contradições do capitalismo.

Gouveia (2012) e Pereira (2017) afirmam que os coordenadores se sentem legitimados como formadores quando se mostram capazes de dialogar e problematizar as práticas pedagógicas dos professores. De outro modo, Rana (2013) e Melo (2015) constataam que os coordenadores dão pouca ênfase em sua atuação à formação continuada à serviço dos professores, ora porque não reconhecem a formação como atribuição principal, ora por dificuldades em lidar com essa tarefa, porque lhes falta o conhecimento necessário para formar o outro.

Para aprimorar o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos, Gouveia (2012) aponta que as instituições devem oferecer:

Apoio no planejamento das pautas, nas formas de ensino e na condução dos conselhos de classe; acompanhamento individual para atender as questões específicas de cada coordenador, contribuindo com o processo de crescimento e aperfeiçoamento dos coordenadores enquanto formadores de professores; acompanhamento de salas de aula para atrelar a prática à teoria; devolutivas individuais das observações; participação nos planejamentos de cada coordenador; criação de mini grupos de estudos para aprofundar conteúdos específicos. Os espaços de formação destacados são ora individuais e ora coletivos. Em todos eles a formação articulada ao contexto de trabalho (GOUVEIA, 2012, 141-142).

Nesse sentido, é necessário um acompanhamento cuidadoso das ações desenvolvidas no cotidiano escolar, pois a problematização sobre a atuação do CP amplia as possibilidades de ações, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento profissional. Logo, podemos refletir sobre a importância de as secretarias municipais e estaduais tomarem frente nos processos de acompanhamento e formação dos coordenadores. Formar-se não pode ser apenas escolha individual. Deve, ao contrário, compor uma política de valorização daquele que atuará na mediação pedagógica.

Lembramos que, dos 11 trabalhos selecionados, apenas quatro (GROPPO, 2007; MELO, 2015; HERCULANO, 2016; PEREIRA, 2017) fizeram referência direta ao “coordenador pedagógico iniciante”. Destes, somente a pesquisa realizada por Pereira (2017) focou exclusivamente a formação continuada e o coordenador iniciante. O objetivo de pesquisa do artigo referendado foi construir e executar, coletivamente, uma proposta de formação e analisar suas contribuições no planejamento das ações formativas de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes pertencentes a uma rede municipal de ensino de São Paulo.

De acordo com Pereira (2017), a entrada do coordenador pedagógico na função é marcada por:

[...] falta de acompanhamento, apoio, pela falta de referências de atuação, pelo medo da comparação com outros coordenadores e pelo medo do “desconhecido”, causado pelas lacunas em uma formação inicial que pudesse tratar do papel, das funções e do contexto de atuação do CP. [...] O início na coordenação pedagógica é atravessado por “testes”: é tão difícil ser coordenador iniciante em uma escola na qual já se trabalhava – porque o novo CP deixa de ser do grupo de professores para assumir outra posição, na qual pode não ser reconhecido pelos antigos pares – quanto o ser em uma escola na qual não se havia trabalhado antes (PEREIRA, 2017, p. 228).

Portanto, o início do trabalho na função de CP pode ser marcado por conflitos nas relações interpessoais, ampliando a tensão vivenciada e justificando a necessidade de acompanhamento sistemático, além da formação desse profissional, assim como do professor em início de carreira.

Grosso (2007, p. 125) defende que a equipe gestora precisa estar presente no momento de transição do professor para coordenador: “[...] falta ‘sentar’ e ‘conversar’ sobre suas reais atribuições. Este ‘sentar e conversar’ deve ser entendido em seu sentido amplo: ser olhado, ser compreendido, ser ouvido”. Ou seja, esse profissional recém-chegado à função deve ser acompanhado de perto por outros profissionais mais experientes. Carlos (2013)

corroborar a necessidade desse acompanhamento sistemático aos CP em início de carreira. Melo (2015) afirma que questões relacionadas aos sentidos, definidoras das formas de sentir, de agir e pensar na atividade, estão relacionadas aos limites e às possibilidades de ação, formação e transformação dos coordenadores pedagógicos iniciantes.

A partir dos dados apresentados nas pesquisas selecionadas, evidenciamos nossa preocupação no que se refere à formação do coordenador pedagógico e à sua atuação na formação dos professores. Apesar disso, pouca ênfase tem sido dedicada às pesquisas sobre a atuação do coordenador iniciante no Brasil, assim como às políticas de formação e acompanhamento desse tão importante profissional. As diversas tensões vivenciadas pelo coordenador iniciante devem ser amplamente discutidas na formação inicial, nas políticas de formação continuada e nas pesquisas acadêmicas, reforçando a necessidade desse estudo.

Considerações finais

Assim como o professor em início de carreira, o coordenador pedagógico iniciante, por se encontrar em um período marcado por inseguranças, angústias e desafios, necessita de um acompanhamento formativo e profissional que lhe permita analisar as questões educacionais para além de suas experiências práticas anteriores com a docência.

O levantamento das pesquisas indicou pouca ênfase em relação à investigação sobre o tema, especialmente sobre a formação do coordenador pedagógico iniciante, aquele que deixa a sala de aula e adentra os desafios da mediação pedagógica, tendo, entre suas atribuições, a formação continuada em serviço de outros de outros profissionais. Mostramos, brevemente, alguns resultados que nos dão pistas para novas outras pesquisas, sendo várias as questões que necessitam de discussão e de futuras análises, de forma a contribuir para a produção de conhecimento sobre o coordenador pedagógico iniciante.

Referências

BROXADO, Iago de Araújo Pereira. **A formação do coordenador pedagógico em diálogos argumentativos na reunião pedagógica**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Letras, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

CARLOS, Rinalda Bezerra. **Um estudo sobre a formação continuada do Coordenador Pedagógico desenvolvida pelo CEAPRO de Cáceres/MT**. 2013. 180 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

CIRIACO, Marise Leão. **A formação dos Coordenadores Pedagógicos da SEMED - Maceió: 2012-2013**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

DAY, Chistopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Trad. Maria Assunção Flores. Porto (Portugal): Porto Editora, 2001.

GIOVANI, Priscila de. **Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOUVEIA, Beatriz Bontempi. **Formação dos Coordenadores Pedagógicos em Boa Vista do Tupim/Bahia: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GROPPO, Cristiane. **De professor para o Professor-Coordenador: sentimentos e emoções envolvidos na mudança**. 2007. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – 149

Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

HERCULANO, Silvia Cristina. **Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética walloniana**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2013. p.31-62.

LIMA, Thaís Rípoli. **Coordenadores Pedagógicos Iniciantes: pistas para uma atuação de qualidade**. 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Formação de Gestores Educacionais, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, 2017.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MELO, Silvana Faria de. **Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional**. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

MUNDIM, Elizângela Duarte de Almeida. A constituição do sujeito **Coordenador Pedagógico: processos e interações**. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NOBREGA-TERRIEN, Silva Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 10, p. 5-16, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148/2105> Acesso em: 07 nov. 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. 2017. 251 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 227-288, 2011. Disponível em: <https://prosped.com.br/artigos/o-coordenador-pedagogico-cp%C2%B9-e-a-formacao-de-professores-intencoes-temsoes-e-contradicoes%C2%B2/> Acesso em: 08 nov. 2022.

RANA, Débora. **Coordenador Pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador**. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9729/1/Debora%20Rana%20de%20Camargo.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

VERA, Rebeca Franciele. **A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular**. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

Como se formam os professores coordenadores na rede estadual de ensino de São Paulo?¹

How are teacher coordinators trained in São Paulo state public education?

Rebeca Franciele Vera

Maria José da Silva Fernandes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),
Araraquara-SP, Brasil

Resumo

Este capítulo tem por objetivo apresentar e problematizar as ações formativas oferecidas aos professores coordenadores (PC) na rede estadual de ensino de São Paulo. Os dados apresentados decorrem de um levantamento documental que tomou como objeto de análise as resoluções oficiais acerca do trabalho do professor coordenador e de sua formação continuada. Também, foram analisados os cursos oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), por meio da Escola de Formação de Professores (EFAP), aos PCs no período de 2010 a 2018. Identificaram-se fragilidades nas ações formativas voltadas àqueles que, nas escolas, têm entre suas atribuições a formação continuada de professores. De maneira geral, a formação dos Professores Coordenadores se dá durante Orientações Técnicas (OT) oferecidas nas Diretorias Regionais de Ensino e de cursos virtuais. A análise da estrutura da formação continuada nos permitiu identificar haver, ainda, um predomínio na rede pública por ações de curta duração, prevalecendo os chamados “cursos”, organizados em uma perspectiva ultrapassada e que são desarticulados de ações mais amplas voltadas ao coletivo da escola. Às dificuldades, agrega-se também o uso da modalidade a distância como principal forma de oferta de cursos que não são voltados, exclusivamente,

¹ Este artigo deriva de texto publicado, com algumas alterações, na revista **Dialogia**, v. 33, p. 5-18, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n33.13612>.

aos professores coordenadores. Conclui-se não haver, na rede, uma política específica de formação continuada em serviço que atenda ao professor coordenador, predominando a responsabilização individual pela busca dos cursos, sem as condições materiais necessárias, além da atuação em uma perspectiva controladora e gerencial.

Palavras-chave: Professores coordenadores. Formação continuada. Rede estadual de ensino de São Paulo.

Abstract

This chapter aims to present and discuss the training actions offered to teacher coordinators in São Paulo state public education. The data presented result from a documental survey that used official resolutions on the teacher coordinator work and his/her continuing education as object. The courses offered by São Paulo state Secretariat of Education ("Secretaria da Educação do Estado de São Paulo" - SEE-SP), through the Teacher training school ("Escola de Formação de Professores" - EFAP), to teacher coordinators, from 2010 to 2018, were also analyzed. Weaknesses were identified in training actions for those who have teacher continued training among their attributions in schools. In general, teacher coordinators training takes place during the Technical Orientations offered in the Local Teaching Directorates and virtual courses. The analysis of the continuing education structure allowed us to identify that there is still a predominance of short-term actions in the public education system, with the predominance of "courses" organized in an outdated perspective and disconnected from broader actions aimed at the entire school. Increasing the difficulty, the distance modality is used as the main way of offering courses, which are not exclusively planned for teacher coordinators. It is concluded that there is no specific in-service policy on continuing education for the teacher coordinator in the public education system, with predominant responsibility for individual search for courses, without the necessary material conditions, besides acting in a controlling and managerial perspective.

Keywords: Teacher coordinators. Continuing education. São Paulo State Education System.

Introdução

O movimento de democratização do ensino, ocorrido entre a segunda metade da década de 1980 e o início dos anos 1990, possibilitou maior envolvimento e desenvolvimento profissional dos trabalhadores da educação, além da valorização da escola como lócus de decisão e formação continuada². No Estado de São Paulo, em especial, a função³ de coordenação pedagógica ganhou destaque e abrangência a partir de 1996. Em meio à discussão sobre superação do fracasso escolar, gestão democrática, elaboração do Projeto Político Pedagógico e formação centrada na escola, atendeu-se à antiga reivindicação da categoria docente, que, desde décadas anteriores, lutava pelo trabalho de articulação coletiva e pela organização pedagógica da escola (FERNANDES, 2008).

O trabalho relativo à coordenação pedagógica é dotado de especificidades em relação a outros profissionais que atuam na gestão escolar, tais como o diretor e o vice-diretor. Isso ocorre em função da natureza eminentemente pedagógica que, além de se responsabilizar por complexas atribuições relacionadas à articulação do trabalho coletivo e à organização pedagógica da escola, também promove a formação continuada do grupo de professores (PINTO, 2011), realizada na rede estadual durante as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

² De acordo com Gatti (2008, p. 57), sob o “guarda-chuva do termo educação continuada” apareceram, após a segunda metade da década de 1990, um grande e variado número de iniciativas voltadas ao aprimoramento profissional docente, tratando-se de um universo amplamente heterogêneo quanto à estrutura adotada e à duração temporal prevista.

³ Faremos, neste capítulo, referência ao trabalho do coordenador pedagógico como função, já que é essa a denominação adotada na rede estadual paulista. Diferentemente de *cargo*, a *função* é sempre uma ocupação temporária, porque não está atrelada à realização de um concurso público de ingresso e efetivação. O acesso a uma função se dá através de designações, ou seja, autorizações para que um docente titular ou ocupante de função atividade (OFA) realize, temporariamente, atividades previstas no Estatuto do Magistério (FERNANDES, 2004, p. 54).

Entretanto, a natureza pedagógica da função de coordenação vem se alterando ao longo dos anos. Inicialmente prevista nos Estatutos do Magistério⁴ – Lei n.º 114/74 e n.º 444/85 – e detalhada em resoluções publicadas posteriormente, como é o caso da Resolução n.º 28/1996, a função assumiu novos delineamentos e atribuições que a afastaram do âmbito pedagógico, aproximando-a do controle e do gerenciamento das reformas educacionais (FERNANDES, 2012):

A função eminentemente articuladora e voltada para o exercício de atividades pedagógicas relacionadas às necessidades específicas das escolas foi apropriada com outros objetivos e intenções ao longo de vários anos de implantação de uma pernicioso política educacional gerencialista e performática. Por meio de diferentes resoluções, a coordenação pedagógica foi vinculada a formas tradicionais e burocráticas de administração escolar, embora disfarçadas sob um discurso democrático e autônomo. Os aspectos legais conduziram a função para o controle e monitoramento docente, assumindo múltiplas tarefas que alteraram, em nome de uma suposta qualidade, a natureza do trabalho e fragilizaram sua identidade (FERNANDES, 2012, p. 811).

Para a autora supracitada, as atribuições voltadas especificamente à articulação do trabalho coletivo, à organização da escola e à formação continuada – sendo a última uma das marcas identitárias do trabalho de coordenação pedagógica – foram legalmente se esgarçando, e o PC, ao assumir outras tarefas, distanciou-se da natureza eminentemente pedagógica, o que, em São Paulo, evidenciou-se até mesmo na denominação da função, que perdeu o atributo “pedagógico” (FERNANDES, 2012).

As exigências legais para aqueles que desejavam atuar como professor coordenador se mantiveram praticamente iguais nas

⁴ É importante registrar que, conforme trabalho publicado por Fernandes (2004), as experiências iniciais com a coordenação pedagógica em São Paulo surgiram em décadas anteriores (final dos anos 1950 e início da década de 1960), vinculadas a projetos específicos da SEE/SP, tais como as Escolas Experimentais, os Colégios Vocacionais e as Escolas de Aplicação.

resoluções oficiais, desde a expansão da função. De acordo com a Resolução SE n.º 75/14⁵, os três requisitos mínimos para a ocupação da função contemplam a vinculação docente à rede estadual de ensino, ter licenciatura plena e experiência docente mínima de três anos no magistério público estadual. A formação inicial do PC é fator que tem impacto no trabalho, como já discutido por Placco (2002, p. 97-98):

Sem entrar no mérito da formação do próprio coordenador pedagógico (seja no âmbito dos cursos de pedagogia, seja no âmbito dos cursos de licenciatura de que são oriundos os chamados professores coordenadores pedagógicos), podemos nos referir às análises críticas que têm sido realizadas quanto à formação dos docentes, nas quais ficam claras não apenas a precariedade de sua formação em sua área específica de conhecimento, mas também a marcante precariedade de sua formação pedagógica, no que tange à compreensão do sistema de ensino, do processo de ensino e aprendizagem dos alunos pelos quais serão responsáveis.

Pinto (2011) também faz uma discussão sobre a importância da formação pedagógica sólida para aqueles que atuam nos processos educativos escolares a partir das atividades de coordenação pedagógica:

O pedagogo escolar como profissional da Educação que atua nas escolas, fora da sala de aula, tem de pautar sua ação a partir de uma sólida formação pedagógica. Porém, se a Pedagogia desenvolve-se historicamente a partir dos estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem *na* sala de aula, pode parecer desnecessário exigir do profissional que atuará *fora* da sala de aula sólida formação pedagógica. Porém, o entendimento de que a Pedagogia desenvolve-se a partir do exercício da docência não implica em reduzi-la a essa esfera do pedagógico (PINTO, 2011, p. 75-76).

⁵ Esta era a Resolução em vigor no momento em que o artigo foi publicado pela primeira vez na revista *Dialogia*. Após 2014, outras resoluções foram publicadas pela SEDUC, com alterações em artigos específicos, sem mudar, porém as exigências mínimas para a função de PC.

Sendo o PC um licenciado em diversas áreas do conhecimento, que pode ter, conforme indicado por pesquisas anteriores (GATTI, 2008), marcas de precariedade e ausência de formação pedagógica sólida, pode haver dificuldades quando da realização da necessária formação continuada de outros professores. Esta já era uma preocupação anterior, uma vez que Fusari (2009, p. 17), em artigo sobre os fatores que intervêm na atuação do coordenador pedagógico, questionou: “Quem forma o formador?”. Christov (2001) também já abordou a questão da formação dos PCs:

Para o exercício desta função, não é exigida a formação em Pedagogia: muitos coordenadores são professores de matemática ou educação física, sem acúmulo de reflexão sobre questões educacionais mais gerais ou de didática em particular. Se, por um lado, é interessante que todos os professores possam vivenciar esta experiência de coordenação, mesmo sem a formação pedagógica, por outro, muitos coordenadores queixaram-se da ausência de um projeto da Secretaria da Educação voltado especificamente para o preparo dos coordenadores pedagógicos quanto aos temas do âmbito da Pedagogia (CHRISTOV, 2001, p. 120-121).

Fernandes (2004) buscou referências sobre a formação dos PCs no momento em que ela foi expandida para a rede pública estadual. A autora indicou que, naquele momento, houve grande preocupação por parte da Apeoesp com a formação dos professores que ocupavam a função. O sindicato, tendo em vista uma concepção mais ampla de formação profissional e de transformação da escola, ofereceu aos professores um curso específico para atuação na função, cujo epicentro fora a escola e a prática pedagógica, buscando expandir o domínio de uma área específica do conhecimento:

Se o fato de “conhecer o terreno” onde atuará permite ao professor-coordenador uma inserção mais orgânica na vida da escola, é preciso lembrar que, agora, sua ação ocorrerá numa perspectiva diferente daquela de professor. Até então cabia-lhe, como bom profissional, o

domínio de sua área específica; o desenvolvimento competente das atividades docentes; a busca de articulações do seu trabalho com o de outras áreas afins; o bom relacionamento com os alunos; preocupando-se com as soluções de suas dificuldades e, ainda, contribuir com o bom andamento do coletivo escolar no sentido de garantir a realização de um bom ensino. Sem dúvida, essas atribuições constituem a base de formação de identidade do professor que, ano após ano, vai sendo constituída no processo de vivência profissional. E é nesse processo, que é pessoal e único, que ele estabelece seus compromissos sociais e profissionais e forma seu “olhar de professor”. Isso caracterizou até o momento a vivência do professor-coordenador.

Na nova função, ter presente o olhar de professor sobre as necessidades da escola será uma referência fundamental para sua atuação, mas um passo além precisa ser dado. Agora será necessária uma compreensão da totalidade dessa realidade escolar, capaz de apreender os locais e os momentos onde uma precisa intervenção pode desatar os nós e agilizar o trabalho. Em suma, estamos dizendo que ser professor-coordenador é diferente de ser professor (SÃO PAULO, 1996, p. 8).

Considerando o contexto no qual um professor com formação específica, advindo de diferentes áreas do conhecimento, tem entre suas atribuições a formação continuada dos pares, agregada a outras de natureza gerencial, sentimos-nos instigados a investigar a formação continuada destinada aos PCs na rede pública estadual paulista de ensino regular. Ou seja, buscamos responder a um questionamento já apontado na literatura anos atrás: quem forma o formador? A esse questionamento, agregamos outros: como se forma o formador? Como a SEE/SP se ocupa dessa tarefa de formação? Como se constitui a formação continuada voltada aos PCs na rede paulista?

Para responder a tais questionamentos, selecionamos para análise a legislação específica sobre a formação continuada na rede – Resoluções publicadas na página da SEE/SP –, além de documentos oficiais da Escola de Formação de Professores (EFAP) e suas ações formativas no período de 2010 a 2018. Essa análise foi antecedida pela breve descrição da trajetória metodológica.

A formação continuada na rede estadual paulista: análise das ações formativas

É possível inferir que a fragilidade na formação dos PCs seja uma consequência da própria legislação, que não exige conhecimentos pedagógicos específicos para aqueles que desejam atuar na função. Por outro lado, a análise documental nos permitiu afirmar que a previsão de ações de formação continuada a serem oferecidas regularmente aos PCs, especialmente aos que iniciam no trabalho, é incipiente e marcada pela descontinuidade dos projetos, demonstrando a ausência de uma política própria de formação por parte da SEE/SP.

Até mesmo do ponto de vista da pesquisa acadêmica, poucas são as que se relacionam, especificamente, à formação continuada do coordenador pedagógico, havendo grande destaque às ações voltadas aos professores. Em levantamento realizado, por exemplo, na principal base de dados do país – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) –, localizamos apenas nove pesquisas no período de 2011 a 2014 sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos, sob suas diferentes denominações (orientador pedagógico, professor coordenador, professor coordenador pedagógico, supervisor pedagógico).

A fim de analisar os documentos legais que orientaram a formação continuada dos ocupantes da função de coordenação pedagógica, recorreremos à página oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Nesse espaço, localizamos, além das resoluções relacionadas ao processo de escolha e trabalho do PC, sete resoluções específicas sobre formação continuada. Dentre elas, selecionamos para análise as duas que tratavam, especificamente, das atividades centralizadas na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP) e das Orientações Técnicas (OTs), realizadas pelos órgãos regionais representados pelas Diretorias de Ensino, sendo esses dois grupos correspondentes às principais ações oficiais de formação.

De acordo com a Resolução SE n.º 61/2012, as OTs correspondem a atividades propostas tanto pelos órgãos centrais quanto pelos regionais, com duração mínima de quatro e máxima de oito horas, podendo ser realizadas em horário regular de trabalho. Apresentem caráter pontual, sistemático ou circunstancial. Tais atividades têm como objetivo subsidiar “a atuação de servidores na implementação de diretrizes, metodologias, procedimentos e/ou práticas técnico-pedagógicas, curriculares e administrativas da educação básica”, visando ao aperfeiçoamento do desempenho (SÃO PAULO, 2012, s.n).

As OTs, consideradas atividades de formação no âmbito da rede estadual, prestam-se mais à transmissão de recados e organização de ações de trabalho no cotidiano escolar. Pela própria definição oficial, não possui caráter longitudinal e contínuo, apresentando-se como frágeis momentos de apropriação de conhecimentos e desenvolvimento profissional. Pelo que é indicado na estrutura da rede, podemos também inferir as parcas contribuições à construção da autonomia intelectual (CHRISTOV, 2004). As OTs, pela dispersão das ações, remetem aos treinamentos anunciados e criticados por Marin (1995). Para a autora, o termo “treinamento” é recorrente na educação, sendo utilizado como forma de “tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa” (MARIN, 1995, p. 15). Nessa perspectiva, as OTs podem ter finalidades meramente mecânicas, voltadas à modelagem de comportamentos que anseiam por ações padronizadas, muitas das quais são compreendidas, no contexto atual, como “competências”.

Já a EFAP, criada em 2009, integra o Programa Mais Qualidade na Escola⁶, que considera a formação permanente e continuada dos profissionais da educação um dos pilares para melhoria da qualidade de ensino. A EFAP, segundo a Resolução n.º 58/2011 (SÃO PAULO, 2011), destina-se à realização de ações

⁶ Programa lançado pelo governador José Serra e pelo então secretário de Estado da Educação, Paulo Renato Costa Souza, que visava a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público de São Paulo.

de formação realizadas por meio de cursos e programas. São considerados cursos os:

ciclos de palestras e de estudos, congressos, conferências, simpósios, encontros, fóruns, seminários, oficinas e videoconferências, realizados no país ou no exterior, presenciais ou a distância, que disponham sobre determinada unidade temática integrante de um conjunto previamente definido e estruturado (SÃO PAULO, 2011, s.n.).

Os cursos de atualização, segundo a mesma Resolução, devem ser desenvolvidos tanto pela EFAP, em vista das necessidades e demandas diagnosticadas, quanto por instituições e entidades conveniadas (Instituição de Ensino Superior, Entidades representativas das Classes do Magistério, Instituições públicas, privadas e não estatais), com duração igual ou superior a 30 horas. Na análise das ações formativas, é nítida a participação de instituições privadas, tais como Fundação Santillana e Instituto ABCD, evidenciando as parcerias público-privadas que têm marcado a educação paulista nas últimas décadas. Outra característica da EFAP é a oferta de cursos que combinam atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-EFAP) com atividades presenciais e em serviço nas Diretorias de Ensino.

Ao fazer um levantamento na página oficial EFAP, identificamos os cursos oferecidos por esse órgão no período de 2010, quando começaram efetivamente as atividades, a 2018. Os cursos foram identificados como “em andamento”, “encerrado” e com “inscrições abertas”. No período em que realizamos o levantamento, foi possível obter informações de 46 cursos encerrados⁷. “Em andamento”, foram localizados cinco cursos, enquanto que, com “inscrições abertas”, encontramos apenas um. Desse total de 52 cursos, apenas 16 não tiveram uma segunda edição oferecida pela EFAP. Dos 52 cursos, selecionamos para análise apenas os que incluíam o PC como um dos sujeitos dentre

⁷ Outros 41 cursos encerrados não foram analisados, por não termos tido acesso ao conteúdo deles.

o público a quem se voltava a formação, totalizando 41 cursos. Dos 41 cursos selecionados, não havia sequer um deles voltado, específica e exclusivamente, aos PCs, sendo normalmente abertos aos professores de maneira geral e, em alguns casos, aos demais integrantes do trio gestor da escola.

Organizamos os cursos selecionados a partir de seus títulos, em eixos temáticos: gestão democrática (8), processos de ensino e aprendizagem em conteúdos específicos, tais como matemática (7), desenvolvimento profissional (6), tecnologias digitais e uso das TICs (7), educação inclusiva (6), currículo (2), inglês (2), avaliação (1), segurança na escola (1), gênero, sexualidade e diversidade (1). A partir da análise dos temas e dos conteúdos dos cursos, podemos afirmar que tratam de temáticas pontuais e esparsas. Os cursos não tinham uma continuidade, contrariando a própria legislação, que exige que eles sejam “integrantes de um conjunto previamente definido e estruturado” (SÃO PAULO, 2011, s.n.). No documento intitulado Regulamento, do qual os dados foram extraídos, não havia também indicação do referencial bibliográfico dos diferentes cursos.

Para Marin (1995), a formação deve acontecer na perspectiva de uma educação continuada, devendo possibilitar que os envolvidos conheçam, analisem, critiquem, aceitem ou não as ideias promovidas pelas ações das quais participam. A formação continuada, segundo Marin (1995), tem como significado fundamental a atividade conscientemente proposta e direcionada para a mudança. Ou seja, corresponde a um conjunto de ações elaboradas com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, mas que, para isso, levam em consideração as especificidades e as necessidades do grupo. A análise, portanto, nos levou a identificar uma perspectiva ainda tradicional de formação, pautada em cursos desarticulados, sem continuidade, definidos verticalmente e sem condições para que o pensamento crítico se efetivasse.

A leitura do rol de conteúdos ministrados pelos 41 cursos possibilitou identificar o direcionamento a diversos aspectos que tangenciam a atuação do PCs e o apoio que estes podem oferecer aos professores em sala de aula, tais como: a gestão escolar e a

gestão de sala de aula, a administração do tempo, a gestão na dimensão pedagógica, a observação em sala de aula, currículos e avaliação. Entretanto, a mesma formação destinada aos professores era ofertada aos PCs, não havendo um conteúdo mais denso que pudesse ser explorado, ou que servisse de base formativa para novas ações a serem realizadas nas escolas. Sem articulação entre os cursos e sem conteúdos que possibilitassem a construção de uma identidade profissional, estes pareciam se voltar mais a uma perspectiva de acumulação de pontos para progressão na carreira, do que ao desenvolvimento profissional.

Nóvoa (1997) defende que a formação continuada não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e pela (re)construção permanente de uma identidade profissional. Em outra publicação de 2002, o autor defende uma formação continuada centrada na investigação e na reflexão, com iniciativas bem estruturadas, a fim de que os objetivos das ações sejam, de fato, alcançados e passíveis de serem articuladas com as práticas realizadas nas escolas.

Também, é possível inferir que as temáticas tenham sido determinadas pelos órgãos centrais e regionais, a partir de convênios realizados entre instituições externas e a SEE/SP. Não há evidências de que as demandas das escolas tenham sido a variável determinante na definição dos temas. É importante registrar que Gatti (2008, p. 59), apoiando-se em pesquisas anteriores, argumentou que as “capacitações” mais bem sucedidas no Estado de São Paulo “foram resultantes de processos de negociação cuidadosa entre as instituições e as diretorias de ensino e que envolveram mais atores no processo (diretores, professores, técnicos)”, o que não parece ser a perspectiva de formação adotada atualmente. Além disso, ao tomarmos como ponto de partida as atividades de formação oferecidas pela EFAP, verificamos que elas consideram superficialmente as demandas das escolas, aspecto criticado por Nóvoa (2002), Marin (1995) e Gatti (2008), assim como reduzem os espaços para discussão e troca entre os pares, dificultando o

enriquecimento da prática cujas contribuições são evidentes para o exercício da função (NÓVOA, 2002; FUSARI, 2009).

Nóvoa (2002) afirma que, ao longo dos anos, as ações formativas assumiram quase sempre um caráter pontual e disperso. Segundo ele, as formações se baseiam na lógica do desenvolvimento do sistema educativo, e não no desenvolvimento do docente e/ou da escola, reforçando a ideia de que as autoridades usam esses momentos para impor a lógica de preparação dos professores à “novidade” que desejam desenvolver na referida rede de ensino, o que se evidenciou nos cursos analisados.

Quanto às cargas horárias dos cursos, percebemos que elas eram, na maioria das vezes, reduzidas: 16 h (1)⁸; 20 h (1); 30 h (4); 32 h (1); 40 h (5); 45 h (1); 40 /60 h (1); 60 h (11); 78 h (1); 80 h (2); 90 h (7); 100 h (2); 120 h (1); 143 h (1); 260 h (1) e 444/686 h (1). Ou seja, mais de 85% estavam na faixa de 16 a 90 h, com apenas seis cursos na faixa de 100 a 686 h⁹.

Dos 41 cursos analisados, 26 deles eram autoinstrucionais, ou seja, não contavam com um tutor que auxiliasse nas tarefas, ou que acompanhasse os fóruns de debates. O diálogo entre os pares é limitado quando as atividades formativas são realizadas a distância – com pequena interlocução entre os pares e frágil acompanhamento dos tutores –, ou mesmo na modalidade semipresencial com um encontro mensal. Assim, podemos inferir que os cursos cumprem uma formação pontual e não continuada como se propõem os cursos da EFAP, sendo mais alinhados ao treinamento e à capacitação, do que de à formação continuada.

Em relação ao tempo destinado às atividades formativas, verificamos que a carga horária semanal de trabalho do PC (40 horas semanais) é um agravante para a não participação em outras formas de estudo para além daquelas que ocorrem em seu horário de trabalho (caso das OTs). O PC teria de disponibilizar outras horas semanais para o estudo e a reflexão entre os pares, deixando

⁸ Carga horária seguida pelo número de cursos relacionados a ela.

⁹ Referente a um curso de especialização realizado em parceria com a Unesp.

de usufruir de momentos de lazer e descanso com a família, que também são necessários para um trabalho satisfatório.

Fusari (2009) defende que os professores deveriam ser contratados e remunerados para uma jornada de trabalho que permitisse a docência e que também incluísse um tempo para atividades pedagógicas (planejamento, reuniões) e atividades de formação contínua em serviço na própria escola e fora dela, algo que não ocorre atualmente com os PCs. Os espaços formativos dentro da escola – os quais, geralmente, ocorrem durante os ATPCs ou HTPCs, dependendo da rede – trazem, de acordo com o autor, contribuições para os envolvidos, mas, ao se deslocarem para outros espaços de formação e analisarem a realidade na relação com outros pares que apresentam as mesmas angústias, problemas e atribuições, as experiências formativas podem ser mais enriquecedoras. Nesse sentido, para o autor, são necessários processos de formação organizados pelas redes de ensino, nos quais sejam articuladas ações internas e externas à escola, sendo oferecidas condições para que os PCs se formem e formem os docentes sob sua responsabilidade durante a jornada de trabalho para a qual são contratados.

Partindo da evidência de sobrecarga de trabalho na função de PC (FERNANDES, 2009), é de supor que os ocupantes da função pouco participem dos cursos ofertados pela EFAP, pois a realização de atividades exigiria um tempo não existente no cotidiano escolar, ocupando, portanto, outras dimensões da vida do profissional. Os PCs e os professores precisam realizar a maior parte das atividades de formação fora do horário de trabalho, sendo este um obstáculo para que as realizem satisfatoriamente.

Ainda, podemos afirmar que as cinco teses levantadas por Nóvoa (2002) sobre a formação continuada – a formação contínua deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência; valorizar as atividades de auto formação participada e de formação mútua; refletir na prática e sobre a prática, valorizando os saberes dos quais os professores são portadores; ser protagonistas nas diversas fases do processo de formação – concepção,

acompanhamento, regulação e avaliação; investir nas iniciativas já consolidadas pelos docentes, ao invés de desconsiderá-las e instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento – não se concretizaram na maior rede estadual de ensino regular do Brasil. Esse fato pode estar repercutindo diretamente nas ações desenvolvidas pelos PCs nas escolas, já que estão sendo guiados por múltiplas ações desarticuladas entre si, sem a possibilidade concreta de refletir sobre a função e sua identidade profissional.

A literatura selecionada nos levou a questionar o atual contexto de formação continuada oferecido aos PCs (e seus possíveis reflexos na formação docente). Nesse caso, em especial, percebeu-se que a importância atribuída pelos autores aos sujeitos que participam da formação continuada, com voz ativa durante todo o processo formativo e de partilha de saberes, com conjunção com a valorização dos processos de negociação entre as instituições e os atores, continua pouco considerada, sendo, muitas vezes, marcada por embates entre as denominadas “ideias inovadoras” e a prática escolar, as políticas oficiais e as avaliações externas como norteadoras das formações oferecidas.

Considerações finais

Este capítulo teve por objetivo apresentar e problematizar algumas das ações formativas ofertadas aos PCs na rede estadual paulista, entre os anos de 2010 e 2018. Pode-se afirmar que nem as OTs nem os cursos da EFAP atendem às especificidades da função de PC.

Conforme mencionado anteriormente, a formação inicial não tem oferecido condições de capacitar o docente para atuar na gestão, dadas as fragilidades formativas até mesmo nas áreas específicas do conhecimento. Assim, a rede de ensino paulista, frente à possibilidade de atuação dos professores na coordenação pedagógica, deveria se responsabilizar pela oferta adequada de formação continuada e em serviço aos ocupantes da função. Ao analisar a maior rede de ensino do Brasil, verificamos que, apesar de existir uma legislação referente tanto ao trabalho do PC, quanto

à formação continuada, não há uma política explícita de formação. Disso decorrem os cursos pontuais e sem continuidade. Com públicos diversos, cursos a distância, sem mediação de tutores e sem explicitação dos referenciais teóricos que serão explorados, a formação continuada dos PCs se torna bastante frágil.

Analisando as ações de formação oferecidas aos PCs – em suas duas modalidades centrais –, identificamos o predomínio de práticas tradicionais que há tempos são criticadas pela literatura, nas quais as ações são padronizadas, distantes das escolas e inibidoras da participação satisfatória e articulada dos sujeitos envolvidos. De nada adianta os PCs realizarem todos os cursos propostos pela EFAP, sem que haja momentos propícios e específicos para a reflexão sobre a função e sua constituição identitária. Conclui-se que uma rede de ensino, para desenvolver um programa de formação continuada satisfatório, deve ter um plano de ação específico para o público ao qual se destina – no caso, a coordenação pedagógica –, possibilitando a relação com o cotidiano escolar e a possível melhoria na atuação do PC na formação docente.

Referências

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira *et al.* (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 31-34.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Sabedorias do coordenador pedagógico**: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola. 2001. 162 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FERNANDES, Maria José da Silva. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. 2004. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa

de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2004.

FERNANDES, Maria José da Silva. **A coordenação pedagógica em face das reformas educacionais paulistas: o trabalho desvelado**. 2008. 282 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Campus Araraquara, 2008.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 20, n. 44, p.411-424, set/dez. 2009.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 799-814, out./dez. 2012.

FERNANDES, Maria José da Silva. Da articulação do trabalho coletivo ao controle do trabalho docente: os (des)caminhos legais da Coordenação Pedagógica no Estado de São Paulo. **Comunicações Piracicaba**, v. 25, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2018.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. *In*: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p.17-24.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno CEDES**. Campinas. São Paulo: Papirus, n. 36, 1995.

NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In*: NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. p. 49-66.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa:

Nova Enciclopédia, 1997. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 15 nov. 2016.

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

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas/SP: Papirus, 2002. p. 193-210.

SÃO PAULO. **Resolução SE 75, de 30 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=26/05/2016%2015:59:59. Acesso em: 15 maio 2015.

SÃO PAULO. **Resolução SE 28, de 4 de abril de 1996**. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. **Resolução SE 61, de 6 de junho de 2012**. Dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_12.HTM?Time=05/01/2017%2022:36:42. Acesso em: 15 maio 2015.

SÃO PAULO. **Resolução SE 58, de 23 de agosto de 2011**. Dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, aprovado pelo Decreto nº 56.460, de 30.11.2010. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/58_11.HTM?Time=10/10/2011%2011:44:45%20PM. Acesso em: 15 maio 2015.

As condições de trabalho do coordenador pedagógico em diferentes espaços educativos e a organização das atividades pedagógicas

The pedagogical coordinator's working conditions in different educational spaces and the organization of pedagogical activities

Alice Rezende da Silva

Ana Carolina Franco dos Santos

Vanessa Messias da Silva

Maria José da Silva Fernandes

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP),
Araraquara-SP, Brasil

Resumo

O coordenador pedagógico tem papel fundamental no apoio ao processo de ensino e aprendizagem nos espaços educativos e modalidades de educação. Neles, pode atuar tanto na articulação do trabalho coletivo, quanto na formação de professores e no acompanhamento das atividades docentes. O trabalho desse profissional surgiu tardiamente na educação brasileira, tendo sua presença se tornado mais frequente a partir dos anos 1990, por força de um contexto de valorização do trabalho coletivo e de exigência de instrumentos de democratização da escola, tais como as horas de trabalho coletivo e a existência do projeto político pedagógico. Apesar de sua maior recorrência nas redes e sistemas de ensino, a coordenação pedagógica vivencia desafios cotidianos em seu trabalho. Nesse sentido, o objetivo do capítulo é problematizar as dificuldades e os desafios vividos pelo coordenador em diferentes espaços educativos, a exemplo do ensino profissional técnico, da escola integral e do ensino fundamental. Os dados apresentados foram obtidos por meio de pesquisas empíricas, que fizeram uso de entrevistas e questionários aplicados a profissionais da coordenação pedagógica de redes públicas. Como resultado, identificou-se que os coordenadores, mesmo pertencendo a sistemas e

modalidades diferentes, vivenciam desafios em comum: a multiplicidade de tarefas, que acaba por desviá-los do acompanhamento docente e da formação continuada a ser oferecida aos professores nos momentos de HTPC, além da fragilidade nas ações de formação, as quais deveriam ser destinadas aos profissionais da coordenação.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Formação Continuada. Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Abstract

The pedagogical coordinator has a fundamental role: supporting the teaching and the learning process in educational spaces and educational modalities in which he/she may act to integrate the collective work, teacher training and supervising teaching follow-up activities. This line of work emerged late in Brazilian education, becoming more frequent after the 90s, due to a context of valuing collective work and the demand for instruments to democratizing teaching, such as collective work hours and the pedagogical political project. Despite its greater recurrence in educational networks and systems, the pedagogical coordination still experiences daily difficulties in his/her work. In this sense, the goal of this chapter is to inquire about the difficulties and challenges experienced by the coordinator in different educational spaces, such as technical-professional education, full-time school and elementary school. The data presented was obtained through empirical research using interviews and questionnaires applied to professionals that work as pedagogical coordinators in public schools. As a result, it was identified that the coordinators, even though belonging to different systems and modalities, experience similar challenges: multiple tasks, which end up deviating them from teaching monitoring and continuing education offered to teachers in collective pedagogical work time, in addition to fragile training actions that should be aimed at coordination professionals.

Keywords: Pedagogical coordination. Continuing education. Collective Pedagogical Work Time.

Introdução

Nos últimos anos, o trabalho da coordenação pedagógica (CP) em diferentes espaços educativos tem sido alvo de muitas pesquisas, as quais afirmam a relevância de seu papel no acompanhamento do trabalho pedagógico e na formação continuada dos professores no contexto escolar. Para Libâneo (2004), o CP é o profissional adequado a subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, a partir das várias demandas educativas identificadas no cotidiano escolar. É, também, o profissional responsável por organizar as reuniões e o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), momentos privilegiados para a efetivação da práxis. Entretanto, a atuação da CP nem sempre é realizada com êxito, haja vista as dificuldades encontradas nas instituições.

A função da coordenação pedagógica, relevante para a efetivação do processo educacional, tem como grande desafio a grande quantidade de atribuições destacadas na legislação, em diferentes lugares, manifestadas no cotidiano escolar. Muitas atribuições legais são de natureza didático-pedagógicas (formação docente, acompanhamento e apoio às atividades em sala de aula, realização de ações de fortalecimento da relação entre comunidade e escola, etc.), como destacam Placco, Almeida e Souza (2012), a partir das atribuições dos CPs definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais:

Desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas,

atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2012, p. 761).

Porém, muitas ações realizadas no dia-a-dia (algumas, inclusive, não previstas na legislação) não fazem parte do rol de tarefas que a coordenação pedagógica deve assumir, o que pode desviar a função de suas atribuições, especialmente da formação continuada em serviço destinada aos professores. A partir dessa premissa, estabelecemos como objetivo geral deste capítulo a problematização das dificuldades relativas às condições de trabalho do CP em diferentes contextos educativos: numa Escola Profissional Técnica de nível médio, numa Escola Integral e em escolas de Ensino Fundamental, todas elas vinculadas ao poder público.

Nos três contextos que serão considerados, o coordenador pedagógico deve desempenhar sua tarefa como articulador do processo de ensino e aprendizagem, na efetivação do currículo e na formação continuada de professores. Além dessas tarefas previstas aos coordenadores, eles vivenciam desafios, dilemas e dificuldades que se conservam mesmo quando consideradas as especificidades e as contradições dos sistemas nos quais trabalham. Nesse contexto, este capítulo mobilizará resultados de pesquisas para discutir a atuação da coordenação pedagógica e suas dificuldades, sem desconsiderar a grande importância que essa função tem nos espaços educativos.

Procedimentos Metodológicos

Os dados empíricos apresentados neste artigo foram obtidos a partir de três pesquisas de mestrado, realizadas entre os anos de 2019 a 2022. Após fazer a revisão bibliográfica sobre a coordenação pedagógica e sua atuação em diferentes espaços educativos, como é próprio às investigações acadêmicas, as pesquisadoras realizaram a coleta de dados empíricos, com o uso de questionário e entrevistas. Os instrumentos contaram com roteiro pré-definido e passaram por teste antes da aplicação final aos participantes.

A entrevista, por sua natureza interativa, possibilita a aproximação com os participantes e o tratamento de assuntos complexos, como é o caso da educação. Quanto aos questionários, estes são considerados instrumentos com maior probabilidade de serem desenvolvidos pelos participantes da pesquisa, por serem mais flexíveis e abrangerem maior público. Ambos são bastante utilizados na coleta de informações sobre uma determinada temática (ANDRÉ, 2009; SELTZER *et al.*, 1965), quando se objetiva conhecer as perspectivas dos sujeitos envolvidos nos processos investigativos.

A coleta empírica se deu após o cumprimento de todas as etapas exigidas para a efetivação das pesquisas, tais como aprovação pelo Comitê de Ética¹ e a autorização das instituições envolvidas – duas Secretarias Municipais da Educação e Centro Paula Souza. Participaram das pesquisas os CPs das escolas Profissional Técnica (1 CP), de Educação Integral (9 CP) e de Ensino Fundamental (13 CP), em três municípios interioranos do estado de São Paulo.

As pesquisas empíricas, por conta das limitações impostas pela pandemia COVID-19, foram desenvolvidas com o apoio dos recursos tecnológicos, como o *Google Meet*. De posse dos elementos revelados por meio das entrevistas e do questionário, seguiu-se para a organização dos dados coletados, de modo a:

Identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares e/ou específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 170).

Após essa etapa, foi realizado o tratamento interpretativo do material coletado, utilizando a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e a Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983). Em ambos os casos, os dados foram organizados e interpretados a partir das regularidades e das singularidades observadas nas respostas.

¹ Certificados de Apresentação para a Apreciação Ética (CAAE): 39295020.3.0000.5400; 37995020.1.0000.5400 e parecer nº 4.601.696.

Os dados empíricos, somados ao levantamento bibliográfico, revelaram um importante caminho para conhecer e problematizar o trabalho vivido pelos profissionais da coordenação pedagógica nos espaços educativos, sem ter, porém, a intenção de generalizar os resultados.

Em todas as pesquisas, os coordenadores pedagógicos foram os principais participantes. Com eles, foram obtidos dados fundamentais para a reflexão sobre a organização pedagógica das escolas. Os participantes da Educação Integral trabalham num sistema público do interior paulista, que se destaca no cenário nacional pela realização de um trabalho de vanguarda, com a oferta de ensino integral às crianças e aos adolescentes do Ensino Fundamental do município ocorrendo no contraturno do ensino regular e, em casos, em turno único. O sistema oferece Educação Integral desde o ano de 1994, contando com 14 unidades escolares de EI.

A profissional de coordenação pedagógica participante da pesquisa no ensino Profissional Técnico é vinculada ao Centro Paula Souza (CPS), instituição que oferece 212 cursos em 223 Escolas Técnicas (Etec), voltados a todos os setores produtivos, públicos e privados, atendendo mais de 228 mil estudantes nos Ensinos Médios, Técnico integrado ao Médio e no Ensino Técnico subsequente/concomitante, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, *online*, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. O CPS é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo.

Por fim, a coleta de dados no Ensino Fundamental foi realizada com 13 professores que ocupam a função de Coordenador Pedagógico em uma rede municipal, composta por 66 escolas de Educação Infantil, 16 de Anos Iniciais (1º ao 5º) e 5 de Anos Finais (6º ao 9º).

O trabalho do Coordenador Pedagógico em diferentes contextos: Ensino Profissional Técnico, Ensino Integral e Ensino Fundamental

O trabalho do coordenador pedagógico tem se revelado um potente campo de estudo em diferentes pesquisas acadêmicas, a exemplo de Almeida (2014), Christov (2007), Placco e Almeida (2006) e Fernandes (2008). Além disso, suas atividades, relacionadas à organização do trabalho pedagógico, estão previstas em documentos da legislação brasileira.

O trabalho de coordenação é de fundamental importância para redes e sistemas de ensino que buscam melhorar a qualidade do ensino, por meio de ações de inclusão dos sujeitos e de desenvolvimento profissional e humano. Trata-se de uma atividade que envolve intencionalidade e planejamento. Segundo Ramos (2013):

É necessário ressaltar que, as atividades exercidas pelo coordenador não se restringem à burocracia da instituição, deve estabelecer, acima de tudo, a formação continuada dos professores, pautar reuniões, construir os planejamentos e refletir se estes estão adequados ao que compete a cada segmento, além de se fazer presente na prática dos professores, dando sugestões, trazendo inovações, motivando: Por outro lado, é preciso refletir sobre as atribuições realizadas pelo coordenador e que postura ele deve adotar para interagir no processo de ensino e aprendizagem com os professores (RAMOS, 2013, p. 4).

A relevância do trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano também encontra lugar de destaque quando consideramos a escola enquanto lócus de formação continuada, especialmente nos momentos de encontros pedagógicos coletivos (HTPC), os quais, segundo Candau (1996), podem ser importantes espaços de formação:

[...] o dia-a-dia na escola é um lócus de formação pois é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação.

[...] considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores (CANDAU, 1996, p. 144).

Campos e Aragão (2016) reforçam a importância de a coordenação pedagógica ter clareza sobre suas atribuições, principalmente no que concerne à formação continuada. Segundo os autores, cabe à coordenação pedagógica o papel de articular as distintas situações que emergem do cotidiano escolar, por meio do estabelecimento de relações e parcerias entre professores, gestores e alunos. Para Tamassia (2011, p. 62) a formação continuada:

Apoia-se na ideia de que a educação e a formação de professores são processos contínuos de aprendizagem que se estendem por toda a vida do profissional docente, considerados os aspectos globais do seu desenvolvimento e as suas repercussões na prática pedagógica.

Os momentos do HTPC podem e devem favorecer a transformação das práxis individuais em práticas coletivas, por meio da troca de experiências cotidianas e da reflexão sobre os obstáculos encontrados, para que se alcancem os objetivos e se elaborem metas voltadas ao bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (FRANÇA; MARQUES, 2012). A formação continuada, numa perspectiva de perenidade, pressupõe a superação de espaços destinados somente ao acúmulo de técnicas e conhecimentos desvinculados do contexto da escola e das especificidades do ensino. Desse modo, a formação continuada configura-se como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, momento em que se realiza a práxis pedagógica, no qual pode ocorrer não apenas reflexibilidade crítica sobre as práticas, mas também a (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1996).

Dentre as atribuições da coordenação pedagógica, o planejamento das atividades formativas deveria receber espaço privilegiado, somado à realização do HTPC e ao processo de formação continuada em serviço (tanto a formação do próprio CP, quanto sua atuação na formação de professores). O trecho transcrito de Placco, Almeida e Souza (2011), a partir das evidências encontradas numa pesquisa nacional, aponta que, geralmente, compete ao Coordenador Pedagógico: a articulação do coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; a formação dos professores, tanto no aprofundamento em sua área específica quanto nos conhecimentos da área pedagógica, de modo que o docente possa realizar sua prática em consonância com os objetivos da escola; a transformação da realidade, por meio de uma atuação reflexiva que questiona não só as ações e suas possibilidades de mudança, mas também o papel de cada profissional, visando à melhoria da educação escolar.

As atribuições supracitadas, embora desafiadoras, são consideradas de natureza pedagógica. Porém, é difícil colocar em prática o que está previsto na legislação ou mesmo na literatura de referência, pois, com a multiplicidade de tarefas cotidianas, há riscos de a formação continuada de professores, o acompanhamento do trabalho pedagógico do professor e o processo de ensino e aprendizagem serem secundarizados, conforme indicado na pesquisa realizada por Ferri (2013). Nos três sistemas de ensino em que as pesquisas sobre Coordenação Pedagógica foram realizadas, há atribuições voltadas à formação e ao acompanhamento docente.

No caso do Centro Paula Souza, instituição que provê a Educação Profissional e Técnica, de acordo com a Deliberação Ceeteps nº 20 de 2015, o Coordenador Pedagógico é o profissional responsável pelo suporte didático-pedagógico do processo de ensino e aprendizagem. Há, porém, um amplo conjunto de atribuições a ele destinado:

I. gerenciar e coordenar as atividades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com os coordenadores de curso; II. coordenar em conjunto com o Diretor de Escola Técnica a (re)construção, implementação, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar; III. manifestar-se sobre projetos propostos pelos Docentes e Auxiliares de Docentes, avaliando sua relevância junto ao Projeto Político-Pedagógico, acompanhando-os por meio de registros; IV. implantar mecanismos que favoreçam a preparação docente quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e interpretação dos resultados de aprendizagem dos alunos, por meio de ações que viabilizem a formação e qualificação continuada dos educadores; V. participar de bancas de processo seletivo e concurso público com o intuito de avaliar os candidatos quanto ao procedimento pedagógico; VI. orientar e acompanhar os docentes na definição de instrumentos diversificados de avaliação, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem; VII. acompanhar os pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação discente, de acordo com as Deliberações expedidas pelo Conselho Estadual de Educação; VIII. analisar os indicadores de desempenho de gestão pedagógica (CEETEPS, 2015, p. 1).

Dentre as atribuições supracitadas, destacam-se aquelas relacionadas ao acompanhamento e à preparação dos docentes em relação às práticas pedagógicas, bem como à “qualificação” continuada dos educadores, sempre indicando a relação dessas atividades com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Nas escolas de Educação Integral (EI), assume-se uma concepção de ensino que considera o desenvolvimento dos sujeitos em sua totalidade. Tal concepção de educação é compreendida no âmbito da garantia de direitos, referindo-se às múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano. Dessa forma, a prática pedagógica da EI considera múltiplas linguagens, bem como versa sobre diferentes temáticas, o que demanda do CP e dos professores uma gama de conhecimentos, além da consciência política frente às temáticas

trabalhadas, implicando uma atuação pedagógica crítico-reflexiva, algo possível pela via da formação continuada.

Em relação aos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental, é relevante enfatizar que a rede de ensino a que pertencem destinou forte valorização à construção de um currículo autônomo, com base teórica explícita. A construção do Currículo Comum do Ensino Fundamental deu-se, inicialmente, entre os anos de 2010 e 2012, como resultado da participação ativa dos Departamentos de Educação e Psicologia da Unesp, do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e do corpo docente da rede. Nesse sistema, as atividades de formação, dos CP e dos professores deu-se a partir da centralidade da elaboração e implantação do currículo, bem como da apropriação de sua base teórica.

Considerando as três unidades de análise, podemos dizer, com o apoio de Silva *et al.* (2020), que a articulação das ações pedagógicas da escola e a formação contínua, visando à transformação da prática educativa, colocam o trabalho do Coordenador Pedagógico sob grande responsabilidade, mas também sob enfrentamentos. No cotidiano escolar, o CP trabalha como mediador entre as políticas públicas da instituição e a prática educativa, lidando diretamente com o professor. Este, por sua vez, também sofre com o processo de precarização e desvalorização do trabalho docente. O espaço escolar é dinâmico e marcado por “emergências” que interferem na condução do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, na atividade realizada pelos Coordenadores Pedagógicos.

Enquanto parece ser tarefa mais “simples” a elaboração de fundamentos e de diretrizes que norteiam a função do CP, a realidade do seu trabalho no interior das escolas não se mostra fácil. No espaço educativo, são múltiplas as atribuições que recaem sobre o CP, estando seu cotidiano permeado por desafios e dificuldades. Muitas vezes, o CP, ansiando resolver problemas concretos do cotidiano, acaba realizando tarefas que ocupam muito de seu tempo e que nem sempre fazem parte de suas atribuições. Por isso, pareceu-nos fundamental compreender a dinâmica do trabalho do

Coordenador Pedagógico e de que modo ele realiza as múltiplas tarefas, dentre elas, a formação continuada nos momentos de HTPC, a articulação do processo ensino e aprendizagem, e a construção e efetivação do currículo. Para tal, ainda que as contribuições teóricas acerca da coordenação pedagógica CP fossem de extrema relevância, fez-se necessário ouvir as vozes daqueles que atuam no interior das escolas. O que fazem? Como fazem? Quais dificuldades e desafios atravessam o cotidiano de trabalho de Coordenadores Pedagógicos?

O que as vozes dos coordenadores, em diferentes espaços educativos, nos revelam?

Buscar as vozes dos Coordenadores Pedagógicos, em diferentes espaços de trabalho, possibilita analisar o modo como os pressupostos teóricos e legais incidem no contexto vivido por esses profissionais. Tal escolha é caracterizada pela preocupação com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica social (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Em face às inquietações levantadas pelas pesquisadoras sobre os desafios relacionados ao trabalho do CP no cotidiano das escolas e como estes interferem na realização de suas atividades, com especial destaque para as vinculadas à formação continuada nos momentos de HTPC, buscou-se ouvir os participantes das pesquisas acerca da efetivação de suas ações, destacando as consonâncias e as dissonâncias entre os diferentes espaços educativos.

Quando analisados os resultados dos contextos pesquisados, sobressaiu a dificuldade dos coordenadores pedagógicos para organizar adequadamente as atividades pedagógicas sob sua responsabilidade, em função das “urgências” que frequentemente acabam por desviá-los das atribuições principais. Na atribulada dinâmica do trabalho, as vozes dos participantes revelam uma rotina muito extensa, a qual envolve: o acompanhamento do plano

de trabalho do professor; o atendimento aos alunos e familiares; a elaboração do horário das aulas; a reorganização da dinâmica da escola, em caso de falta de professores (o que ocorre com muita frequência); a realização do acolhimento e dos primeiros socorros em estudantes com queixa relacionadas à sua saúde e ao bem-estar; o atendimento às solicitações dos sistemas de educação a que estão vinculados; a elaboração de documentos e relatórios; a organização do espaço físico e cultural da escola; a ajuda para servir merenda, acompanhar as crianças ao banheiro, ficar na portaria da escola etc. Enfim, são realizadas muitas tarefas, de diferentes ordens.

A falta de clareza a respeito das atribuições de função, bem como a ausência de diretrizes voltadas à atuação desse profissional (ou o excesso de atribuições feitas ao coordenador pedagógico por parte da legislação, das redes de ensino, do diretor, dos professores, assim como de toda a comunidade escolar), são fatores que colaboram para que a função se torne multitarefas nas instituições escolares, atendendo às mais diversas necessidades, relegando a segundo plano as questões pedagógicas que deveriam ser priorizadas no trabalho diário.

Algumas tarefas não são realizadas cotidianamente, sendo desempenhadas na ausência de outros profissionais na escola. Assim, embora não seja possível dizer que haja explícito desvio de função nesses casos, temos indicativos de que a função de coordenação é sujeita às urgências vividas pela escola, dificultando que o profissional mantenha seu foco de trabalho no desenvolvimento de ações planejadas. Essas intercorrências acabam fragilizando o trabalho do CP em relação às atribuições próprias à sua função, principalmente o acompanhamento mais próximo da prática pedagógica e a realização da formação continuada nos momentos de HTPC.

O momento de HTPC é considerado locus privilegiado para os encontros coletivos de professores, para a discussão de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e para a ampliação do repertório pedagógico. Esse momento não se resume apenas à junção dos professores em um determinado dia da

semana para um encontro fortuito; deve, ao contrário, ser uma atividade previamente planejada, que potencialize uma nova cultura formadora. Apesar da importância atribuída por todos os participantes das pesquisas aos momentos de trabalho coletivo, foram consensuais as dificuldades apresentadas para sua organização adequada.

A defesa da relevância da formação continuada realizada pelo CP nas escolas precisa vir acompanhada de um debate sobre as condições objetivas nas quais ela ocorre. A formação prescinde de condições de trabalho que objetivem a valorização e a promoção da carreira docente. Os dados das pesquisas foram bastante significativos nesse sentido, pois, em uma das situações analisadas, não há horários específicos na jornada docente para que a formação continuada ocorra. Em outras situações, os coordenadores pedagógicos convivem com a itinerância docente, que dificulta a realização da formação com um grupo coeso, pois trabalham com professores que ministram aulas em várias unidades escolares – caso muito comum nas escolas, mas ainda mais evidente no Ensino Técnico Profissional. Nessa modalidade, encontram-se professores da área técnica que possuem outro trabalho além da escola, dificultando a participação nas ações de formação continuada. Os coordenadores enfrentam problemas, ainda, com os contratos de trabalho por tempo determinado, dificultando ao professor a criação de vínculos com a escola.

Com efeito, além de planejar e coordenar o momento de encontro pedagógico, é necessário refletir sobre a importância do CP também receber formação continuada. Ao mesmo tempo em que ele realiza a tarefa de formador, deve ocupar o lugar de quem necessita de formação continuada em serviço. Portanto, é necessário a formulação de políticas públicas que assegurem a esses profissionais uma formação própria, para exercer suas funções articuladoras, formadoras e transformadoras (SOUZA, PLACCO, 2013). Esse aspecto apareceu nas três pesquisas aqui consideradas, havendo unanimidade por parte dos participantes ao afirmar necessitarem de ações mais específicas e contínuas

voltadas à própria formação, seja para apropriar-se de elementos fundamentais dos conteúdos para o ensino integral, ou do referencial teórico envolvido na implementação curricular, seja para a inclusão e educação especial. As vozes dos participantes revelam que, mesmo quando há atividades formativas oferecidas pelas redes e sistemas de ensino, não se observa efetividade das ações, já que, muitas vezes, elas apresentam caráter fragmentado, descontinuidade e ausência de aprofundamento sobre as temáticas envolvidas. Nesse sentido, os participantes apontam como desafio a própria formação, diante da frágil política de incentivo ao preparo da coordenação pedagógica.

Ficou muito claro aos pesquisadores que é o próprio coordenador pedagógico o responsável por buscar a formação por meios próprios, o que acaba por individualizar o processo. Esse dado ratifica a importância de a formação continuada ser organizada e oferecida institucionalmente, dadas as fragilidades, muitas vezes, decorrentes da própria formação inicial dos coordenadores. Uma alternativa, nesse caso, é a realização de parcerias entre as instituições e as universidades ou, ainda, a criação de redes de estudos envolvendo os coordenadores pedagógicos, com momentos garantidos na jornada semanal de trabalho.

Considerações finais

A análise realizada sobre a coordenação pedagógica em diferentes espaços educativos nos revelam muitas consonâncias, principalmente quanto às condições objetivas que perpassam o trabalho do coordenador pedagógico. Trata-se de um trabalho atravessado por uma multiplicidade de tarefas, que acabam por desviar o coordenador daquela que deveria ser sua tarefa principal: o acompanhamento das práticas pedagógicas e a formação continuada de professores durante o HTPC.

Os coordenadores das escolas participantes das pesquisas, em alguma medida, são absorvidos por questões burocráticas e urgentes, que dificultam a realização de tarefas essencialmente

relacionadas ao trabalho pedagógico. Nesse contexto, à guisa da conclusão, é consensual a importância e a necessidade de criar, nos diferentes contextos educativos, meios efetivos para o acompanhamento docente e para a realização da formação continuada oferecida aos professores, assim como deve ser assegurada a formação do próprio formador. Dessa forma, são necessários investimentos em grande escala na formação dos CP pelos sistemas e redes de ensino, de modo a garantir processos formativos comuns e contínuos, condição *sine qua non* para que haja avanços qualitativos em nossas escolas.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. E-book.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. [online], n. 45, p. 66-70, 1983.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; VIEIRA, Marili da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 11-24.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. A coordenadora pedagógica e a formação docente: possíveis estratégias de atuação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 179-191, 2016. DOI: 10.24220/2318-0870v21n2a2968.

Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2968>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 144.

CENTRO PAULA SOUZA. **Deliberação CEETEPS nº 20 de 16 de julho de 2015**. Dispõe sobre a atividade de Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS. São Paulo, 2015.

CHRISTOV, Luiza Helena Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Angela Archangelo (org.). **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 31-34.

FERNANDES, Maria José da Silva. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulista (1996-2007)**. 2008. 282 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101617>. Acesso em: 04 abr. 2021.

FERRI, Thais Helena Jordão Bartiromo. **O trabalho e os desafios do professor coordenador da rede municipal de Rio Claro**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro: UNESP – Rio Claro, 2013.

FRANÇA, Valéria Duarte Coelho; MARQUES, Maria Auxiliadora de Resende Braga. A Relação Teoria e Prática no espaço das HTPCs: possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures>. Acesso em: 15 jan. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo curso de Graduação Tecnológica –

Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola** – teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Estudos e Pesquisas Educacionais, n. 2, p.227-288, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

RAMOS, Illa de Souza. **A identidade profissional do coordenador pedagógico: caminhos incertos**. Congresso Nacional de Educação – Educere, Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8173_6489.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

SELLTIZ, Claire *et al.* **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.

SILVA, Soane Santos *et al.* Reflexos da política de gestão gerencial sobre o trabalho do coordenador pedagógico. **Red Iberoamericana**. Brasília, v. 26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/31767>. Acesso em: 26 out. 2021.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza. Entraves na formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 25-44.

TAMASSIA, Silvana A. S. **Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I: desafios e possibilidades.** 2011. 285f. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9610/1/Silvana%20Aparecida%20Santana%20Tamassia.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

Sobre as organizadoras



Maria José da Silva Fernandes

Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru/SP e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - Campus Araraquara/SP. Mestre e Doutora em Educação Escolar. Livre docente em Gestão Escolar. Líder do grupo de pesquisa “Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a

sociedade”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4747-6570>. E-mail: mj.fernandes@unesp.br



Daiana Aparecida Del Bianco

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru/SP. Mestre e Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara/SP. É Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de

Ensino de Jaú/SP. Membro do grupo de pesquisa “Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9337-5690>. E-mail: daiana.delbianco@unesp.br



Aline Diniz de Amorim-Duque

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru/SP, Mestre e Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara/SP. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Lençóis Paulista/SP. Membro do grupo de pesquisa “Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-1632-0768>. E-mail: aline.diniz@unesp.br

Sobre as autoras



Alice Rezende da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (2004). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e em Linguagem Brasileira de Sinais. Atua na área da Educação como Coordenadora Pedagógica em uma escola de Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de Araraquara/SP. Membro do grupo de pesquisa “Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-1700-0301>. E-mail: alice.rezende-silva@unesp.br



Ana Carolina Franco dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru/SP, Especialista em Psicopedagogia. Mestre em Televisão Digital: informação e conhecimento pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru/SP. Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara/SP. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Bauru/SP. Membro do grupo de pesquisa “Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9542-8661>. E-mail: carolina.franco@unesp.br



Franciele Del Vecchio dos Santos

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus Marília/SP. Especialista em Ética, Valores e Cidadania. Mestre e Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus Araraquara/SP. É professora da Educação Básica em escolas

privadas. Membro do grupo de pesquisa "Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade". ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9021-0583>. E-mail: franciele.vecchio@unesp.br



Gabriela Pagani

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus Araraquara/SP. Graduada em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais/SP. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar. Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus Araraquara/SP. É Professora na

Rede Sesi-SP. Membro do grupo de pesquisa "Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade". ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-9369-2285> E-mail: gabipagani@hotmail.com



Karla Aparecida de Ataíde Ravaneli

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus Bauru/SP. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo - Campus Piracicaba/SP. Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus Araraquara/SP. É Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Bauru/SP. Membro do grupo de pesquisa “Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-8897-6141>. E-mail: karla.ataide@unesp.br



Katia Lidiane de Campos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus Bauru/SP. Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus Araraquara/SP. É professora da Educação Básica no Serviço Social da Indústria (SESI) de Lençóis Paulista/SP. Membro do grupo de pesquisa “Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-7492-1193>. E-mail: katia.campos@unesp.br



Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira
Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR) e Especialista em "Magistério: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial" e "Gestão Educacional: Administração, Supervisão e Orientação Escolar". Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campus de Paranaíba/MS. Doutora em Educação

Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Araraquara/SP. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS. Membro do grupo de pesquisa "Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade". ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-8119-7516>. E-mail: lidiane_nane@yahoo.com.br



Luana Beltrami Munhoz

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus Bauru/SP. Membro do grupo de pesquisa "Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade". ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-5223-3805>. E-mail: luana.munhoz@unesp.br



Nathalia de Assis Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru/SP. Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara/SP. É Professora de Ensino Fundamental na Rede Municipal de

Ensino de Bauru/SP. Membro do grupo de pesquisa “Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1670-4160>. E-mail: nathalia.assis@unesp.br



Rebeca Franciele Vera

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru/SP. Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara/SP. É coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Lençóis Paulista/SP. Membro do grupo de

pesquisa “Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9563-8853>. E-mail: rebecca.franciele@gmail.com



Vanessa Messias da Silva

Graduada em Administração pela Universidade Paulista - Unip (2010) e especialista em MBA em Administração e Logística. Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus Araraquara/SP. É professora da Etec Cidade do Livro (Centro Paula Souza). Membro do grupo de pesquisa "Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade". ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1445-4532>. E-mail: vanessa.silva@etec.sp.gov.br

ESTE LIVRO ESCRITO POR
PESQUISADORAS-PROFESSORAS, A
PARTIR DE PESQUISAS REALIZADAS
NA UNIVERSIDADE PÚBLICA, COM,
SOBRE E PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR
PÚBLICA, BUSCA CONTRIBUIR PARA
NOVOS DEBATES ACADÊMICOS E PARA
PRÁTICAS COMPROMETIDAS COM O
PROCESSO FORMATIVO.

