

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: TENSÕES E DESAFIOS

THE PROFESSIONAL IDENTITY OF PEDAGOGICAL COORDINATORS: TENSIONS AND CHALLENGES

Santana, Kamila Lima; Martins, Ângela Maria

  Kamila Lima Santana
kamilalimadesantana@gmail.com
Universidade Cidade de São Paulo, Brasil

  Ângela Maria Martins
ange.martins@uol.com.br
Universidade Cidade de São Paulo, Brasil

Revista de Educação Pública
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
ISSN: 0104-5962
ISSN-e: 2238-2097
Periodicidade: Frecuencia continua
vol. 30, 2021
rep.ufmt@gmail.com

Recepção: 14 Maio 2021
Aprovação: 25 Agosto 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/584/5842554035/>

DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v30ijan/dez.12382>



Este trabalho está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-
NãoComercial 4.0 Internacional.

Resumo: Este artigo integra investigação maior que problematizou a implementação de um Programa denominado *Sistema de Gestão Pedagógica*, no contexto do trabalho da coordenação pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Tem como propósito discutir a relação entre a institucionalização do recurso tecnológico e a constituição da identidade profissional de coordenadores pedagógicos. A fundamentação teórica está ancorada nos estudos sociológicos sobre identidade profissional. A pesquisa, de caráter qualitativo, lançou mão da análise de fontes documentais, da observação participante, e da realização de entrevista compreensiva para desvelar o fenômeno investigado. O foco deste artigo está nas etapas desenvolvidas no campo de pesquisa. A inclusão do Programa no trabalho dos coordenadores pedagógicos revela novas possibilidades de atuação profissional, repercutindo assim, na (re) construção da identidade profissional.

Palavras-chave: Identidade profissional, Coordenação pedagógica, Sistema de gestão pedagógica.

Abstract: This article integrates a larger investigation that problematized the implementation of a Program, *Pedagogical Management System*, in the context of the work of pedagogical coordination in the Municipal Education Network of São Paulo. Its purpose to discuss the relationship between the institutionalization of the technological resource and the constitution of the professional identity of pedagogical coordinators. The theoretical foundation is anchored in sociological studies on professional identity. The research, of a qualitative character, made use of the analysis of documentary, participant observation, and accomplishment of a comprehensive interview to unveil the investigated phenomenon. The focus of this article is on the steps developed in the research field. The inclusion of the Program in the work of pedagogical coordinators reveals new possibilities for professional performance, thus affecting the (re) construction of professional identity.

Keywords: Professional identity, Pedagogical coordination, Pedagogical management system.

INTRODUÇÃO

Este artigo integra investigação maior que buscou problematizar e compreender percepções de coordenadores pedagógicos (CP) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) acerca de seu trabalho cotidiano, recentemente mediado por um recurso tecnológico denominado Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), implementado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP).

A Portaria nº 1.224/14 regulamentou a implementação do SGP, no contexto da política educacional do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2014). O recurso tecnológico (*software*) substituiu o Diário de Classe em papel, a partir do qual os professores registram digitalmente a frequência de alunos; notas e conceitos; tipos de avaliações; observações pedagógicas; planejamentos; conselho de classe; boletins; relatórios pedagógicos e sondagens. Os dados registrados são acessados pela Internet por diferentes atores escolares, inclusive pelos coordenadores, gerando novos modos de acompanhamento e intervenções em atividades pedagógicas das unidades escolares.

A investigação original procurou responder às seguintes questões: Como coordenadores pedagógicos percebem o exercício de sua função e atuação nas atividades cotidianas em unidades da RME-SP? Quais significados atribuem aos usos do Sistema de Gestão Pedagógica para a organização do seu trabalho? Especificamente, este artigo privilegiou um dos aspectos abordados na investigação original, referente à apreensão das percepções de coordenadores pedagógicos sobre sua identidade e saberes necessários para o cumprimento das atribuições da função.

A institucionalização do SGP para registros das práticas pedagógicas desenvolvidas em todas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef) e a conseqüente substituição dos diários de classe de papel, a partir de 2014, trouxe aos profissionais da coordenação pedagógica demandas desafiadoras, configurando, novos modos de atuação no trabalho, que envolvem constituições identitárias e exigências de saberes profissionais que até então não eram mobilizados.

IDENTIDADE PROFISSIONAL E CARREIRA DO MAGISTÉRIO: ALGUNS APORTES TEÓRICOS

A palavra trabalho vem do latim *tripalium*, que segundo o dicionário etimológico, era o nome de um instrumento de tortura constituído por três estacas de madeira, por isso *tri* (três) e *palum* (madeira). Desse modo, originalmente, trabalhar vem do sentido de ser torturado e segundo Dubar (2012, p. 353) essa definição supõe que o trabalho seja obrigação, subordinação e fonte de sofrimento.

Sinaliza que, embora muitos considerem que a verdadeira vida está fora do trabalho remunerado, há atividades que proporcionam rendas e são identificadas como positivas. O autor as define como atividades escolhidas, autônomas e abertas para carreiras, destacando, ainda, que são produtoras de obras, criadoras de algo de si ou produtoras de serviços úteis a outros, como as atividades educativas. Segundo ele, são ofícios, vocações ou profissões que não se reduzem à troca econômica entre o trabalho e o salário, mas “possuem dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social” (DUBAR, 2012, p. 354). Para o teórico, essas atividades, providas de um nome coletivo, permitem que os profissionais se identifiquem no seu trabalho e que sejam reconhecidos socialmente, oportunizando mudanças ao longo da carreira e garantindo continuidade na trajetória profissional. Nessa perspectiva, a carreira do magistério pode ser apontada como um exemplo, pois se inicia com o ingresso do profissional como professor e com o passar do tempo surgem oportunidades para a mudança de função (coordenação pedagógica, direção escolar, supervisão escolar), mas a atuação permanece na mesma carreira.

Para Dubar (2012, p. 354), a construção da identidade profissional no interior das instituições e de coletivos é promovida pelo processo denominado socialização, relacionando educação, trabalho e carreira. De acordo com o autor, a socialização profissional é um processo geral de construção permanente em que

se relacionam situações, percursos, tarefas, perspectivas com os outros e consigo. Em outro trabalho, Dubar (2005) reconhece a dualidade social presente na identidade e a conceitua como

[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (p. 136)

Tardif (2017, p. 117), também conceitua o trabalho ao afirmar que é uma atividade instrumental exercida sobre um objeto ou situação com a intenção de transformá-los tendo em vista um resultado. Desse ponto de vista, considera a Pedagogia a tecnologia do trabalho docente e o ensino uma atividade instrumental, contudo, destaca que a efetivação do trabalho se manifesta a partir das interações humanas, sendo essa a marca do trabalho docente.

Para Tardif e Raymond (2000, p. 224), a carreira é um processo de socialização e de apropriação de conhecimentos pelos profissionais de práticas e rotinas institucionalizadas por equipes de trabalho, a partir de dois fenômenos: a institucionalização e sua representação subjetiva entre os atores. A institucionalização refere-se à realidade social e coletiva da profissão, o pertencimento a uma categoria coletiva de atores que exercem a mesma ocupação seguindo normas e tradições. Quanto à dimensão subjetiva da carreira, remete-se ao sentido que o indivíduo atribui à sua vida profissional, podendo remodelar as normas e os papéis institucionalizados. Concluem que a carreira é fruto de transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações que podem modificar a trajetória individual do profissional ou a ocupação que assume, na mesma direção do conceito de dualidade social na construção da identidade, proposto por Dubar (2005).

Para o autor, a dualidade social nos processos identitários se manifesta por meio de atos de atribuição (a identidade para o outro) e atos de pertencimento (a identidade para si). Ambos concorrem para a produção das identidades, o primeiro por meio de processo relacional, sistêmico e comunicativo, e o segundo como processo biográfico. A atribuição da identidade se dá pelas instituições e pelos agentes que interagem diretamente com o indivíduo. Se transferirmos para o contexto escolar, os atos de atribuição são desempenhados pelo sistema escolar, pela organização da escola e por seus agentes, pois há expectativas do grupo que influenciam a identidade do indivíduo. Em contrapartida, a pertença se estabelece a partir de representações sobre si e sua função.

Dubar (2005, p. 206), esclarece que os processos referidos não são necessariamente coincidentes, podendo haver desacordo entre a identidade social virtual (do outro) e a identidade social real (de si). A redução da distância entre ambas resulta em estratégias identitárias que podem assumir duas formas: transações externas, em que o indivíduo tenta acomodar a identidade de si à identidade para o outro; ou transações internas em que o indivíduo tenta assimilar a identidade do outro à identidade para si. Nessa direção, os processos relacionais e biográficos são complexos, autônomos e a articulação entre eles é imprescindível se considerarmos que a identidade de uma pessoa não é construída à sua revelia, porém, depende de outros para forjar a própria identidade.

A partir de um conjunto de pesquisas empíricas, Dubar (2005) apresenta quatro configurações identitárias que articulam os processos expostos: identidade estável ameaçada; identidade bloqueada; identidade responsável por sua promoção; e identidade autônoma e incerta.

A configuração denominada como identidade estável ameaçada é constituída por uma dependência do trabalho. Os profissionais que se enquadram nesta especificação apresentam uma identidade biográfica forjada no local de trabalho, na aprendizagem direta no trabalho e na aquisição de saberes práticos por meio da experiência na realização de tarefas. O aprendizado ocorre no trabalho e os conhecimentos escolares são desvinculados das funções e atribuições profissionais. Ademais, a participação em formações ocorre quando é obrigatória, e iniciativas voluntárias ou com intenções de renovação não estão nesse processo. Os indivíduos não possuem perspectivas profissionais, ficam submetidos ao cargo e à função sem evolução na carreira. Encaram as mudanças como sanções e não progressões, pois essas desafiam os saberes práticos acumulados e

incorporados. A relação ocorre com a chefia imediata, os trabalhadores realizam o que lhes é demandado e qualquer mudança gera insegurança e ameaça, pois a relação entre o trabalho e o salário é muito forte.

Na configuração da identidade bloqueada, os profissionais se definem a partir de um ofício ligado à sua formação inicial. A identidade biográfica é focada na progressão da carreira a partir do aperfeiçoamento técnico da especialidade. Esses trabalhadores demonstram exercer atividades que não correspondem à especialidade adquirida e anseiam por um cargo realmente qualificado. Não consideram úteis formações inovadoras, com abordagens gerais e insistem na concepção de uma formação específica para seu ofício. A relação com a chefia é caracterizada como difícil, pois os trabalhadores não se sentem reconhecidos profissionalmente e as queixas são frequentes devido à execução de tarefas repetitivas, com pouca autonomia. A defesa da identidade do ofício é a marca dessa configuração identitária, junto à resistência contra polivalência.

A configuração da identidade responsável por sua promoção, de acordo com Dubar (2005), está presente nos profissionais que consideram a empresa como espaço para desenvolvimento de um trabalho tendo a evolução como termo-chave. É constituída com foco na evolução profissional por meio de uma formação contínua, integrada e os trabalhadores apresentam interesse, querem saber mais, indagam e buscam por saberes diferentes dos escolares e dos práticos adquiridos no exercício do trabalho, pois buscam saberes específicos à empresa, denominados saberes de organização. Dubar (2005, p. 293), os caracteriza como saberes que articulam os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos no trabalho, nas perguntas aos pares e nas formações gerais. Ocorre uma relação positiva entre assalariado e chefia. O reconhecimento profissional e o papel responsável atribuído ao trabalhador geram a reciprocidade entre assalariado e empresa, configurando uma combinação entre contribuição e retribuição.

A configuração denominada identidade autônoma e incerta, segundo o autor, caracteriza os indivíduos como investidores pessoais, que buscam renovação ou retificação da formação escolar por meio de cursos que levam a diplomas reconhecidos. Suas formações estruturam a identidade biográfica, pois se definem mais pela titulação do que pelo próprio trabalho. Geralmente, demonstram-se insatisfeitos com o emprego que ocupam e procuram desenvolver projetos externos. A identidade relacional apresenta-se ambivalente devido a posturas de parceria e crítica (rebeldia) com a chefia. Contudo, as atitudes relacionais, geralmente, são marcadas pelo individualismo ao não manifestarem consciência de pertencimento ao local de trabalho e pela busca de oportunidades para a realização de objetivos pessoais.

Em suma, Dubar (2005) conclui que cada configuração exposta privilegia um tipo de saber, que estrutura a identidade profissional. Os saberes práticos, ligados diretamente à experiência de trabalho, são estruturantes da identidade estável ameaçada. Os saberes profissionais, que articulam os conhecimentos teóricos e práticos, são o cerne da identidade focada no ofício, a identidade bloqueada. Os saberes denominados de organização, vinculados à competência de mobilização e reconhecimento das necessidades da empresa, estruturam a identidade responsável por sua promoção. Os saberes teóricos, implicados pela autonomia e acumulação de capacitação permanente, são considerados estruturantes para a identidade autônoma e incerta. Enfim, as configurações identitárias propostas pelo autor ancoram-se na esfera socioprofissional e correspondem a trajetórias sociais, não podem ser reduzidas a identidades de trabalho ou *habitus* de classe. São vivenciadas pelos indivíduos implicados na dualidade social entre a definição de si e da rotulagem do outro.

Tomando esses referenciais teóricos como ancoragem para discutir a utilização do Sistema de Gestão Pedagógica no acompanhamento pedagógico e intervenções no cotidiano escolar, o artigo busca apreender repercussões na identidade profissional de coordenadores pedagógicos (CP) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), decorrentes da implementação do referido Programa de governo.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA RME-SP

Conforme mencionado em documento oficial (São Paulo, 2018, p. 27), o cargo de coordenador pedagógico no município de São Paulo, foi criado pela lei nº 9.874 de 18 de janeiro de 1985. Oportuno destacar o contexto histórico do país, marcado pelo fim da ditadura militar e a busca por uma perspectiva democrática também na administração escolar. O surgimento do cargo de coordenador, nesse contexto, questiona a centralidade do diretor escolar na administração de uma unidade educacional (UE) e configura mecanismos de construção de processos decisórios democráticos na escola.

As atribuições do CP - delineadas a partir da sua criação - enfatizam que o papel articulador das ações pedagógicas e didáticas já é evidenciado desde 1985 (São Paulo, 2018, p. 27). Nos anos subsequentes, a legislação passou por inúmeras alterações sem deixar de contemplar os eixos de formação, planejamento, acompanhamento e avaliação das aprendizagens como norteadores da atuação do CP. Na RME-SP, coordenadores pedagógicos, Diretores de Escola e Assistentes de Diretor de Escola, compõem a equipe gestora para a mediação das ações educativas.

Em 2013, a função do coordenador pedagógico na RME-SP é preconizada pelo Decreto nº45.453:

O coordenador pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor. (SÃO PAULO, 2013)

Na RME-SP, o profissional desenvolve funções em contexto de alta complexidade, visto os desafios presentes no cotidiano escolar e na pluralidade de saberes para dar conta de uma rotina intensa, com muitas atribuições, legitimadas em documento oficial:

Não são poucas as atribuições e responsabilidades do Coordenador pedagógico como gestor escolar diretamente envolvido com o processo educativo. O ritmo e os movimentos da escola podem impor ao CP uma rotina de trabalho intensa e, por vezes, incontrolada. Compreender a importância da gestão, organização e bom uso do tempo são aspectos que o auxiliarão nesse sentido. (SÃO PAULO, 2018, p.30)

Em 2014, a institucionalização do SGP em todas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental, para registros pedagógicos, trouxe aos coordenadores demandas desafiadoras, configurando, assim, novos modos de atuação no trabalho, que envolvem constituições identitárias e exigências de saberes profissionais que até então não eram mobilizados.

METODOLOGIA

Tendo em vista o objetivo de discutir a utilização do sistema para o acompanhamento pedagógico e intervenções no cotidiano escolar, considerando repercussões na identidade profissional, foram desenvolvidos dois procedimentos metodológicos que ocorreram no campo de pesquisa: a observação participante e a entrevista compreensiva.

Lüdke e André (2018), afirmam que a observação participante é uma estratégia que envolve além da observação direta, um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador e a situação estudada. De acordo com as autoras, a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo devem ser revelados ao grupo pesquisado desde o primeiro contato. Assim, a observação participante possibilitou a imersão em uma ação de formação continuada, desenvolvida mensalmente pela Diretoria Regional de Educação (DRE) Guaianases/SP, e permitiu o contato direto com dezenas de coordenadores pedagógicos.

Segundo Angrosino (2009), utilizar a observação participante exige planejamento e rigor do observador para que aspectos da realidade não sejam negligenciados devido a um olhar carregado de pessoalidade, sem

embasamento científico. Para a validação de dados é imprescindível que a observação ocorra de maneira controlada e sistemática. Não significa que as experiências pessoais e profissionais do pesquisador devem ser desprezadas, pelo contrário, estas auxiliarão no processo e compreensão e interpretação dos dados coletados.

A observação participante ocorreu durante a realização do curso A gestão pedagógica para a aprendizagem: o coordenador pedagógico como agente transformador, cujo objetivo geral era o de propiciar formação continuada aos coordenadores para apropriação do papel formador e articulador dos processos educativos que acontecem na escola. Participaram do curso ministrado por três formadores fixos e três convidados, coordenadores pedagógicos de Emef's da DRE Guaianases. Durante oito encontros (somando 32 horas de observação participante), estabeleceu-se um contato direto e a construção de uma relação de confiança entre a pesquisadora e os coordenadores pedagógicos.

A escrita foi eleita como a forma de registro das observações e num primeiro momento foram realizados concomitantemente aos acontecimentos, de maneira natural para não despertar sensação de supervisão. Por se tratar de um curso, em que as anotações escritas são comuns para todos os participantes, as anotações realizadas não causaram estranheza ou desconforto.

O conteúdo dos registros foi composto por descrições e reflexões. Nas descrições constam detalhes sobre a organização geral da formação, as estratégias e recursos utilizados; a frequência; o espaço; a reconstrução de falas; as atividades desenvolvidas; a mediação de formadores; a participação ou não nas atividades e a própria atuação como observadora. Nas reflexões são incluídas anotações, com impressões, dúvidas, surpresas, sentimentos e constatações suscitadas durante o período de observação de cada encontro. Para melhor sistematização, as falas dos participantes e formadores receberam códigos para diferenciação, sendo F para formadores e CP para relatos dos participantes. Em certos momentos, as anotações deixavam de ser realizadas para dar lugar a participação em atividades propostas durante a formação. Em outro período (no mesmo dia), sem a presença dos participantes, era produzida uma reescrita, agora mais completa, estruturada e sistematizada. A cada encontro foi produzido um relatório que formou um diário de campo.

Angrosino (2009) afirma que não existe fórmula para análise de dados coletados em campo que sirva de parâmetro para todos os pesquisadores, pois cada pesquisa qualitativa apresenta objetivos específicos, porém sugere etapas (sem sequência rígida), realizadas neste estudo, para o processo de análise de dados colhidos durante a observação participante: a) gerenciamento de dados; b) leitura panorâmica e c) esclarecimento das categorias utilizadas.

A etapa de gerenciamento de dados consiste em manter o diário de campo organizado para que todos os dados coletados possam ser recuperados no momento que for pertinente. No estudo em questão, todos os dados do diário de campo foram arquivados no computador e impressos para melhor manuseio.

A leitura panorâmica é a etapa em que o pesquisador retoma todas as suas anotações, antes de iniciar a análise formal dos dados. Essa leitura geral pode indicar o esquecimento de alguma informação importante, além de provocar a reflexão no pesquisador sobre o que se sabe agora e o que ainda precisa compreender. O esclarecimento das categorias utilizadas implica na identificação de temas ou categorias presentes nas anotações. Tais categorias temáticas podem ser elaboradas segundo a revisão de literatura sobre o objeto de estudo ou a partir da leitura dos dados. Os registros escritos dos relatos dos CP viabilizaram a emergência de seis categorias temáticas: 1) Identidade profissional do coordenador pedagógico; 2) Saberes da experiência; 3) Aprendizagem entre pares nas formações continuadas; 4) Intensificação do trabalho no exercício da função; 5) Coordenação pedagógica compartilhada; 6) SGP e sua incidência na atuação do CP. Apenas a primeira categoria temática será explorada, pois se refere especificamente à identidade profissional dos CP.

Os dados coletados no campo, durante a observação participante, exigiram a busca por aprofundamento de pontos levantados pelos participantes e a entrevista compreensiva foi eleita como método para coleta de dados, realizada com a participação de duas coordenadoras pedagógicas.

A opção pela entrevista compreensiva, especificamente, representa um posicionamento ético entre entrevistador e entrevistado e a busca de uma condição de horizontalidade durante o desenvolvimento da

investigação para a melhor compreensão do objeto de estudo. O conhecimento artesanal é o fundamento da entrevista compreensiva e seus princípios estão na formalização do conhecimento pessoal do pesquisador advindo do campo de pesquisa. O adjetivo compreensivo indica a busca por uma compreensão que ultrapassa explicações e o objetivo é a produção teórica, formulada a partir do campo (KAUFMANN, 2013, p. 28).

O roteiro utilizado foi elaborado a partir de três eixos temáticos: história profissional, coordenação pedagógica e Sistema de Gestão Pedagógica. Duas coordenadoras pedagógicas (de escolas diferentes) foram entrevistadas: a CP I tinha na data da entrevista 56 anos de idade, 20 anos de docência e 6 anos na função de coordenadora pedagógica efetiva (na mesma Unidade Escolar); a CP II, na data da entrevista, declara ter 35 anos de idade, 15 anos de docência, 1 ano e 10 meses na coordenação pedagógica, como designada, sendo 10 meses na Unidade Escolar atual. Ambas participaram da formação continuada analisada na primeira etapa da pesquisa de campo e demonstraram interesse e disponibilidade para serem entrevistadas em suas escolas.

A partir dos dados coletados, ou seja, dos discursos das participantes, inicia-se a interpretação que é a análise do material, a qual, segundo Kaufmann (2013, p. 119), é etapa crucial do tratamento dos dados e da elaboração teórica, destaca a capacidade analítica do pesquisador.

O autor sugere a redação de fichas para a investigação do material a partir de incansáveis escutas. As fichas, estruturadas em duas partes, uma com falas que chamaram atenção e a outra com comentários e interpretações sobre as falas selecionadas, geram um movimento de idas e vindas. Angelo e Mendes (2015, p. 35), além de observações nas fichas, também indicam a articulação das falas com os autores que coadunam com o assunto, fazendo com que o pesquisador retorne aos referenciais teóricos durante o processo de análise.

A partir da escuta atenta e da produção das fichas emergiram categorias que deram origem aos chamados planos evolutivos que Angelo e Mendes (2015) definem como

[...] um instrumento de evolução do trabalho. Nesse tipo de plano, as categorias vão surgindo, através da escuta da fala dos sujeitos, e do diálogo que essas falas mantêm com as leituras que foram realizadas, configurando-se em partes e sub-partes, se articulando e se movimentando no transcorrer da interpretação das falas. (p.36)

Na produção dos planos evolutivos as interpretações ganham formas, pois categorias e subcategorias são construídas, desconstruídas, transformadas durante o processo de análise. Assim como na observação participante, apenas os dados referentes à identidade profissional serão explorados neste texto.

CONTEXTO DO ESTUDO

Localizada no extremo leste da cidade de São Paulo, a DRE Guaianases conta com 330 unidades escolares das diferentes modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico e Educação de Jovens e Adultos), situadas nos bairros Cidade Tiradentes, Guaianases e Lajeado.

A formação continuada observada tinha como público-alvo todos os coordenadores pedagógicos de 36 unidades escolares de Ensino Fundamental da DRE Guaianases. Embora apenas os coordenadores do turno da manhã tenham participado da pesquisa, é de suma relevância o retrato do vínculo funcional do quadro da coordenação pedagógica na região, classificado entre efetivos e designados. Na região, 32% de profissionais eram efetivos, ou seja, participaram de processo seletivo por meio de concurso de acesso; 68% eram profissionais designados, ocupados por professores da Rede que apresentaram propostas de trabalho e foram eleitos pelo Conselho de Escola. A quantidade superior de profissionais designados influenciou significativamente a qualidade da formação continuada observada, pois a rotatividade comprometeu o desenvolvimento da formação promovida pela Divisão Pedagógica (Diped), principalmente em relação à continuidade e aprofundamento dos conteúdos estudados. Durante os meses de observação, a chegada e a troca de profissionais foram constantes.

Todos os anos letivos, a Divisão Pedagógica (Diped), equipe responsável pela formação e acompanhamento das unidades, realiza a formação continuada para coordenadores pedagógicos. Ao menos

duas vezes por mês os coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental participam de encontros informativos e formativos, além de eventos como seminários e congressos regionais ou municipais. Os chamados plantões são atendimentos mais rápidos com número reduzido de profissionais para aproximação, sanar dúvidas e aprofundar discussões dos estudos mensais com uma característica mais pragmática.

Para melhor atendimento aos profissionais, público-alvo da formação, todos os encontros foram realizados em uma sala de um Centro Educacional Unificado (CEU) e em dois turnos (8h30 – 12h30; 13h30 – 17h30) em respeito aos horários de trabalho e a garantia da participação de todos. A observação participante dos encontros ocorreu no turno da manhã para o acompanhamento contínuo da formação e dos participantes.

O estabelecimento de vínculos foi fundamental para o desenvolvimento da observação. Conversas, autorizações de representantes legais e assinaturas de termos de consentimento pelos participantes foram etapas que antecederam os momentos efetivos de observação. Durante o processo, mais ações fortaleceram os vínculos como: explicações sobre as intenções da pesquisa; participação de atividades e discussões; conversas informais em momentos de intervalos; colaboração com o café coletivo; disposição em colaborar com relatos reflexivos.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA PESQUISA DE CAMPO

A identidade profissional do CP apresentou-se nas falas em que os profissionais explicitam sobre a própria função e como percebem a mesma a partir das relações com atores da comunidade escolar. Constata-se a dualidade social estudada por Dubar (2005) na constituição da identidade, pois o processo biográfico e o processo relacional estão presentes nas falas dos participantes.

Segundo as falas, a identidade para si, como ato de pertencimento, ancora-se no CP que é articulador e formador no espaço escolar. Os profissionais se consideram importantes ao se colocarem no centro do trabalho pedagógico, percebem que estão em uma função que possibilita uma visão ampla do funcionamento da escola e se sentem responsáveis pela articulação dos diferentes atores escolares.

O CP é a peça central como articulador. Temos que dar o foco.

O CP é o centro da articulação.

A coordenação abre para outro mundo. Uma escola inteira para ter uma visão pedagógica. (Registros do diário de campo)

O CP como formador, também, emerge na análise, com menor incidência, quando os participantes declaram sobre si, mas no contexto do trabalho, a formação de professores apresenta-se como prioridade e desafiante no exercício da função.

Fico feliz quando consigo ler nos registros dos professores no sistema e perceber a influência das formações, através dos termos utilizados.

Os registros do SGP podem ser usados para formação. (Registros do diário de campo)

A identidade do CP para o outro apresenta-se em falas em que os participantes mencionam como outros atores os reconhecem e como a organização do sistema escolar influencia na sua atuação. Identifica-se uma tensão sobre esse processo relacional ao dizerem que diariamente necessitam legitimar a função no espaço escolar, pois há incompreensão dos atores escolares (diretores, professores) em relação ao fazer da coordenação pedagógica.

Falta perfil profissional, precisamos legitimar nossa função.

Dar importância a sua própria função.

Brigo todos os dias para legitimar o meu papel. (Registros do diário de campo)

Sentem-se cobrados por atividades que acreditam desviarem de suas atribuições. Assim como os atos de pertencimento, os atos de atribuição também constituem a identidade profissional dos participantes, porém com certa resistência pelos CP.

A partir das observações, pode-se afirmar que a implementação do SGP no contexto de trabalho da coordenação pedagógica também contribui na construção da identidade dos profissionais em um processo relacional (ato de atribuição). Uma vez que, o sistema mexe no lugar do CP, no ponto de vista do poder, pois os profissionais passam a ter acesso direto aos dados das turmas de maneira objetiva, para além das falas dos professores. O acesso contínuo aos dados possibilita uma atuação mais pontual promovendo assim, um estreitamento entre a formação docente e a intervenção pedagógica. Ao interferir no lugar do CP, a inclusão do SGP não acontece de maneira tranquila. As resistências evidenciam que o lugar dos professores também sofre alterações, pois seus registros passam a ser públicos.

Consulto o SGP para saber previamente quais alunos são faltosos e outras informações para conversar com os professores.

É legal observarmos planos registrados no SGP, para sabermos se estamos orientando os professores adequadamente.

Quando o professor é aconselhado sobre os registros no SGP, é feita uma ocorrência e o professor assina que recebeu a orientação. Caso não mude sua prática é encaminhado para a direção da escola tomar providências. (Registros do diário de campo)

Em relação às configurações identitárias propostas por Dubar (2005), o grupo observado não se encaixa exclusivamente em uma configuração. Os participantes apresentam características comuns a duas configurações identitárias: identidade estável ameaçada e identidade responsável por sua promoção. A heterogeneidade revela a complexidade na construção da identidade do CP, correspondente a trajetórias sociais que não podem ser reduzidas a uma determinada classe. Cabe ressaltar, que o estudo do teórico tem como amostra profissionais de empresas privadas, diferente do vínculo empregatício dos CP investigados. Contudo, suas contribuições lançam luzes para a compreensão da construção da identidade dos profissionais da coordenação pedagógica.

A identidade estável ameaçada se apresenta na medida em que os CP valorizam os saberes práticos para atuação, segundo os participantes, a construção da identidade se ancora no local de trabalho.

Ainda estou me construindo como CP.

A minha evolução se deve a prática.

É uma caminhada e, em um ano, não é suficiente. (Registros do diário de campo)

A identidade por sua responsável promoção também emerge nas falas e nas posturas dos participantes, pois percebem a necessidade da articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos no trabalho, nas perguntas aos pares e nas formações continuadas. Os CP reconhecem as responsabilidades, indagam e buscam por saberes de organização, específicos para o desenvolvimento da função.

Contribuições dos colegas auxiliam na formação do CP.

A troca de experiências enriquece o encontro. Acontece a partilha com profissionais de outras escolas.

As formações apontam caminhos para o CP mediar às relações com os professores. (Registros do diário de campo)

Segundo Dubar (2005), as mudanças na configuração identidade por sua responsável promoção, são consideradas sanções e não progressões, uma vez que desafiam os saberes práticos acumulados. A implementação do SGP na rotina de trabalho da coordenação pedagógica gerou, em parte dos profissionais, resistências ao interferir no modo do acompanhamento do trabalho pedagógico.

Sistema para educação, mas que não foi pensado por educadores.

O SGP é um lixo. Não funciona.

Pendências do SGP precisam ser sanadas, porque é público, politicamente está posto. Estamos alimentando demandas? E o pedagógico? (Registros do diário de campo)

As entrevistas compreensivas corroboraram com a análise da observação participante e revelaram mais elementos que lançam luzes ao processo de construção da identidade profissional de CP, considerando a inclusão do SGP nas rotinas de trabalho dos participantes.

Em 2014, ano em que o SGP foi implementado, a entrevistada, aqui denominada como CP I, já era coordenadora pedagógica e vivenciou a mudança entre o acompanhamento dos registros dos professores pelo diário de classe de papel para o acompanhamento dos registros no sistema. Afirma a necessidade de utilizar o recurso tecnológico, uma vez que, segundo ela, o registro no papel é limitador. Porém, recorda do incômodo dos professores em relação à transparência e monitoramento dos registros, e explicita que não foi um processo tranquilo.

Quando ele foi implementado, em 2014, eu estava aqui nessa escola. Teve todos os tipos de impressões. Gente que estava adorando porque não aguentava mais comprar diário de classe na Vinte e Cinco de Março... (risos), porque a coordenadora não deixava passar branquinho... (risos). E até aqueles da teoria da conspiração mesmo. “Mas pra que isso? Agora vão ficar vendo em tempo real o que eu estou escrevendo? A quem está servindo isso? Tinha esse tipo de conversa... (CP I)

A CP II, em 2014, ainda não estava na coordenação pedagógica, mencionou sua experiência enquanto professora e relata as suas lembranças, relacionadas principalmente, as dificuldades em concluir os registros ao final do ano letivo. Segundo ela, no SGP nada funcionava direito.

Foi uma loucura porque não funcionava. Eu lembro claramente daquela bolinha rodando... rodando... rodando... como se estivesse lendo. E aquele desespero de final de ano, a gente não conseguia fechar o quinto conceito, tudo aberto e nada funcionava. (CP II)

Ao serem questionadas sobre as contribuições do SGP para o trabalho da coordenação pedagógica, os relatos se configuram com diferenças. A CP II afirma que há contribuições, mas não explicita com clareza quais são elas, sua fala se limita aos problemas de funcionamento do sistema.

Pensando em contribuições pedagógicas, existem? Existem, só que ele deveria funcionar de maneira adequada o que ele não funciona, deixa a gente na mão às vezes perde dados que ficam navegando aí sabe Deus aonde nesse mundo virtual. Então se ele funcionasse eu acho que as contribuições pedagógicas seriam muito maiores, porque ele não funciona adequadamente. (CP II)

Em contrapartida, a CP I descreve com propriedade diferentes contribuições ao seu trabalho. Para ela, o SGP trouxe agilidade ao acompanhamento dos registros pedagógicos. Detalha que na época dos diários de classe de papel, recolhia os documentos, mas logo precisava devolvê-los para que os professores continuassem os seus registros diários. Lembra que esse recolhimento não era uma tarefa simples, alguns professores esqueciam em suas casas ou travavam em seus armários etc. A partir da implementação do SGP, o esforço anterior deixou de ser necessário, pois o acesso aos registros está disponível constantemente para o acompanhamento das turmas, por meio dos registros docentes.

É muito mais rápido, muito mais dinâmico, do que você pegar diário por diário, folheando um por um e colocando os “postites” e chamando professor. Os relatórios que aparecem, as anotações dos professores, é muito mais tranquilo. Facilita demais quando você vai fazer um relatório médico, um encaminhamento, uma solicitação. Você não precisa ficar indo atrás do professor e se eu quero saber dos registros do professor eu não preciso ir lá... E você poder olhar para os registros do professor, analisar... Então traz mais conversa. (CP I)

As considerações da CP sobre a diferença de acesso aos dados entre a época dos diários de classe e o atual acompanhamento por meio do SGP revelam o quanto a implementação do sistema interferiu no lugar do CP. É possível perceber o conceito de dualidade social, principalmente no processo relacional, ao analisarmos as interferências causadas pelo SGP no modo de organizar a unidade escolar e como os profissionais precisaram se ajustar, pois esses ajustes são atos de atribuição que agem na constituição da identidade dos indivíduos. Ao mesmo tempo, a chegada do SGP no contexto desses profissionais, também repercutiu no processo biográfico,

considerando que, além dos atos de atribuição, os atos de pertencimento se fazem presentes, uma vez que cada profissional significou o sistema à sua maneira para a realização da sua função.

A nova condição, de acessar os registros continuamente, trouxe maior autonomia para a atuação da coordenação pedagógica. A ampliação da possibilidade de acompanhamento, além de otimizar tomadas de decisão, implica na construção da identidade dos profissionais. Ter os dados sistematizados, com maior objetividade, obriga de certa forma, a agir a partir deles. Importante destacar que o uso das informações armazenadas no sistema pode potencializar as formações e as intervenções pedagógicas com maior clareza.

Por exemplo, os gráficos das notas (conceitos mesmo) esses são muito interessantes e os professores fazem mesmo a leitura. Então quando a gente visualiza aquilo, quando o professor olha... é interessante que ele consegue identificar quem são os alunos. Então eles usam bastante este recurso até para poder replanejar mesmo. São dados que a gente usa na reunião pedagógica, no conselho de classe, sempre tem SGP nessas formações, para mostrar quais os campos são interessantes, que ajudam o professor a pensar. (CP I)

Foram os gráficos que subsidiaram a escolha das crianças que participariam dos projetos de contraturno. Porque a preferência era para as que apresentavam dificuldade de aprendizagem, então nós selecionamos essas crianças por meio desses gráficos. E quando chegaram as sondagens, também as iniciais, nós usamos os gráficos para apontar aos professores aonde havia a maior necessidade de trabalho, em relação às crianças. (CP II)

Assim como, o lugar do CP sofreu alterações a partir da utilização do SGP, possivelmente o lugar dos professores também sofreu. Segundo a CP I, a utilização do SGP trouxe uma aproximação do seu trabalho cotidiano às atividades dos professores. Diz que por meio da leitura dos registros surgem oportunidades para maior interação e afirma “o SGP traz mais conversa”. A visão dialógica trazida pela CP surpreende e extrapola até os objetivos preconizados na Portaria nº 1.224 (SÃO PAULO, 2014).

A CP I ainda aponta como contribuição, a padronização dos registros exigida pelo sistema, vê positivamente o seu desenho e quantidade de caracteres, pois favorece a sistematização dos registros ao permitir informações detalhadas, diferentemente dos tradicionais diários escritos. Conclui afirmando que o SGP é fundamental para a coordenação pedagógica, pois auxilia significativamente em sua atuação profissional.

O SGP também trouxe tensões para o trabalho da coordenação pedagógica, pois ambas apontaram problemas na estrutura da RME-SP para o funcionamento adequado do SGP, desde a instabilidade do acesso à Internet, até problemas técnicos do próprio *software*.

Em 2018 eu percebi que foi um grande desafio pra mim, enquanto CP, tinha professor que chegava pra mim e falava “eu não acredito que eu vou ter que fazer duas vezes?” (voz alterada). E eu olhava para cara do professor e dizia “sim porque senão vai dar pendência no registro de fechamento”. O professor, com razão, fica muito bravo porque ele tem que fazer duas vezes a mesma coisa porque o sistema não está funcionando. (CP II)

Os problemas do sistema relatados repercutem na relação profissional entre CP e professores, gerando certo desgaste uma vez que os profissionais da coordenação pedagógica são representantes e implementadores das políticas educacionais instituídas pela Secretaria Municipal de Educação.

CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Conforme discutido anteriormente, tendo como referência Dubar (2005), a identidade dos profissionais da coordenação pedagógica é constituída pela dualidade social representada pelo processo biográfico ‘identidade para si’ (atos de pertencimento) e pelo processo relacional ‘identidade para o outro’ (atos de atribuição). As diferentes fontes evidenciam que coordenadores pedagógicos percebem a relevância da função que exercem para efetivação da qualidade do trabalho pedagógico da escola, e reconhecem que a formação docente e a articulação com os atores escolares são o cerne do exercício da sua função.

A implementação do SGP, no contexto de trabalho da coordenação pedagógica, considerado como um dos elementos do processo relacional mostrou incidência na construção da identidade dos profissionais, pois

os dados revelam que o lugar do coordenador sofreu mudanças a partir da inclusão do recurso tecnológico. As falas dos participantes indicam que o acesso direto às informações armazenadas e sistematizadas no SGP gerou alterações na rotina e no exercício do trabalho.

Os registros docentes que anteriormente estavam sob o zelo dos professores por meio do Diário de Classe em papel, passaram a ser acessados diariamente pela coordenação pedagógica. Além do surgimento de desafios e de resistências nas relações profissionais, os dados mostram que o novo modo de acompanhamento também pode potencializar as formações contínuas na escola e melhor, orientar intervenções pedagógicas com maior clareza. Dito isto, percebe-se uma alteração na relação de trabalho entre coordenação pedagógica e corpo docente e, também, tensões decorrentes do desconforto profissional ocasionado na implementação do Programa de governo.

Os coordenadores revelaram nas observações e nas entrevistas usos do SGP relacionados à formação docente, ao diagnóstico, ao acompanhamento pedagógico, às intervenções pedagógicas e às tomadas de decisão. A diversidade de usos indica que o sistema não se configura apenas como um Diário de Classe digital, mas como um recurso tecnológico que pode ampliar possibilidades na atuação de seus usuários.

Por fim, é possível afirmar que a inclusão do recurso não aconteceu apenas em uma dimensão técnica, mas teve implicações diretas na (re) construção da identidade profissional de coordenadores pedagógicos. O acesso aos dados, de maneira regular e objetiva, retirou os coordenadores da zona de conforto, ao ampliar os mecanismos de acompanhamento pedagógico das unidades de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, C. B.; MENDES, I. A. Entrevista Compreensiva: desvelando os sentidos da autonomia docente no desenvolvimento curricular. *REMATEC. Revista de Matemática, Ensino e Cultura*. UFRN, n. 19, p. 29-41, 2015.
- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012.
- DUBAR, C. A. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- KAUFMANN, J.-C. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013. Importar imagen
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2ª. Edição. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2018.
- SÃO PAULO (Município). *Lei nº 9.874 de 18 de janeiro de 1985*. Reestrutura a Carreira do Magistério Público e instituiu a Evolução Funcional, 1985.
- SÃO PAULO (Município). *Decreto nº 54.453 de 10 de outubro de 2013*. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino, 2013.
- SÃO PAULO (Município). *Portaria nº 1.224, de 10 de fevereiro de 2014*. Institui o Sistema de Gestão Pedagógica – SGP no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e dá outras providências, 2014.
- SÃO PAULO (Município). *Coordenadoria Pedagógica: Orientações didáticas do currículo da cidade: Coordenação pedagógica*. – São Paulo: SME / COPED, 2018.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 3ª reimpressão, 2017.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

LIGAÇÃO ALTERNATIVE

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12382> (pdf)