



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: elementos instituintes e instituídos na
construção da profissionalidade docente no DF**

DANYELA MARTINS MEDEIROS

ORIENTADORA: Prof^ª Dr.^a. Shirleide Pereira da Silva Cruz

Brasília – DF

2017

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: elementos instituintes e instituídos na
construção da profissionalidade docente no DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA, sob orientação da Prof^a Dr^a Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Brasília – DF

2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MOH38h Martins Medeiros, Danyela
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: elementos instituintes e
instituídos na construção da profissionalidade docente no
DF./ Danyela Martins Medeiros; orientador Shirleide
Pereira da Silva Cruz. -- Brasília, 2017.
169 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Coordenação Pedagógica. 2. Jornada de trabalho docente
3. Profissionalidade docente. I. Pereira da Silva Cruz,
Shirleide , orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: elementos instituintes e instituídos na
construção da profissionalidade docente no DF**

Danyela Martins Medeiros

Banca Examinadora:

**Profª Drª. Shirleide Pereira da Silva Cruz – Orientadora
Faculdade de Educação - UnB**

**Profª Drª. Edlamar Oliveira dos Santos – Membro externo
Instituto Federal de Pernambuco - IFPE**

**Profª Drª. Edileuza Fernandes da Silva – Membro Interno
Faculdade de Educação – UnB**

**Profª Drª. Ana Sheila Fernandes Costa – Suplente
Faculdade de Educação – UnB**

À minha família amada, aos meus pais Romildo e Delmarina
Ao meu marido, leal companheiro em todas as horas, Léo Jaques
Minhas irmãs, sobrinhas e sobrinho
A minha razão de viver, meu filho Rafael
Dedico este trabalho

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por ter permitido o alcance desta conquista, aos meus pais por terem me conduzido com princípios éticos e valores cristãos, ao meu esposo e companheiro Léo, pela compreensão nas minhas ausências e apoio em todos os momentos da vida, às minhas irmãs Yone e Myrla com quem compartilhei muitos momentos nesta caminhada de estudos, ao meu filho Rafael por me fazer voltar a alegria frente às dificuldades. A minha sogra e cunhada por cuidarem do meu bem mais precioso durante esse período.

Agradeço ainda, aos meus antigos amigos, que pude rever nas minhas andanças nas Escolas Classes que pesquisei. Aos meus novos amigos, pessoas maravilhosas que pude apoiar neste percurso tão cauteloso, mas de incríveis novidades, em especial ao Fernando, Ana Jéssica, irmãos de orientação e ao Leonardo e Maira, com quem pude compartilhar minhas dúvidas, ansiedades, alegrias e conquistas ao longo destes dois anos. A todos os orientandos das professoras Kátia Curado e Shirleide com quem tive o prazer de trabalhar e aprender um pouco a cada dia, em especial a Rosírís que sempre me deu força com suas palavras de incentivo e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe, que contribuiu na avaliação dos roteiros de coletas de dados, ouvindo minhas incertezas e dando valiosas sugestões.

Agradeço a todos as pessoas com quem pude trocar, aprender e ensinar em especial a minha orientadora Shirleide por ter me acolhido e acreditado no meu potencial, sempre indicando os caminhos com muita tranquilidade, humildade e sabedoria. Este percurso não seria possível sem as contribuições dos queridos professores que tenho grande admiração Kátia Curado, Otilia Dantas, Nathália Cassetari, Cleide Quixadá, Cristina Madeira, Edileuza Fernandes, Edlamar Santos, Marcelo Húngaro, Adriana Sales de Mello, Erlando Rêses e Ana Sheila Costa a quem agradeço imensamente às atenções dadas a este trabalho.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação - SEEDF, por ter me concedido dois anos de afastamento remunerado para estudos pois, este tempo voltado exclusivamente para o mestrado, foi muito valioso e facilitou bastante as minhas aprendizagens. Por fim, agradeço aos professores e professoras participantes da pesquisa e todos que acreditam em uma Escola Pública de qualidade no Distrito Federal, escola que me formou como aluna e vêm me constituindo como professora.

Tempo Perdido

Todos os dias quando acordo
Não tenho mais
O tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo

Todos os dias
Antes de dormir
Lembro e esqueço
Como foi o dia
Sempre em frente
Não temos tempo a perder

(Renato Russo)

Resumo:

Este trabalho analisa os elementos instituídos e instituintes identificados nas horas-atividades na jornada de trabalho da Rede Pública do Distrito Federal/Brasil, dividida em período de regência e atividades extraclasse e quais suas influências na construção da profissionalidade docente. No contexto pesquisado, este espaço-tempo para atividades extraclasse é denominado como “Coordenação Pedagógica”. Para indicarmos a historicidade da Coordenação Pedagógica, partimos da implantação do Projeto de Governo “Escola Candanga: uma lição de cidadania (1996-2000)” que possibilitou as discussões sobre a jornada dos professores e a partir dele a carga horária de trabalho foi definida em dois períodos, um de regência e outro de Coordenação Pedagógica, nos quais os professores passaram a ter 15 horas exclusivas para a realização de atividades de planejamento, formação e avaliação e 25 horas em regência de classe, totalizando 40 horas de trabalho semanais. Estabelecemos o período de 20 anos (de 1996 a 2016) a partir da implementação da Escola Candanga para identificar como as políticas públicas educacionais podem interferir articulando-se aos elementos constituintes do trabalho para valorização do profissional docente. Os sujeitos de pesquisa são os professores regentes, os gestores e coordenadores pedagógicos de cinco escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, pois o espaço-tempo remunerado acontece de forma coletiva e nos permite visualizar as relações profissionais existentes. Utilizamos como técnicas de pesquisa o Grupo Focal com os professores regentes, entrevistas para gestores e coordenadores e observações das Reuniões Pedagógicas coletivas. O Grupo Focal cumpriu o objetivo de obter o pensamento coletivo dos grupos de professores pesquisados; as observações permitiram a identificação das vivências e a organização no espaço de Coordenação Pedagógica pelo grupo e as entrevistas com gestores e coordenadores complementaram a realização das análises. Para um entendimento da totalidade das relações existentes entre a constituição profissional docente e as políticas públicas neste período histórico, consideramos a abordagem histórico-dialética porque se referencia na *práxis*, entendida como atividade humana repleta de intencionalidade, para o conhecimento da realidade que determina condições para as transformações sociais. Os resultados demonstram que é no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica - no horário remunerado da jornada de trabalho do professor - que se constroem as aprendizagens profissionais com as trocas de conhecimentos entre os professores mais experientes e os em início de carreira que realizam atividades de organização do trabalho pedagógico, planejamento, avaliação e formação continuada no espaço escolar. A metodologia usada nas análises foi a construção dos núcleos de significação a partir dos pré-indicadores e indicadores, resultando em categorias que ajudam a explicar o trabalho docente no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica apontando, então, para significações relacionadas à formação profissional, à valorização, ao tempo e às condições de trabalho. Este espaço-tempo também compreende contradições e dificuldades que dimensionam a essencialidade do trabalho coletivo colaborativo na escola. A jornada de trabalho que considera a amplitude do trabalho docente não limitado a atividade da regência e articulada aos demais elementos da valorização docente como as condições de trabalho, plano de carreira, salário, formação inicial e continuada permite a condução para uma maior autonomia do trabalho do professor e o reconhecimento da profissão com possibilidades de construção sólida da profissionalidade docente.

Palavras-chave: jornada de trabalho, profissionalidade docente, coordenação pedagógica.

ABSTRACT

This paper analyzes the instituted and insinuated elements identified during the working hours of Brazil's Federal District Public Network, divided into regency and extraclass activities, and their influences on the construction of work and teaching professionalism. In the researched context, this space-time for extraclass activities is denominated as "Pedagogical Coordination". In order to indicate the historicity of the Pedagogical Coordination, we started with the implementation of the Government Project "Candanga School: a lesson of citizenship (1996-2000)" that enabled the discussion about the teachers' journey and from it the workload was defined in two periods, one of regency and the other of Pedagogical Coordination, in which teachers had 15 hours exclusively for planning, training and evaluating activities and 25 hours in class regency, totaling 40 hours of work a week. We established the period of 20 years (from 1996 to 2016) from the implementation of the Candanga School to identify how educational public policies can interfere in articulating with the constituent elements of the work for valuing the teaching profession. The research subjects are the regent teachers, the managers and pedagogical coordinators of five elementary schools of the Public Education Network of the Federal District, because the remunerated space-time happens collectively and allows us to visualize the existing professional relations. We used as research techniques the Focal Group with the regent teachers, interviews for managers and coordinators and observations of the collective Pedagogical Meetings. The Focus Group fulfilled the objective of obtaining collective thinking from the groups of teachers surveyed; the observations allowed the identification of the experiences and the organization in the Pedagogical Coordination space by the group and the interviews with managers and coordinators complemented the accomplishment of the analyzes. For an understanding of the totality of the relations between the professional teacher constitution and the public policies in this historical period, we considered the dialectical-historical approach because it refers in praxis, understood as a human activity full of intentionality, to the knowledge of reality that determines conditions for social transformations. The results show that it is in the space-time of the Pedagogical Coordination - in the remunerated time of the teacher's work day - that the professional learning is constructed with the exchanges of knowledge between the more experienced teachers and those at the beginning of the career who carry out organizational activities pedagogical work, planning, evaluation and continuing education in the school space. The methodology used in the analysis was the construction of the meaning nuclei from the pre-indicators and indicators, resulting in categories that help to explain the teaching work in the space-time of the Pedagogical Coordination, pointing to meanings related to professional training, time and working conditions. This space-time also includes contradictions and difficulties that dimension the essentiality of collective collaborative work in school. The working day that considers the breadth of teaching work not limited to the activity of regency and articulated to the other elements of the teaching valorization such as the working conditions, career plan, salary, initial and continued training allows the conduction for a greater autonomy of the work of the teacher and the recognition of the profession with possibilities of solid construction of the teaching professional.

Keywords: workday, teacher professionalism, pedagogical coordination.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos constituintes da valorização profissional docente na legislação nacional e distrital.....	62
Quadro 2 - Quantitativo de Escolas com atendimento aos Anos Iniciais e/ou Educação Infantil no Distrito Federal.	70
Quadro 3 – Cronograma de atividades no horário da Coordenação Pedagógica.	73
Quadro 4 - Dados sobre as escolas pesquisadas.....	73
Quadro 5 - Excertos das falas, pré-indicadores e indicadores.....	86
Quadro 6 - Pré-indicadores e indicadores	87
Quadro 7 - Indicadores e categorias	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Investigação dialética.	26
Figura 2 - Caminhos do trabalho docente	41
Figura 3 - A jornada de trabalho docente e o espaço-tempo da Coordenação Pedagógica..	101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
Ceel	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ETCP	Espaço – tempo de Coordenação Pedagógica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDAF	Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RA	Região Administrativa
RAv	Registro Avaliativo
SEEDF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
SINPRO/DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CAPÍTULO I TRABALHO, PROFISSÃO E PROFISSIONALIDADE	32
1.1 Concepção de trabalho.....	32
1.2 O trabalho na sociedade contemporânea	35
1.3 O professor como profissional: ambiguidades existentes.....	39
1.4 O trabalho docente e a configuração de um modo de ser e estar situado num processo de profissionalização	42
1.5 Por que entender a constituição da profissionalidade docente?	44
2 CAPÍTULO II - POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E DISTRITO FEDERAL	51
2.1 Histórico das políticas de formação e valorização docente no Brasil	52
2.2 Políticas locais de valorização docente: o espaço-tempo da coordenação pedagógica como componente da jornada de trabalho no DF.....	63
2.3 Políticas locais de valorização docente: a definição da jornada a partir de uma política governamental que vai ao encontro dos interesses dos professores	66
3 CAPÍTULO III - A CONSTRUÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO NO ESPAÇO-TEMPO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO DF: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS	70
3.1 Caracterização da Pesquisa de campo	70
3.2 Perfil dos sujeitos da Pesquisa.....	74
4 CAPÍTULO IV - OS ELEMENTOS CONSTITUIDORES DO TRABALHO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO ESPAÇO-TEMPO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	92
4.1 Categoria Formação Profissional	103
4.2 Categoria Valorização	116
4.3 Categoria Tempo	122
4.4 Categoria Condições do trabalho docente: desafios e contribuições do trabalho no ETCP	131
5 Considerações Finais	146
APÊNDICE	145
A - Roteiro da entrevista (Coordenadores e Equipe Gestora)	150
B - Roteiro de grupo focal – Professores.....	151
C- Título do artigo, palavra-chave e ano de publicação.	152
D - Teses e dissertações, instituição e ano.....	154
ANEXOS	155

Anexo 1 - Situação dos Professores no país sobre a Lei do Piso e Jornada Ampliada	155
Anexo 2- Piso Salarial dos Professores 2016 - Tabela Salarial Nacional	156
Anexo 3 - Cursos EAPE – 1º Semestre de 2017	159
REFERÊNCIAS	162

INTRODUÇÃO

O trabalho docente é muito mais amplo e complexo em sua realidade e envolve muitas outras funções além da regência de classe. O trabalho do professor não se reduz a atividades em sala de aula e está conectado a um conjunto de competências profissionais com intervenções políticas, sociais e culturais junto à comunidade escolar. Nas práticas realizadas no trabalho docente estão presentes elementos já consensuados, instituídos e elementos ainda não negociados, instituintes que estão em constante tensão. Para entendermos o movimento entre as relações instituídas e instituintes, nos baseamos no conceito de **instituinte e instituído** que são termos de uso corrente na literatura de Política, de Sociologia e de Educação que são aqui utilizadas para dar conotação aos momentos de instabilidade ou de conflito – instituinte – e às situações de estabilidade ou consensuadas/negociadas – instituído. Em particular, momentos e situações vivenciados por representantes instituídos nas Leis que regem os servidores e por representantes instituintes da categoria dos professores (BRZEZINSKI, 2007).

Essa relação entre os movimentos instituídos e instituintes iniciaram uma inquietação que surgiu com meu trabalho como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde março de 2003, onde estive nas funções de Supervisora e Coordenadora Pedagógica durante um período de 5 anos passando por três unidades escolares diferentes. Nesse período, surgiu a vontade de entender melhor o tempo além da regência na jornada de trabalho do professor, o horário destinado às atividades extraclasse, na Escola Classe, no qual as relações vividas cotidianamente vão construindo o professor em sua profissão.

Quando fui convidada pela Equipe Gestora de uma escola em Samambaia – Região Administrativa do DF à 20 Km de Brasília senti-me desafiada pois não conhecia a equipe pedagógica da instituição e tinha apenas 6 anos, desde a minha admissão, enquanto a maioria das professoras já estavam em outra etapa na carreira, com 15 a 20 anos de profissão. Como eu poderia contribuir para a formação desses docentes experientes? Como organizar no Espaço-tempo da Coordenação Pedagógica, que favorecesse a formação e a atuação desses professores? Então, pensei em realizar um diagnóstico e procurar saber o que era de interesse do grupo. O objetivo era que as Reuniões Pedagógicas fossem além de produtivas pedagogicamente, também prazerosas para essas professoras que pareciam ter já ouvido sobre todos os temas da educação. A preocupação era de levar a um aprimoramento profissional e o

favorecimento a momentos de interação entre os professores no planejamento e organização do trabalho pedagógico da escola sem que isso fosse relacionado a mais uma atribuição na função docente que diante da execução de programas da Secretaria de Estado de Educação e de projetos da própria instituição vivenciavam uma intensificação do trabalho pedagógico.

Na concepção marxista, o trabalho não só produz objetos e relações sociais. Por um lado, nega o homem por seu caráter alienante, mas, por outro lado o afirma, na medida em que o produz como tal (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011). O que mais me inquietava era pensar sobre como realizar um trabalho pedagógico voltado para professores experientes que contribuísse para uma reflexão como profissional e de ser e estar professor nessa sociedade?

A questão mais desafiadora era quais seriam as estratégias formativas e de organização do trabalho pedagógico ligadas a uma ação mais intencional saindo do lugar da espontaneidade? As estratégias nasceram de um planejamento sobre qual o percurso, trajetória traçada para o alcance dos objetivos de uma formação que pudesse aliar a teoria com as práticas vivenciadas na escola e que fossem consideradas um avanço nas aprendizagens profissionais daquele grupo. Nesse sentido adotamos o que Roldão (2010) define como estratégia de ensino/formação: “A estratégia significa uma concepção global, intencional e organizada de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens visadas”(Roldão 2010, p. 68). Entendemos que a concepção global de acordo com o trabalho de Pessoa e Roldão, (2015) está aliada constantemente aos objetivos da formação, ou seja, pensar atividades, dinâmicas de estudo vinculando-as às ações concretas de sala de aula, para que o conteúdo a ser desenvolvido, nessas ações formativas, tenha significado para o professor e para o seu trabalho. Já a intencionalidade e organização descritas pelas autoras residem na essência da relação do trabalho do supervisor/coordenador pedagógico e o trabalho dos professores, nos quais esses elementos estão a favor da formação e constituem a especificidade da ação do formador. Cabe ao supervisor/ coordenador enxergar as possibilidades de atuação e de realização, com vistas a planejar com os recursos disponíveis e considerando o contexto da escola, da constituição daquele grupo específico a tomada de decisões com maiores probabilidades de êxito.

Na condição de menos experiente procurei ouvir o grupo e propus atividades de acordo com os temas de interesse. Com oficinas, palestras, estudos de textos, a organização do trabalho pedagógico foi se desenhando e ganhando uma identidade coletiva, ou seja, as atividades eram planejadas semestralmente para atender as demandas daquele grupo específico e para o compartilhamento de conflitos, tensões e experiências positivas da prática pedagógica. Geralmente, as professoras pediam por práticas mais utilitaristas, com técnicas

voltadas ao imediato, imaginando já terem um arcabouço teórico suficiente para sustentarem suas práticas. Sabendo da importância de discutir temas atuais e pertinentes ao ensino que construíssem um diálogo com os conhecimentos já adquiridos pelos professores com os conhecimentos relevantes para o ensino neste contexto histórico, fui levando alguns textos de reflexão sobre o uso de tecnologias, questões sobre as funções e demandas sociais da escola contemporânea, tipos de violências na escola, ou seja, temas que estavam imbricados em nosso cotidiano e que mereciam destaque. A formação inicial desses docentes foi realizada em um momento histórico particular, provavelmente nas décadas de 70 ou 80 em que as condições de trabalho, a valorização e respeito ao professor por parte da sociedade apresentariam características diferentes talvez do que se tem hoje. As questões sociais e históricas que influenciam o ensino somaram-se a multiplicidade de funções atribuídas ao professor nos dias de hoje, tornando a profissão cada vez mais desafiadora.

Nessas condições de trabalho que muitas vezes se caracteriza com intensificação, como discutiremos mais adiante, os professores de um modo geral, mostram-se desmotivados com a profissão e com as formações que acontecem na escola. Como Supervisora Pedagógica, função que me desafiei a aceitar, procurei colaborar com o trabalho pedagógico, na formação dos professores, de forma significativa, na tentativa de superar as propostas repetitivas e desmotivadoras e realizar uma proposta que levasse os professores a uma reflexão de sua *práxis* de forma adequada e não ser mais um peso em sua profissionalização. Entendemos como *práxis* de acordo com Curado Silva (2011), toda a atividade humana realizada com intencionalidade, caracterizada por uma unidade entre a teoria e a prática. E ainda:

Só na unidade entre teoria e prática pode haver uma *práxis* transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora[...] (CURADO SILVA, 2011, p. 10).

Para que o trabalho do professor, diante dessas várias funções atribuídas cumpra a centralidade de sua função, que é ensinar, a partir de novas propostas de formação continuada e seja efetivamente reconhecido e debatido amplamente no cenário nacional é preciso considerar os elementos essenciais para a valorização docente. De acordo com Vieira (2013), esses elementos dariam concretude ao conceito de valorização docente e estariam relacionados, por serem elementos constitutivos e indispensáveis para os profissionais da educação. São eles: a formação inicial e permanente – que significa formação contínua e

atualizada -, carreira e jornada compatíveis, condições adequadas de trabalho e um salário que permita o exercício e o reconhecimento da profissão.

Esta dissertação analisa quais são os elementos instituídos e instituintes identificados nas horas-atividades na jornada de trabalho da Rede Pública do Distrito Federal/Brasil, dividida em período de regência e atividades extraclasse e quais suas influências na construção da profissionalidade docente. No contexto pesquisado, este espaço-tempo para atividades extraclasse é denominado como “Coordenação Pedagógica”, destaca também a jornada de trabalho como elemento condicionante da qualidade das condições de trabalho e, conseqüentemente, de valorização docente e como ela se apresenta nas leis distritais e nacionais que regulam esse tema. Por definição de jornada de trabalho entendemos o tempo, em horas semanais ou mensais, em que o profissional da educação fica à disposição do trabalho. Na atividade docente, além do tempo em sala de aula, inclui o período dedicado ao planejamento, avaliação e demais atividades relacionadas à docência (INEP/MEC, 2000, p.220). Esta pesquisa discute também as questões referentes a configuração da jornada de trabalho docente no Distrito Federal (DF), com período dedicado à regência e período para atividades extraclasse inerentes ao trabalho docente. Ao destacar a jornada de trabalho como elemento condicionante de valorização do trabalho docente esta pesquisa permite uma discussão mais ampla sobre as condições do trabalho do professor em relação às horas remuneradas para este trabalho, que devem contemplar não só o período de regência, mas considerar o direito do professor ao período dedicado ao planejamento e a formação do profissional, garantidos em lei, como veremos mais adiante.

Os Objetivos da Pesquisa são:

Geral:

Compreender os elementos instituídos e instituintes do espaço-tempo remunerado para planejamento, formação e construção da profissionalidade docente.

Específicos:

- Identificar as relações instituintes construídas por professores, gestores e coordenadores sobre espaço-tempo remunerado para planejamento e formação na constituição da profissionalidade docente.
- Analisar as relações dos elementos instituídos e instituintes sobre o espaço-tempo remunerado para planejamento, formação e profissionalidade docente.

A questão central da pesquisa é: Quais são os elementos instituídos e instituintes do espaço-tempo na construção da profissionalidade docente?

Os eixos de análise do nosso objeto de estudo foram: o trabalho docente considerando sua historicidade, os elementos que o constituem e como é observado na realidade investigada; as políticas públicas, tendo em vista as leis regulamentadas e materializadas sobre jornada de trabalho e a valorização e formação docente e a profissionalidade docente como formas de ser e estar na profissão construídas na objetividade e subjetividade do trabalho (CRUZ; 2017). A profissionalidade se expressa na atividade realizada no exercício profissional, o que se propõe é entendê-la na dinâmica de interação entre os elementos de regulação social da profissão e as formas subjetivas do sujeito que se faz professor neste contexto de atuação, nas escolas que ofertam os Anos Iniciais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. A escolha desse segmento nesta modalidade de ensino se deve ao modelo de organicidade da Coordenação Pedagógica, pois tratam-se de professores (as) com características de atuação e formação semelhantes, ou seja, que atuam com a mesma área de concentração, denominada “Atividades” e têm a formação em disciplinas pedagógicas, em sua maioria são professores (as) pedagogos (as). Tais professores (as) compartilham tanto dos mesmos desafios quanto das oportunidades formativas no âmbito do trabalho na escola.

Esta pesquisa, discute os elementos instituintes e instituídos, presentes nas relações no ambiente escolar de professores na construção da jornada de trabalho. A jornada de trabalho se expressa primeiramente pelo componente de duração, que compreende a quantidade de tempo que o trabalho consome das vidas das pessoas. E traz diversas implicações pois afeta a qualidade de vida, interferindo na possibilidade de usufruir ou não de mais tempo livre. A jornada de trabalho também define a quantidade de tempo durante o qual as pessoas se dedicam a atividades econômicas e estabelece relações diretas entre as condições de saúde, o tipo e o tempo de trabalho executado. Essas razões, são suficientes para explicar porque os estudos de tempo de trabalho que se dedicam à análise da duração se tornaram socialmente tão relevantes (DAL ROSSO, 2006), e se torna um ponto central para a discussão das mudanças e afirmação da profissão. Outro ponto forte que trazemos nessa discussão sobre as relações no trabalho do professor é a relevância do trabalho coletivo, coadunando com Nóvoa (2013) quando indica que a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipes pedagógicas explicitando que a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais.

Essas atividades profissionais exercidas pelo professor de forma coletiva estão explícitas nas práticas pedagógicas realizadas para a organização do trabalho docente,

imprescindíveis para a concretização deste e são realizadas também em um espaço-tempo particularizado, contemplado em sua jornada de trabalho. Este espaço-tempo permite os planejamentos em seus vários níveis – para o aluno, para a turma e para a escola -, análise de documentos da instituição e das secretarias de educação, realização de diagnósticos e avaliações; a confecção de materiais (jogos, visuais, audiovisuais), detalhamento do currículo, preenchimento de diário de classe e relatório de avaliação, reuniões com equipe pedagógica, entre outras atividades inerentes ao trabalho do professor e estão subsidiadas pela composição da jornada de trabalho do professor em dois períodos, de regência e de atividades extraclasse.

Sobre a jornada de trabalho de modo geral e sua historicidade dentro da sociedade capitalista Dal Rosso (2006) nos esclarece a respeito da chamada curva da jornada de trabalho que não descreve apenas a experiência dos países de capitalismo inicial, como também é um elemento que permite a interpretação da experiência dos países de capitalismo tardio e dos países subdesenvolvidos, portanto, pode aplicar-se ao caso brasileiro. Historicamente a evolução da jornada de trabalho é feita com base nas experiências dos Estados-nações e das diversas categorias ocupacionais, tomando como parâmetro a experiência das nações desde a constituição do sistema capitalista até hoje, sendo-nos possível descrever genericamente a duração da jornada por meio de uma curva composta de três elementos gráficos básicos: a) o alongamento, que seria o aumento do tempo de trabalho nas sociedades modernas e antes das revoluções industriais capitalistas, onde assalariamento é a forma mais comum para a venda da força de trabalho; b) a jornada máxima, na qual as pessoas têm uma capacidade máxima de trabalhar sem afetar suas condições de vida e saúde, mas no período da Revolução Industrial, os assalariados trabalhavam em média de 3000 a 3500h por ano confirmando um grau de exploração a que eram submetidos e c) a redução da jornada que se baseia na reação da classe trabalhadora ao aumento das horas de trabalho, com movimentos políticos, com greves, empregando diversos outros instrumentos de pressão social e com negociação das condições de trabalho. Aos poucos, a duração da jornada vai sendo reduzida nos países mais ricos do mundo ocidental. As horas médias de trabalho nos países que pertencem à OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico, caiu de em torno de 3 mil horas por ano em 1870, para entre 1,5 mil e 2 mil horas por ano em 1990.

Também no magistério verifica-se o fenômeno do alongamento da jornada pela acumulação de contratos e pelo número imenso de horas de trabalho que precisam ser realizadas no setor privado para obter um salário minimamente condizente com os padrões de remuneração.

Sobre a necessidade de estudos a respeito da jornada de trabalho docente e as condições de valorização e intensificação na atualidade descreve Dal Rosso (2010):

Aos dias de hoje, a questão da duração da jornada transformou-se num problema social e de pesquisa de primeira ordem, por causa do impacto sobre a saúde dos trabalhadores. Há profissionais da educação que realizam jornadas entre 60 e 70 horas semanais. Com isso, avolumam-se os problemas de saúde física e emocional na categoria. Muitos docentes também se submetem a horas de trabalho não pago na preparação de aulas, correção de provas, no atendimento a familiares dos alunos e em atividades coletivas nas escolas. A jornada é uma questão relevante por uma razão adicional, a saber, a luta pelo tempo livre. Dispor de tempo livre significa alargar o espaço de escolhas e de decisão para realizar atividades edificantes. (DAL ROSSO, 2010, p. 3)

No Brasil, a partir de 1932, com a Consolidação das Leis do Trabalho CLT é introduzido o parâmetro das oito horas regulares de trabalho ao dia, quarenta e oito semanais, suplementadas pela possibilidade de acrescentar mais duas horas-extras por dia, sempre que necessário. Essa regulamentação é particularmente favorável aos empregadores, levada em consideração a possibilidade de duas horas extras ao dia. Na constituição de 1988 temos a redução da jornada de trabalho de 48h para 44 horas semanais, obtida pelos movimentos sociais e sindicatos mediante greves e pressões, após a vigência por 50 anos das regulações da CLT.

Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96—a primeira vez que a legislação brasileira trata sobre a jornada de trabalho dos professores, em seu artigo 67¹ - as questões sobre a duração, composição de jornada de trabalho dos professores e a remuneração eram questões polêmicas no debate nacional sobre a carreira no magistério público. Segundo documento do Ministério da Educação intitulado, Plano de Carreira e remuneração do Magistério Público (MEC/INEP, 2000), a duração, composição de jornada de trabalho e a remuneração dos professores são questões centrais em qualquer contrato de trabalho, pois implicam a definição do tempo de trabalho, do que faz e do quanto se recebe pelo trabalho realizado.

Sobre as discussões da composição da jornada de trabalho docente em nível nacional, lembramos que a luta dos professores apresenta ao longo da história avanços, retrocessos e consensos entre representantes dos trabalhadores e dos governos. O substitutivo de LDB, aprovado em junho de 1990 pela Câmara dos Deputados estabelecia uma jornada

¹ O Art. 67 da Lei 9.394/96 prevê que os novos planos de carreira devem assegurar “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho.

preferencialmente de 40h semanais com no máximo 50% do tempo em regência de classe e o restante em trabalho extraclasse, com incentivo para dedicação exclusiva, posição defendida no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública integrado por entidades de abrangência Nacional como a Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação- CNTE. Entre idas e vindas e após um longo processo de negociações com os professores, que acabaram perdendo em suas reivindicações por 50% em atividades extraclasse, resultando no Parecer 03/97 do Conselho Nacional de Educação que definiu os percentuais para 20% de atividades extraclasse e 80% em regência de classe na jornada de trabalho docente de 40h semanais.

Na Resolução nº 03 de 08 de outubro de 1997, o CNE, por meio da Câmara de Educação Básica, definiu as Diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios que:

A jornada de trabalho dos docentes **poderá ser** de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.(Resolução 03/1997 CEB/CNE)

De acordo com o parecer 18/2012 D.O.U. de 1º/8/2013, Seção 1, Pág.17. do Conselho Nacional de Educação sobre a jornada de trabalho do professor é de “bom tom”, embora não obrigatório, que os sistemas de ensino considerem inserir na fração da jornada, as horas destinadas às atividades extraclasse, período destinado aos professores que se constitua em um espaço no qual toda a equipe de professores possa debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e para a qualidade do ensino e, seja dedicado também à formação continuada.

Vemos que as duas discussões sobre a jornada de trabalho não ganharam a centralidade que merecem. Até esse momento tratava-se apenas de recomendações.

A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, Lei 11.738/2008 jogou luz à questão e trouxe definições sobre a jornada de trabalho docente. A Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério, que em poucos artigos fixou o piso salarial nacional dos professores, afirmando que o piso é pago por determinada jornada e disciplinando como se compõe esta mesma jornada: “Art. 2º (...) § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga

horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 17/07/2008).

Os outros 1/3 (um terço) da jornada devem ser exercidos com atividades extraclasse que tenham estudo, planejamento e avaliação. Coexistindo com a remuneração dessas horas de trabalho que já eram realizadas pelos docentes em horários não remunerados, está também a possibilidade de uma formação continuada no próprio ambiente de trabalho em interação com os seus pares de maneira coletiva.

Também com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu-se que os Planos de Carreira, com a definição de salários e jornada de trabalho seriam fixados pelos estados e municípios que ainda não o fizeram, respeitando a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério. Cerca de 50 % dos Sistemas de Ensino Municipais ainda não têm regulamentado um Plano de Carreira para o magistério, segundo dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. De acordo com a meta 18 do PNE, os entes federativos, deveriam assegurar no prazo de 2 (dois) anos, ou seja até 2016, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014).

A presença da lei é um ponto inicial para que a melhoria das condições e de valorização docente se efetive, mas não se encerra nela. Mesmo após a promulgação da referida lei, sua aplicabilidade ainda é motivo de luta para muitos trabalhadores em educação. Em pesquisa feita no site do CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em abril de 2017, constatamos que a luta não se encerra aqui e ainda está longe de ser concluída em todo país: dos 5.640 municípios pesquisados pelo CNTE, incluindo o Distrito Federal, 2.822 (50%) possuem plano de carreira do magistério; 2.533 (44,9 %) cumprem o pagamento do Piso salarial reajustado em 2017 para 2.298,80 e apenas 2.165 (38,4%) cumprem a jornada de trabalho composta por 2/3 em regência de classe e 1/3 em atividades extraclasse.

Os estudos de Pereira (2007) apontam para as diferenças e especificidades regionais, e também entre o trabalho do professor da rede pública e da rede privada e do meio rural e do meio urbano. As condições do trabalho docente continuam, via de regra, bastante ruins no Brasil e variam dependendo da região do país e tendem a ser piores nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste em comparação com o Sul e o Sudeste. As várias realidades

educacionais brasileiras tornam difíceis o planejamento de uma agenda nacional para a melhoria das condições de trabalho e valorização docente com destaque para a organização adequada de sua jornada de trabalho.

No Distrito Federal, nosso local de pesquisa, os professores têm um plano de carreira, que trata da remuneração, da progressão da carreira que se dá por tempo de serviço e formação acadêmica e da jornada de trabalho, com período de regência e de Atividades extraclasse, denominado no DF como “Coordenação Pedagógica”.

O trabalho no horário que antecede ao período de regência ainda não é realidade em vários sistemas de educação estaduais e municipais do Brasil que remuneram o professor apenas pelas horas/aulas dadas.

No caso do Distrito Federal, cabe ressaltar que este espaço-tempo dentro da jornada de trabalho foi uma conquista dos professores com a implantação pelo governo do Distrito Federal do “Projeto Escola Candanga²: uma lição de cidadania” que após a realização de seminários para difundir a proposta entre os professores da rede, instituiu, entre outras medidas, uma jornada de trabalho que tem como base a valorização do profissional. E foi institucionalizado pelo Plano de Carreira do magistério Público do DF, reestruturado pela Lei Distrital nº 5.105/2013.

Ao conceber a prática da construção coletiva da Escola Candanga como princípio e a democracia como uma invenção e construção cultural, essa proposta distanciava-se das concepções neoliberais por defender uma nova qualidade no ensino que vinculada a valores éticos e humanistas tenha sua origem na cooperação e não na competição. Assentada em três grandes dimensões: filosófica, socioantropológica e psicopedagógica, a “Escola Candanga” defendeu uma proposta curricular não reprodutora de verdades absolutas e buscou a crítica a essas verdades porque desvela a aparência e mostra que o saber é também trabalho, e como tal, é produzido no tempo e no espaço pela ação humana, além de problematizar em Seminários a questão da jornada de trabalho docente e da existência de um período de horas remuneradas para atividades de planejamento e formação, denominado no Distrito Federal de “Coordenação Pedagógica”. Com a implantação (1996-1998) da “Escola Candanga” a jornada de trabalho do professor com carga horária de 40h de trabalho passou a ser composta por dois períodos: um de regência, com 25h semanais e um para atividades extraclasse com 15 horas semanais.

² A **Escola Candanga: uma lição de cidadania** foi uma proposta político-pedagógica que teve como referência o Plano Quadrienal de Educação do DF (1995-1998) e os eixos definidos pelo Governo Democrático e Popular para a educação – gestão democrática, democratização do acesso escolar e da permanência do aluno na escola e da qualidade na educação (SOUSA, J. V. p. 129-130).

A relevância do estudo sobre os determinantes na jornada de trabalho do professor se afirma em analisar as relações entre os elementos instituídos e instituintes nesse período extra regência na jornada de trabalho dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no DF que são construídas também nas relações que envolvem o trabalho e profissionalidade docente. Este espaço/tempo embora implementado há mais de 20 anos, vem sofrendo questionamentos do poder público sobre sua real necessidade, pois os docentes que trabalhavam no momento anterior a essa configuração de jornada, mantinham um atendimento de duas turmas em regência de classe e tinham um período muito reduzido para a realização das atividades extraclasse. Além disso, esses docentes realizavam as atividades de planejamento fora do ambiente escolar, em casa, fora da jornada de trabalho, o que constitui trabalho não pago, além de não terem tempo adequado para participar de ações de formação continuada.

O tema vem ganhando espaço atualmente nas escolas públicas do DF pois a Coordenação Pedagógica vem sofrendo ameaças veladas quanto a sua continuidade, quando colocadas nas pautas sindicais e questionada de forma discreta pelo governo sobre a configuração atual da jornada de trabalho dos professores.

Muitos trabalhos e projetos de governo atribuem a melhoria da educação como condição fundamental para o desenvolvimento do país e para que este avanço aconteça, o investimento na formação de professores é central, mas em muitos casos, o que vemos são políticas de formação que referendam uma responsabilização e culpabilização centrada apenas no docente e que desconsidera as condições de trabalho como a quantidade de alunos por turma, jornada compatível, financiamento da educação, salários condignos, plano de carreira e outros determinantes como a descentralização de seu trabalho de sua função específica que é a de ensinar. Esses determinantes apresentam-se de forma bastante diferenciada nas redes de educação brasileiras. Buscamos por pesquisas e trabalhos em nível nacional que indicassem sobre a organização do espaço/tempo para atividades extraclasse e suas influências no trabalho docente nas Secretarias de Educação brasileiras.

Os trabalhos elencados no Estado do Conhecimento, que foram pesquisados no banco de dados da Biblioteca eletrônica Scielo e também nas revistas eletrônicas científicas na área de Educação com a avaliação da *Qualis*³ A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5 foram selecionados

³ Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. O Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos e anais de eventos. A classificação de periódicos e eventos é

de 60 revistas científicas na área de ciências humanas, educação publicadas no período de 1996 a 1º Semestre de 2016. A delimitação desse marco temporal considerou o período início da implantação da Escola Candanga que modificou a jornada do professor no DF que se mantém até os dias atuais. O outro banco de dados utilizado foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Repositório de Teses e Dissertações da Universidade de Brasília – UNB. O BDTD tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior. Foram utilizadas na pesquisa as seguintes palavras-chave: *coordenação pedagógica, jornada ampliada, planejamento, planejamento coletivo, tempo-planejamento, tempo-pedagógico e tempo-espaço-coordenação*. Identificamos em outros estados da federação o uso de nomenclaturas diferentes para o que chamamos no DF de “*Coordenação Pedagógica*” para determinar este espaço-tempo remunerado para atividades extraclasse, sejam elas de planejamento, organização do trabalho pedagógico e formação continuada: HTP-Hora de trabalho pedagógico conforme Garcia (1996) e Mendes (2010) e hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), conforme Fernandes (2012) e Fernandes (2011).

No estado do conhecimento selecionados encontramos 26 artigos que apontam para 3 condições do desenvolvimento profissional docente. São elas: 1- A remuneração das horas de trabalho e não só as horas de ensino 2- a carreira e as condições de trabalho e 3- a formação inicial e continuada. A formação continuada aparece como fator decisivo na melhoria das condições de ensino em boa parte dos estudos. Já entre teses e dissertações nos trabalhos selecionados, seis teses e onze dissertações relacionadas ao tema: o horário remunerado para as atividades extraclasse, identificamos a existência de 4 categorias de análise de acordo com a centralidade das discussões apresentadas nos textos: 1- Espaço-tempo na escola para a formação continuada no horário de trabalho; 2- A importância do trabalho coletivo utilizando as Horas Remuneradas de trabalho Pedagógico - H RTP para a concretização da reflexão sobre as práticas pedagógicas; 3- A implantação das políticas públicas voltadas a formação continuada dos professores e 4- o H RTP como espaço de desenvolvimento profissional. De modo geral, nos trabalhos analisados a discussão gira em torno do papel do coordenador pedagógico como formador e também sobre as políticas implementadas para sua função e sobre a formação continuada no espaço da escola, porém, esses temas pareceram ter sido

analisados numa perspectiva subjetiva com pouca relação entre as determinações históricas, sociais, políticas da construção profissional docente. Este trabalho avança no sentido de relacionar os elementos que vão constituindo nas interações do ser docente em seu exercício profissional incluído numa coletividade favorecida pelo horário de trabalho considerando as horas remuneradas além aula. Não se trata em analisar as práticas realizadas em si, mas sim de como essas práticas vão constituindo a profissão e profissionalidade docente que está em permanente reelaboração nesse espaço-tempo de trabalho coletivo.

A dissertação está organizada em quatro capítulos: o primeiro traz a discussão sobre o trabalho docente neste tempo histórico, nesta sociedade capitalista, as ambiguidades sobre a profissão docente e o reconhecimento da profissionalidade docente como modo de ser e estar nessa profissão. O segundo capítulo mostra uma perspectiva das políticas nacionais e distritais sobre a formação e valorização docente como fator básico para a efetivação da valorização profissional. O terceiro capítulo apresenta a parte empírica relacionando os dados encontrados com o nosso referencial teórico e o quarto capítulo traz as análises a partir das categorias do objeto nas quais construímos de acordo com os instrumentos de coletas de dados utilizados: grupo focal, entrevistas e observações.

Tendo como premissas os princípios básicos do marxismo que são: a concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que é possível conhecer, pretende-se começar a percorrer este caminho de compreensão e utilização do método. Para que a pesquisa contenha estes elementos constitutivos é preciso que o pesquisador se aproxime ao máximo da realidade concreta analisando os fenômenos nas suas dimensões de espaço e tempo. Assim nos ensina Triviños, 1987:

Existe um procedimento que orienta o conhecimento do objeto [...] a) **A ‘contemplação viva’ do fenômeno** -sensações, percepções, representações[...] b) **Análise do fenômeno**, [...] observam-se os elementos ou partes que o integram. Estabelecem-se as relações sócio-históricas do fenômeno. [...] c) **A realidade concreta do fenômeno**, que significa estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e suas possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente etc. Para atingir a realidade concreta do fenômeno, realiza-se um estudo das informações, observações, experimentos etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 73-74, grifo nosso)

Para o método histórico-dialético, o ponto de partida é o problema real, o concreto, passando-se à análise de suas determinações (abstração) a síntese com um diálogo com as categorias históricas. Parte-se da totalidade e esgota-se todas as relações com as categorias que estão inter-relacionadas ao objeto e entre si. Após esta síntese temos um abstrato

reconstruído que retorna a um concreto pensado. Este concreto pensado não é o ponto de chegada, pois é a partir dele que se possibilita uma transformação do objeto investigado. Este processo não se limita a transformação apenas ao ponto final da investigação, mas há uma passagem da investigação para a explicitação.

Na trajetória investigativa (demonstrada na figura abaixo) numa concepção crítico-dialética, partimos das situações concretas, da realidade empírica, do real e sua materialidade imediata. Partimos da aparência do fenômeno investigado, que ainda não corresponde à verdade, ou seja, a essência do fenômeno. A aparência sinaliza e revela, mas também oculta, mistifica e esconde. Para superá-la é necessário negá-la. O que não representa que ela seja descartada. A descrição, sistematização e organização da empiria presentes nos dados coletados indica um marco dos processos que estão por trás delas. Ao abstrair, pensar sobre essa realidade apresentada aparecem as categorias que nos ajudam explorar o objeto e a compreender a realidade. Ao voltarmos ao ponto de partida, encontramos as múltiplas determinações e quanto mais determinações encontradas, mais próximos da verdade estaremos. No caminho de volta entendemos o objeto de outra forma, sabendo que só o pensamento não altera a empiria, precisamos de proposições que reforcem a realização do trabalho com maior autonomia. Demonstramos este pensamento na imagem abaixo:

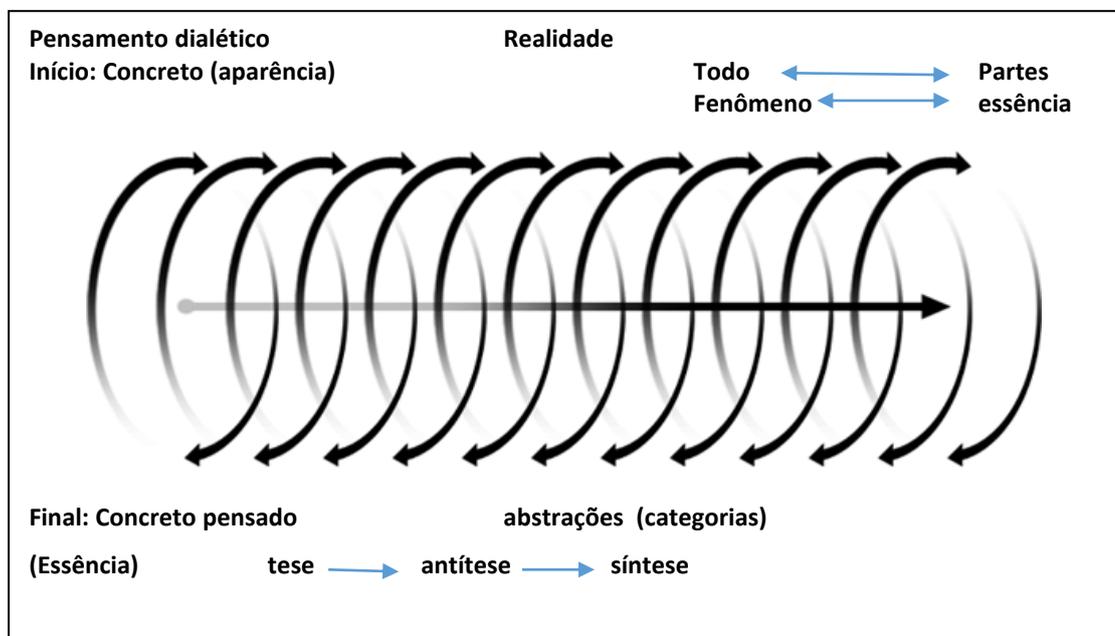


FIGURA 1 - INVESTIGAÇÃO DIALÉTICA.
FONTE: ELABORADA ELA AUTORA.

A forma helicoidal da figura demonstra a ideia do conhecimento como movimento infinito, como processo dinâmico e eterno. O conhecimento é atividade. Segundo Sánchez

Vásquez, (2012) p. 209, Lenin expressa essa ideia de diferentes formas: movimento do abstrato ao concreto, da percepção viva à prática passando pelo pensamento abstrato, da ideia subjetiva à verdade objetiva por meio da prática, da sensação ao pensamento etc. No processo de conhecimento, essência e fenômeno se relativizam. O que se mantém é o processo como passagem incessante a uma essência cada vez mais profunda. O pensamento humano se torna indefinidamente cada vez mais profundo, das aparências, que são transitórias, móveis, fluidas, demarcadas por limites convencionais à essência. Ainda de acordo com o referido autor, o conhecimento é uma atividade, um processo mediante o qual se recorre a uma série de operações e procedimentos para transformar os dados iniciais (nível empírico) em um sistema de conceitos (nível teórico). Elevando-se assim, do concreto ao abstrato, constitui-se, por isso mesmo uma atividade cognoscitiva criadora. Lenin assinala, que se trata de uma atividade necessária para poder aproximar o pensamento ao objeto, para reproduzi-lo idealmente, isto é indispensável para a reprodução intelectual do objeto: “o pensamento deve elevar-se do concreto ao abstrato, não se distancia – se é correto... – da verdade, mas aproxima dela.”(LENIN,1959, p. 165). Com base nessas considerações buscamos na empiria, pelos discursos dos sujeitos analisados, identificar os processos instituintes e instituídos que estão presentes nas relações de trabalho e constituem a profissionalidade do professor no e pelo espaço-tempo da Coordenação Pedagógica.

Marx caracteriza o método da investigação e o distingue do método da exposição, como descreve Kosik (2002):

O método da investigação compreende três graus:

1) Minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; **2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material**; **3) investigação da coerência interna**, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento [...] O método da explicitação é um desdobramento, manifestação e ‘complicação’ das antíteses, é desdobramento da coisa por intermédio das antíteses. A explicitação é um método que apresenta o desenvolvimento da coisa como transformação necessária do abstrato em concreto[...] A dialética[...] é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico. (KOSIK, 2002, P. 37-39, grifo nosso)

Para um conhecimento de como chegou-se a esta formatação é preciso buscar as origens do formato da Coordenação Pedagógica com a análise em outros trabalhos acadêmicos, nas normativas e demais documentos do período em que ocorreu a mudança na jornada de trabalho docente. Os aspectos sobre a historicidade do objeto estão descritos no capítulo 2, sobre as políticas públicas para a formação e valorização do trabalho docente.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores em regência, readaptados e em outras funções, no cargo de coordenação pedagógica e em cargos de gestão nas Escolas Classe dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública do Distrito Federal.

O DF tem ao todo 14 Coordenações Regionais de Ensino – CRE, que são setorizadas de acordo com as 31 Regiões Administrativas para atender toda a população do Distrito Federal. No campo empírico delimitamos a pesquisa em 5 Escolas Classe, que são instituições que atendem alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em alguns casos pode haver também o atendimento a Educação Infantil. Essas 05 Escolas Classe são vinculadas a 05 Coordenações Regionais de Ensino – CRE, por terem amplo atendimento à comunidade na modalidade pesquisada. São elas: CRE - Plano Piloto, CRE - Ceilândia, CRE - Taguatinga, CRE - Samambaia e CRE - Guará. Quanto às técnicas de pesquisa trabalharemos com Grupos focais com professores e Entrevistas para gestores e coordenadores além das dez Observações das Reuniões Pedagógicas coletivas.

Justificamos a escolha do grupo focal com o objetivo de obter o pensamento coletivo de cada um dos cinco grupos de professores. Por meio desta técnica utilizada em pesquisas sociais podemos obter informações de um número considerável de sujeitos em um mesmo tempo e mesmo lugar. O grupo focal possibilitou captar, a partir das falas e atitudes dos sujeitos, os conceitos, sentimentos, crenças, experiências e reações destes a respeito do tema em debate. Já as entrevistas, nos oportunizaram um contato mais próximo com os sujeitos, permitindo que eles se expressassem livremente onde será possível uma aproximação de como está posto o espaço-tempo da Coordenação Pedagógica nas escolas pesquisadas. Nas observações das reuniões pedagógicas coletivas foi possível captar as relações dos elementos instituídos e instituintes presentes na interação coletiva entre os pares na escola. Nos Anexos A e B estão os roteiros das entrevistas e dos Grupos Focais.

Considerando que cada unidade escolar organiza o horário da coordenações pedagógicas dentro de seu Projeto Político Pedagógico e baseadas nas orientações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, organizamos da seguinte forma os instrumentos que nos permitiram conhecer a realidade de construção e vivência desse espaço-tempo: a) por parte dos gestores e coordenadores, aplicamos 15 entrevistas, nas cinco instituições escolhidas, sendo três em cada escola; b) por parte do grupo de professores regentes e dos demais membros da equipe pedagógica da escola (orientadores educacionais, professores da sala de recursos, professores readaptados): realizamos cinco grupos focais onde foi possível conhecer como as cinco unidades escolares utilizam o espaço de Coordenação Pedagógica e de como este formato propicia a organização do trabalho

pedagógico além das possibilidades formativas e construção da profissionalidade. Realizamos ainda 10 observações das reuniões pedagógicas coletivas nesses mesmos espaços, sendo duas em cada escola das 5 Regionais de Ensino para melhor compreensão de como se dá a vivência coletiva dessas equipes de trabalho.

A maneira de se concretizar a pesquisa educacional dentro da perspectiva histórico-dialética difere-se das demais concepções por um caráter que procura mudanças sociais que possam, mesmo em uma sociedade capitalista, perseguir a busca de uma emancipação humana.

Na concepção histórico-dialética, as constatações se dão na *práxis*, ou seja, atividade humana repleta de intencionalidade e na unidade existente entre teoria e prática. Para uma aproximação que nos ajuda a explicar o objeto e entender a realidade das relações existentes entre os elementos instituídos e instituintes no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica utilizaremos inicialmente categorias inerentes a realidade: contradição, totalidade e mediação, esgotando as em suas determinações será possível nos aproximarmos do real.

As categorias propostas se inserem nesse contexto da *práxis*. Pretendem ser consideradas tanto no processo da realidade que as produz, quanto na sua utilização como instrumentos de análise em vista de uma ação social transformadora, já que a análise também faz parte dessa ação. De modo especial, oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade. As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação. (CURY, 2000, P. 26-27)

A totalidade está na realidade concreta e ao investigá-la é possível reproduzi-la idealmente. O que se pretende é ter uma compreensão sobre o espaço-tempo da Coordenação Pedagógica conectada dialeticamente com os processos da constituição do trabalho docente, de como é ser e estar professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no DF neste momento histórico de crise econômica e política no DF e em todo o país e as demais relações vinculadas a relações da sociedade como as condições de trabalho, salário, violência nas escolas, currículo subjugado a avaliações externas, adoecimento por fatores da profissão, e demais elementos de determinação. Quanto mais nos aproximemos do todo também nos aproximaremos do real vivido hoje pelos docentes e também de identificar os sentidos construídos neste espaço-tempo da Coordenação Pedagógica.

A base de uma metodologia dialética é a contradição pois reflete o movimento mais próximo do real situado historicamente. Cabe-nos a tarefa de identificar as contradições existentes entre os elementos instituídos e instituintes no espaço-tempo remunerado para

planejamento e formação no trabalho e profissionalidade docente e entendendo, nas palavras de Cury (2000) que:

a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória, o que implica a centralidade desse conceito na metodologia proposta. A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento que não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade.(CURY, 2000, p. 30).

Outra categoria inerente à realidade é a mediação, nela as relações concretas se relacionam mútua e dialeticamente em momentos diferentes dentro da totalidade. Essa categoria é importante para a educação escolar pois ela é organizadora e transmissora de conhecimento e de perpetuação da cultura, mediando as ações executadas na prática social. Segundo o mesmo autor:

A categoria de mediação se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório. A interação entre os processos permite situar o homem como operador sobre a natureza e criador das ideias que representam a própria natureza. Os produtos dessa operação (cultura) tornam-se elementos de mediação nas relações que o homem estabelece com os outros e com o mundo. (CURY, 2000, p. 27-28)

As categorias são instrumentos para entendermos a realidade concreta em um tempo e espaço determinados e não possuem um fim em si mesmas. Ganham sentido quando nos apropriamos para compreendermos a realidade social e quando essa compreensão é assumida pelos grupos e agentes da prática educativa.

A utilização da metodologia dos Núcleos de Significação, ou categorias pretende facilitar a nossa compreensão detalhada da realidade e chegar a uma verdade inacabada, ou seja, verdade válida dentro de um momento histórico. Desenvolver uma pesquisa educacional dentro de uma concepção histórico - dialética requer o aprofundamento teórico, um espírito crítico da realidade social, reflexões e questionamentos que não fiquem apenas no campo das ideias e gerem mudanças qualitativas para o trabalho docente.

O trabalho reconhecido como princípio ontológico nos traz algumas reflexões sobre o trabalho do professor na sociedade contemporânea e quais as relações profissionais estão marcadas neste contexto sócio-histórico. No próximo item, discutiremos as relações

concretadas de realização do trabalho do professor na atualidade, com as características de profissão entendida pelo conceito da profissionalidade docente.

1 CAPÍTULO I TRABALHO, PROFISSÃO E PROFISSIONALIDADE

Neste capítulo apontaremos como o trabalho como princípio ontológico do ser social se configura na sociedade capitalista contemporânea. Discutiremos também o trabalho docente em seu processo de profissionalização e sob a dimensão da profissionalidade docente.

1.1 Concepção de trabalho

Tomamos o trabalho como princípio ontológico do ser social. Marx analisa o significado do trabalho no modo de produção capitalista como a base da existência humana, o homem se objetiva principalmente no trabalho, mas também na educação, nas artes, na ciência, contudo, o trabalho é a objetivação fundamental. O trabalho é toda a transformação intencional da natureza. Segundo Lessa (2007, p. 142):

O trabalho é, pois, a categoria fundante do mundo dos homens porque, em primeiro lugar, atende à necessidade primeira de toda a sociabilidade: a produção dos meios de produção e de subsistência sem os quais nenhuma vida social poderia existir. Em segundo lugar, porque o faz de tal modo que já apresenta, desde o seu primeiro momento, aquela que será a determinação ontológica decisiva do ser social, qual seja, a de que, ao transformar o mundo natural, os seres humanos também transformam a sua própria natureza, o que resulta na criação incessante de novas possibilidades e necessidades históricas, tanto sociais como individuais, tanto objetivas quanto subjetivas.

O trabalho como princípio ontológico do ser humano passa por três fases, segundo Marx (2003) em *O Capital*, sua principal obra, a quem usamos de referência, para entendermos melhor o trabalho na sociedade capitalista em que vivemos. Vejamos a estrutura do trabalho segundo o autor:

- a) **Projeto:** que é o plano da ideação; primeiro o homem pensa e constrói mentalmente,
- b) **Execução:** o homem transforma a natureza e a si mesmo e c) **Produção:** é o produto, a objetivação, a exteriorização onde o objeto tem uma história independente do sujeito que produz.

Trazemos alguns conceitos do referencial do materialismo histórico e dialético sobre o trabalho para depois localizarmos o trabalho docente. O trabalho vivo se traduz na atividade, na subjetividade em ação, portanto, o trabalho vivo é o sujeito real do processo econômico. O trabalho em forma de objeto é o trabalho morto, o resultado que é posto socialmente na forma de valor, é o trabalho já realizado. Segundo Antunes (2009), “considerando o processo econômico em sua totalidade o homem deve aparecer tanto no início quanto no fim, como

iniciador e resultado ao final de todo processo [...], constituindo-se na essência real desse processo” (ANTUNES, 2009, p. 141-2).

O trabalho como meio de produção do sistema capitalista é identificado, também, como produtivo e improdutivo, material e imaterial. Quando o trabalhador produz a mais-valia que é o acréscimo de valor a essa mercadoria pelo trabalho realizado, seu trabalho é considerado produtivo. Para Lessa (1997), “o ‘trabalho produtivo’, por sua vez, é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia [...]. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital” (LESSA, 2007, p.153). Trabalho produtivo, portanto, é o que produz mais-valia para o empregador, ou que transforma as condições materiais de trabalho em capital e o dono delas em capitalista, por conseguinte, é o trabalho que produz o próprio produto como capital. Marx utiliza o conceito de trabalhador coletivo para designar o trabalho global em que vários sujeitos estão executando uma produção. Para ser trabalhador produtivo não necessariamente precisa pessoalmente pôr a mão na obra, basta ser parte do trabalhador coletivo executando qualquer de suas subfunções, pois o trabalhador é tido em sua totalidade como produtor de mais-valia.

Com o surgimento da divisão de classes sociais com o capitalismo, há também a divisão do trabalho manual (material) e intelectual (imaterial) que antes eram interligados, pois o homem transformava a natureza pelo trabalho com os objetos e meios de trabalho - meios de produção - vindos diretamente da própria natureza para atender às suas necessidades básicas sem estabelecer as relações econômicas dadas posteriormente. Isto confirma o entendimento do trabalho como fundante do ser social, pois é o modo exclusivamente humano de transformar a natureza que, intrinsecamente, o trabalho é também um processo de transformação da própria natureza humana. (LESSA, 2007, p. 145)

O conceito de trabalho imaterial surge das relações de produção em que a dimensão manual cada vez mais, atendendo às necessidades da sociedade atual, tem com a dimensão intelectual a necessidade no interior das fábricas da tomada de decisões, análise de situações e alternativas, improvisações, comunicação interna, relacionadas ao cognitivo, expressando uma capacidade de gerar a cooperação produtiva.

No projeto do capital e seus mecanismos de funcionamento do trabalho a reificação do homem é seu objetivo para colocá-lo a serviço do capital e suas necessidades de acumulação. Separam-se o projeto e execução. A subjetividade presente no processo de trabalho está retraída e voltada para a valorização e autorreprodução do capital. De acordo com Lessa (2007), a subjetividade operária que se torna uma subjetividade inautêntica deve transcender a

esfera de execução, para, além de produzir, pensar também, diuturnamente, naquilo que é melhor para a empresa e o seu projeto.

Inclui-se neste pensamento, também, o trabalho intelectual e imaterial pois o exercício da atividade subjetiva está reduzido pela lógica da forma resultando na mercadoria e sua realização.

O trabalho intelectual, porém, abstrato no interior das fábricas, participa do processo de criação de valores que está sob a regência do fetichismo da mercadoria. O trabalho na sociedade capitalista é um trabalho que Marx (2008) nomeia de trabalho alienado que pode ser entendido também por meio de sua estrutura. Este é o ser na sociedade capitalista, um trabalhador, uma força de trabalho. Percebe-se a coisificação das pessoas e valorização do pragmatismo e do utilitarismo, tornando o gênero humano empobrecido.

Sobre as características da alienação temos em Sánchez Vásquez (2011), que na alienação o sujeito é ativo e com sua atividade cria o objeto. O objeto é um produto que, no entanto, o sujeito não se reconhece nele, lhe é estranho, alheio. O objeto obtém um poder que, por si, não tem e se volta contra o sujeito, domina-o, convertendo-o em predicado seu. No trabalho alienado, o homem aliena sua subjetividade que é usado por outros, atendendo a necessidade do capital e de sua manutenção. O trabalhador quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em extensão, mais pobre se torna. Segundo Marx (2002-2003, p. 457-8):

Com a valorização do mundo das coisas aumenta a proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria[...] o seu produto se lhe defronta como um ser estranho com um poder independente do produtor. O produto do trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e a servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação.

A alienação faz com que o gênero humano se empobreça, pois estabelece em uma roda-viva uma dinâmica em que o trabalho ocupa grande parte das suas atividades em suas horas diárias de trabalho, não permitindo que ele encontre outras maneiras de objetivação como enriquecimento cultural e de lazer. Para problematizar as novas configurações do trabalho nesse contexto histórico, identificamos como o trabalho tem se tornado cada vez mais intensificado para o trabalhador que vende sua força de trabalho para atender às demandas do capital, ou seja, gerar mais valia para os detentores dos meios de produção,

destacamos no próximo item como o trabalho vem se apresentando na sociedade atual e quais as suas características.

1.2 O trabalho na sociedade contemporânea

Nas formas de produção capitalista na contemporaneidade encontramos as relações de trabalho material e imaterial modificadas. Com o avanço das tecnologias e de novas demandas do mercado as relações de trabalho ampliam o modo do trabalhador se relacionar com o trabalho. Antunes (2009) evidencia a crise no sistema capitalista após a década de 1970 do século XX, pelos seguintes fatores: a) esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; b) pela hipertrofia da esfera financeira; c) da queda da taxa de lucro dada pelo aumento do preço da força de trabalho entre outros elementos; d) pela maior concentração de capitais graças às fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas; e) pela crise no Estado do bem-estar social – *Welfare State*, acarretando uma crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado e f) incremento acentuado das privatizações.

A partir daí temos, em todo o mundo, uma “*classe-que-vive-do-trabalho*”, expressão usada por Antunes (2009) para atualizar a classe proletária definida por Marx (2003) pela precarização do processo produtivo com o prolongamento da jornada de trabalho e desemprego. Fazem parte dessa classe-que-vive-do-trabalho: todos que vendem sua força de trabalho em troca de salário - os trabalhadores produtivos, que geram a mais-valia e participam do processo de produção do capital, a totalidade de trabalho coletivo assalariado, os trabalhadores improdutivos na área de serviços (bancos, comércio, turismo e serviços públicos, por exemplo) para o uso público ou do capitalista. Com as demandas atuais no mundo do trabalho podemos compreender como as transformações sofridas por esses trabalhadores estão relacionadas à historicidade das condições de trabalho e as implicações nas dimensões de classe e gênero. A conquista das mulheres por um espaço no mundo de trabalho se dá de forma parcial, pois apesar de demonstrar um avanço e liberdade para as mulheres em busca de sua independência, as condições de trabalho feminino se dão com formas mais precarizadas e intensificadas quanto ao trabalho masculino. Com remuneração menor que a dos homens, as mulheres são concentradas no setor principalmente fabril em tarefas mais manuais e aproveitando as características femininas quanto se trata do trabalho doméstico, muito bem realizado por elas. A contradição se dá no acesso das mulheres ao mercado de trabalho, mas com uma intensificação e desvalorização profissionais em relação

aos homens, pois a força de trabalho feminino, além de ser menor remunerada que a masculina, é também intensificado com a mulher assumindo duas ou mais jornadas de trabalho, uma externa – mundo produtivo - e uma no trabalho doméstico – mundo reprodutivo- , permitindo ao capitalismo apropriar-se desigualmente da divisão sexual do trabalho e opressão ao trabalho feminino. Antunes (2009) traz conclusões a respeito das questões sobre o gênero e a divisão sexual do trabalho:

O gênero como elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças perceptíveis entre os sexos [...]As relações de gênero e classe nos permitem constatar que, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a família e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. (ANTUNES, 2009, p. 109)

Uma forma de conceber o trabalho contemporâneo é o que Antunes (2009) nomeia de trabalho como expressão do trabalho social, que é mais complexificado, socialmente combinado e, ainda, mais intensificado no que diz respeito aos ritmos e processos. Com um crescimento na diversificação das formas de trabalho parcial e serviço terceirizado, temos trabalhadores que não criam diretamente valor, trabalhadores improdutivos. Considerado, segundo a concepção marxista de trabalho improdutivo, que seria aquele que não se constitui como um elemento vivo no processo direto de valorização e de criação de mais-valia.

A teoria marxista não trata especificamente da educação, mas, podemos estabelecer relações entre o trabalho e a educação com suas contradições: tanto aparelho ideológico do Estado e das classes dominantes quanto espaço para transformações que levem a uma emancipação humana. O trabalho do professor se estabelece entre tais contradições e sob o capitalismo recebe influências e não está imune ao controle e às formas de racionalização que o Estado capitalista impõe, mas enquanto possibilidade de libertação, o enriquecimento cultural pode levar os alunos a se elevarem quanto a um grau de saber.

Segundo Saviani (2007), a educação serve ao modelo capitalista por especializar, qualificar a mão-de-obra – a força de trabalho – atendendo a um trabalho mais produtivo, eficiente, em contrapartida, temos um trabalhador cada vez mais alienado. Esse mesmo autor reconstrói a história sobre o surgimento da escola e demonstra o início da relação trabalho e educação:

A palavra escola em grego significa lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários tinha uma educação diferenciada que era a educação

escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho[...]Era o aprender fazendo. (SAVIANI, 2007, p. 155)

Se a escola na Antiguidade e Idade Média servia apenas para a educação sistematizada para a classe dominante, ou seja, que não trabalhava, na contemporaneidade, com o avanço da ciência e novas necessidades do modelo capitalista, o trabalhador necessita cada vez mais de dominar as novas tecnologias, as máquinas. A escola, então, amplia seu atendimento à classe trabalhadora, mas somente, até certo ponto, o Ensino Fundamental e Médio.

Há uma contradição, educação continua a serviço da classe detentora do poder, mas também é uma possibilidade para poucos da classe trabalhadora que podem concluir cursos de graduação e aumentarem o patamar social. Para a maioria, a grande parte dos trabalhadores, para os que precisam vender sua força de trabalho, a escola tem servido mais para o aperfeiçoamento e adequação no mercado de trabalho.

Em sua origem, o trabalho era a transformação da natureza pelo homem, para atender suas necessidades básicas. Na sociedade capitalista, o homem usa a força de trabalho de outro homem para seu enriquecimento. Nas instituições particulares de ensino essa lógica fica mais evidente. Porém, na rede pública de ensino temos o assalariamento e o Estado como regulador pois o professor trabalha para o governo. Temos aí a relação de *funcionarização*, termo citado por Nóvoa (2001), que é a relação entre o profissional da educação e o Estado, pois com o processo de industrialização e urbanização no desenvolvimento do capitalismo, o Estado precisa ampliar o sistema público de ensino e o professor está em busca de uma profissionalização. Em contradição, esse profissional assume, também, uma postura de executor até o final da década de 70 com a reprodução das relações sociais e culturais na ação escolar (WEBER, 2015). Com a ampliação das escolas para uma camada maior da população, a Igreja, na metade do século XIX, antes controladora do ensino, não conseguiu atender a esse crescimento e passou a condução para professores leigos, porém, o caráter de sacerdócio e vocação parecem ainda estar enraizados na formação do professor nesse período. À medida em que essa visão das características de vocação e sacerdócio vão dando lugar ao profissionalismo, com uma visão mais técnica e especializada, o profissional que agora é funcionário do Estado se defronta com uma situação de desvalorização e desprestígio social:

O professor detinha prestígio social autonomia e controle sobre seu trabalho; estes vão sendo perdidos quanto mais distanciadas do controle comunitário e mais profissional vai se tornando sua função. Ou seja, à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz-se seu

prestígio social, sua autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho (HYPÓLITO, 1997 p. 21).

O trabalho do professor nessa sociedade está em constante contradição, pois ele é um assalariado, que pode apenas reproduzir em sala de aula os interesses da classe dominante com a transmissão de um currículo para a formação de um cidadão dócil, nos termos de Cury (2000). Por outro lado, o trabalho é tido não só como aparelho ideológico do Estado, mas como possibilidade de se realizar com certa autonomia favorecendo a construção de um ensino que encaminhe para a emancipação humana e cidadania consciente.

Na produção imaterial, segundo Marx (2003), existe uma “produção que é inseparável do ato de produzir”. A produção e o consumo são simultâneos, como é o caso do trabalho do professor. O trabalho do professor e da escola não é comparável à produção de mercadorias devido à natureza desse trabalho. Porém, submetido às condições capitalistas é realizado de forma alienada.

De acordo com Cury (2000), a educação é uma totalidade de contradições situada de forma recíproca em todas as relações sejam elas de produção, sociais e relações político-ideológicas. A educação e a escola se subordinam ao sistema capitalista no qual as relações são de mercantilização do ensino e com visão empresarial para o preparo de mão-de-obra necessária à divisão social do trabalho. Em relação às relações político-ideológicas há, também, uma contradição onde as instituições são denominadas aparelhos ideológicos do Estado que mascara as representações dos agentes dominantes e o saber é empregado como forma de reprodução. Ao mesmo tempo, o acesso ao saber crítico pode ser instrumento de luta para essas relações de dominação (CURY;2000). Esse mesmo autor trata das relações da educação dentro de uma totalidade:

Dessa forma, uma visão de totalidade a respeito da educação implica a contínua dialetização entre as relações sociais de produção e a (re) produção de (velhas) relações sociais. É na interação desses elementos determinantes e determinados (entre os quais a educação) que a totalidade se faz e cria (CURY, 2000 p. 70).

O trabalho docente interfere no ser do outro sendo um elemento de poder de transformação na formação de cidadãos mais críticos e conscientes nessa sociedade. Por isso é complexo, pois, depende de muitas determinações nas dimensões sociais, econômicas, políticas para que o trabalho efetivamente se constitua num meio para reflexão e verdadeira transformação social.

No próximo item veremos as principais características do trabalho docente e as ambiguidades existentes na identificação do professor como profissional e o processo de profissionalização do professor.

1.3 O professor como profissional: ambiguidades existentes

No campo da formação de professores existe uma disputa entre os que acreditam que no encaminhamento da docência como profissão, baseados nas características liberais das profissões e outro grupo que acredita não ser possível localizar a docência como profissão. Este último grupo, justifica seu pensamento por acreditarem que ainda persistem muitos elementos de desprofissionalização como a proletarização, na constituição do trabalho docente.

Mas o que faz a carreira de docente ser tão heterogênea e o que dificulta essa definição de um reconhecimento de uma profissão? Formosinho (2009), aponta para algumas determinações que distinguem os vários professores como o nível de ensino que atuam, educação básica, educação superior; as modalidades de ensino: educação especial, educação de jovens e adultos, o tipo de disciplina: específica ou generalista, a situação profissional: efetivo ou temporário; as habilitações acadêmicas: bacharel, licenciado, especialização, mestrado ou doutoramento; o tempo de serviço: a posição em que se encontra na carreira; a localização da escola: zona rural, zona urbana e as especificidades dentro da cidade como escolas de periferia e escolas próximas aos centros; a pertença ou não a associações sindicais. Enfim, são várias especificidades que vão constituindo o professor e dependendo também das experiências enquanto aluno e depois enquanto professor vão constituindo esse ser docente. Formosinho (2009), também discute as diferenciações quanto ao empenho dos profissionais. Então o que une esta categoria de trabalhadores em educação? A função de ensinar. Ensinar algo a alguém e agir para transformar (ROLDÃO, 2005).

O mesmo autor discute também um fator interessante, com a expansão da escola de massas, ou seja, o acesso ampliado à educação nas décadas de 60, 70 do século XX surgiram também outras exigências profissionais destacando-se duas concepções de professor: a laboral que define a função docente como dar aulas, define o professor com ou sem formação superior com ou sem habilitação profissional que dá aulas de modo permanente e define o acesso à ocupação docente apenas em termos de vínculo de trabalho. Já a concepção profissional baseia-se nas características apontadas às profissões: componente cognoscitivo (formação de nível superior, saber esotérico, atitude de educação permanente), componente

normativo (código deontológico próprio, orientação para o cliente, independência na atuação em relação a considerações político-partidárias ou religiosas) e um componente organizacional em relação ao controle sobre as condições de trabalho e sobre o acesso à profissão (controle sobre a admissão de profissionais, autonomia individual e autonomia coletiva no exercício da profissão). Formosinho (2009) conclui sobre o professor como profissional:

O professor é definido como um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior (que inclui a componente específica de Ciências da Educação e Prática Pedagógica acompanhada) e procura (auto) formar-se continuamente de modo permanente. A concepção profissional aceita uma carreira docente vertical e não cilíndrica, com complexificação de papéis a acompanhar a progressão na carreira, promoção devida ao mérito e à formação, especialização dentro da função docente e preocupação mais com a competição do que com o controle hierárquico, mais com a avaliação do máximo profissional do que do mínimo burocrático. Assim, a concepção profissional aceita e promove a diferenciação dos professores e da função docente. (FORMOSINHO, 2009 p. 55)

As condições de trabalho como a existência de um plano de carreira, jornada de trabalho, remuneração, autonomia sobre seu trabalho e as condições materiais para a realização do trabalho estabelecidas pelas redes de ensino conduzem determinantes que podem levar o trabalho por caminhos distintos: o da profissionalização ou da desprofissionalização.

Tantos os elementos que direcionam o trabalho docente para o caminho da profissionalização como formação em nível superior, formação continuada, trabalho coletivo quanto os elementos que indicam uma desprofissionalização são determinados pelas diferenças gritantes entre os sistemas de ensino no Brasil. Dependendo da localidade da escola, as condições de trabalho elevam ou diminuem o grau de profissionalização docente no país como demonstrado no esquema abaixo:

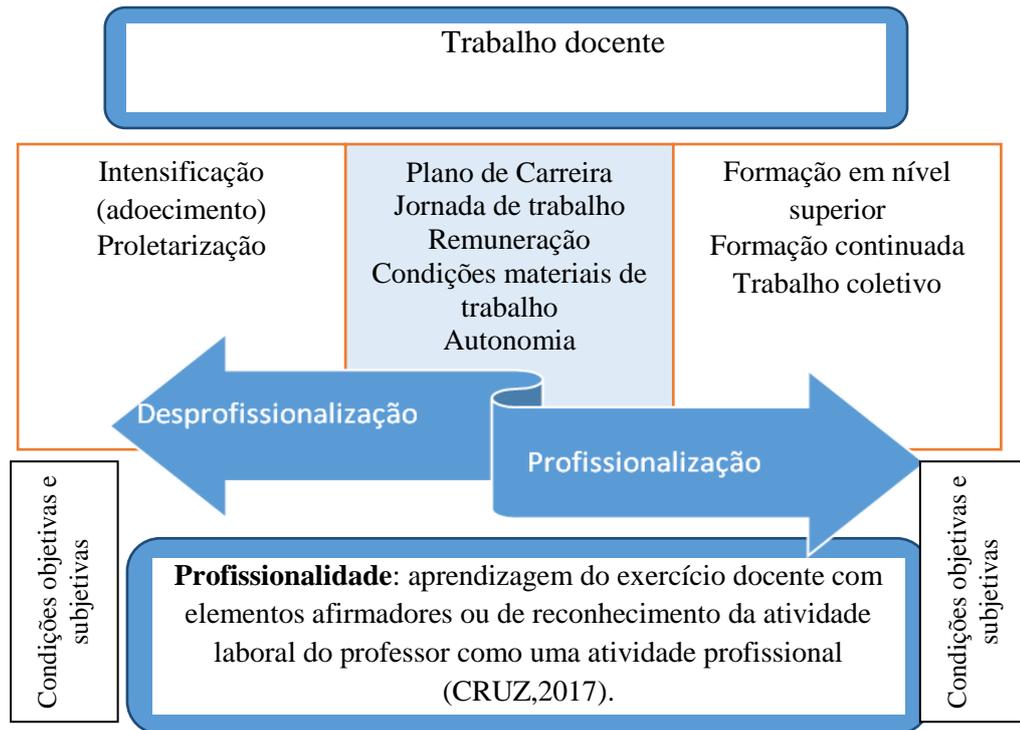


FIGURA 2 - CAMINHOS DO TRABALHO DOCENTE

Fonte: Elaborada pela autora.

Esta ambivalência do trabalho docente é encontrada também nos estudos de Enguita, (1991):

[...]A categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões. Os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda capacidade de determinar os fins de seu trabalho. Não obstante, seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualificação - em comparação com o conjunto dos trabalhadores assalariados - e conservam grande parte de controle sobre seu processo de trabalho. De certa forma, pode-se dizer que tanto eles como a sociedade em geral e seus empregadores em particular têm aceito os termos de um pacto: autonomia em troca de baixos salários. [...] Trata-se, sempre, de ganhar ou perder um pouco de algo, não de escolher entre o branco e o preto. (ENGUITA, 1991, p. 50)

Nesta contradição assumimos a identificação teórica tendo em vista a realidade analisada com o reconhecimento do trabalho docente como caminho à profissionalização, sem desconsiderar os fatores presentes da proletarização e intensificação.

De acordo com Contreras (2012) Hoyle conceitua e caracteriza **profissão** de forma mais homogênea passível de maior compreensão. Segundo esse autor, uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial, o exercício desta função requer um grau

considerável de destreza ou habilidade que é exercida em situações não rotineiras, mas as quais há que manipular problemas e situações novas, por isso é essencial para o profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito a prática apropriada. Embora o conhecimento adquirido na experiência seja importante, este saber prescrito é insuficiente para atender as demandas e os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimento sistemático. A aquisição destes e o desenvolvimento de habilidades específicas requer um período prolongado de educação superior que supõe um processo de socialização dos valores profissionais, que se centram nos interesses da clientela e tornam-se explícitos em um código ético. A formação prolongada, a responsabilidade e sua orientação ao cliente estão necessariamente recompensadas com um alto prestígio e um alto nível de remuneração. Como prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização deve ser ouvida na definição das políticas públicas relativas à sua especialidade. Também deve ter um alto grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação ao Estado, CONTRERAS (2012).

A profissionalização é assumida aqui como processo individual e também coletivo, como um processo de aprendizagem e de socialização profissionais, tanto da aquisição de saberes como de interiorização de valores e atitudes através da qual o candidato ao exercício profissional aprende toda uma cultura e postura profissionais, a partir de um contexto coletivo. A seguir discutiremos mais sobre o processo de profissionalização docente.

1.4 O trabalho docente e a configuração de um modo de ser e estar situado num processo de profissionalização

As demandas do trabalho docente no contexto do capital requerem a presença de um profissional consciente desse trabalho e dos processos de ensino e de aprendizagem. As funções do professor foram ampliadas à medida em que os desafios impostos à sociedade estão presentes também na escola. Questões como a indisciplina, vários tipos de violências, e a atenção às várias necessidades específicas de aprendizagem que se apresentam em uma mesma classe, exigem a presença de um profissional em constante reflexão e reformulação das práticas pedagógicas e que seja capaz de agir colaborativamente.

As formulações acerca do processo de profissionalização docente vêm sendo historicamente constituída a partir do próprio do conceito de profissão, aqui já discutido. O conceito de profissionalização baseado em Loureiro (2001) é o processo que tem como objetivo desenvolver um melhoramento profissional individual e coletivo das capacidades e de racionalização dos saberes utilizados no exercício da profissão. A profissionalização

reivindica a elevação do grau de atividade que um grupo profissional deverá desenvolver e, também, a legitimidade social da atividade profissional como um todo integrando diversos aspectos.

A trajetória da profissionalização docente tem marcada em seu passado a ligação com a igreja que, em sua expansão, não conseguiu atender à demanda quantitativa de professores se associando ao Estado. Por sua vez, o Estado para institucionalizar a escola de acordo com as previsões da sociedade capitalista delineou a constituição profissional que até então não havia se desconectado de sua identidade vocacional. As relações entre vocação e profissão com *status* social de prestígio e de valorização moral e social eram referendados por toda a sociedade. Com o passar do tempo, esse movimento vai se desconstruindo e o professor, funcionário do Estado vai se reconhecendo como profissional do ensino, com a regulação do Estado, para a colaboração com ideais neoliberais. O professor vai cada vez mais perdendo seu prestígio e valorização social.

O histórico da profissionalização no Brasil tem um caminho fragilizado, pois quanto maior o avanço nas novas tecnologias, menor é o interesse do Estado em equipar e modernizar as escolas, dificultando o acesso igualitário a níveis superiores de ensino.

O desenvolvimento do processo de profissionalização docente segundo Cruz (2012), compreende duas dimensões: 1 - a formulação de um conjunto de conhecimentos e técnicas teórico-científicas e 2 - os valores das normas deontológicas, valores éticos, expressando uma relação entre a identidade profissional docente com um projeto histórico de escolarização da nação.

O objetivo da profissionalização é desenvolver o aperfeiçoamento do profissional nas **dimensões individuais e coletivas**. Na dimensão individual há o reconhecimento profissional pelo indivíduo na perspectiva de adesão do indivíduo em percorrer o caminho para um aprimoramento pessoal. Por sua vez, este aprimoramento pessoal está diretamente relacionado com a dimensão coletiva profissional que se encontra no uso da racionalização dos saberes utilizados no exercício da profissão, juntamente com elementos políticos de negociação e estratégias individuais e coletivas.

De acordo com Nóvoa (1991) existe uma tensão entre a autonomia do professor e o controle sofrido pelas políticas de Estado e nela estão imbricados os fatos históricos e a própria história de vida do professor como processo de socialização profissional. Nessas relações o professor vai construindo a profissionalidade docente sob a influencia de modelos de ser professor, muitas vezes apontados pelo Estado, modelos que caracterizam a atividade profissional que, construídos historicamente, refletem demandas sociais. Ainda de acordo com

aquele autor, a construção profissional do professor se inicia em um processo que reúne características de um profissional técnico, em seguida um profissional reflexivo e, por último, o profissional que reflete sobre a prática e usa a racionalidade prática. Apontamos a limitação dessa abordagem do profissional pela racionalidade prática uma vez que, a ação reflexiva na perspectiva da epistemologia da *práxis* como já discutimos no capítulo I, ação intencional, que o caracteriza como profissional.

Na concepção de profissionalidade que não se separa do conceito de profissão e profissionalização, pretendemos identificar como é ser e estar professor no DF considerando as condições concretas de trabalho e atuação profissional instituídas pelas leis apresentadas nestes últimos 20 anos e também de identificação do espaço-tempo da Coordenação Pedagógica como Horas Atividade remuneradas de trabalho como inerentes e indissociáveis ao trabalho e a profissionalidade docente.

Contribuindo para um melhor entendimento da articulação entre a profissionalidade, profissão e profissionalização, discutiremos a seguir o conceito de profissionalidade, sua historicidade e importância para a compreensão da profissão.

1.5 Por que entender a constituição da profissionalidade docente?

O termo profissionalidade é de origem italiana *professionalità* que nos anos 1960-1970 foi utilizado pelos sindicatos contra a divisão social do trabalho imposta no sistema capitalista e pela preservação da especificidade do ofício. Tal especificidade demarca a necessidade social do conjunto de atividades desenvolvidas por um grupo determinado de profissionais. Somente estes sujeitos que pertencem a esse determinado grupo de profissionais tem a capacidade de realizar pelo conjunto de destrezas e habilidades, um trabalho de qualidade (MONTEIRO, 2015, BRAEM, 2000, FERREIRA, 2014).

No campo educacional o termo *professionality* (profissionalidade) foi utilizado por Hoyle no Reino Unido em 1975, que significa um modo de exercer a profissão. A profissionalidade pode ser entendida de duas maneiras complementares: a profissionalidade restrita, que segundo Hoyle, 1989 é uma profissionalidade intuitiva, focada na sala de aula e baseada mais na experiência do que na teoria. Já a profissionalidade ampliada tem a preocupação de situar a sua docência na sala de aula num contexto educacional mais amplo.

A construção da profissionalidade ajuda-nos a entender a ambiguidade apresentada entre profissionalização/desprofissionalização. Segundo Cunha (2006, *apud* Cruz; 2017), a profissionalidade substituiria o conceito de profissão diante da ambiguidade existente,

revelando a presença de elementos afirmadores de aprendizagem e ação profissional que reconhecem o trabalho docente como profissão.

O termo “profissionalidade” segundo Reis Monteiro (2015) pode ser usado em sentido amplo para identificar o perfil global de uma profissão que a distingue de outros grupos ocupacionais e no sentido restrito, qualifica o que é profissional, é expressão de um “agir profissionalizado” (SCHRATZ et al., 2011, p. 8).

Baseando-nos nos autores Hoyle (1986) e Cruz (2017), podemos entender a profissionalidade docente como a construção de elementos que afirmam a profissão no exercício profissional, do ser e estar na profissão a partir dos marcos objetivos e subjetivos como enfoque no trabalho enquanto atividade intencional e coletiva. Não é a prática que forma o professor e sim o trabalho docente como um todo. Apresenta ainda elementos da construção identitária no professor – a partir de um processo biográfico, identidade para si e processo relacional, identidade para o outro (DUBAR,1997). Considera-se também que este professor realiza o seu trabalho em uma determinada realidade e na interdependência de outras variantes e sujeitos como afirma Ferreira (2014, p.368):

O resultado prestado por uma dada escola não está exclusivamente na dependência direta das atividades vividas no interior da sala de aula, para as quais concorre a predisposição dos alunos e professores, dentre outros fatores, tampouco do ordenamento político e institucional que regula as relações de produção no interior da escola e do próprio sistema. Os seus resultados estão na dependência das interações entre o que ocorre no interior da sala de aula e nos diversos ambientes escolares sob a influência direta dos aspectos sistêmicos, políticos e sociais dos diferentes grupos que disputam interesses na instituição e nas esferas que interagem com a escola.

Nessas interações e na interdependência que o docente vai aprendendo a *ser e fazer-se* professor (GATTI, 1996) e a comunicar-se pedagogicamente (REIS MONTEIRO, 2008), dentro de uma coletividade que recebe influências tanto das identidades constituintes do grupo ao qual pertence quanto das condições objetivas da realidade de seu exercício profissional.

A profissionalidade corresponde a uma dimensão interna da profissionalização, na qual o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes. Segundo Cruz (2017) a profissionalidade é tida como expressão da socialização da aprendizagem profissional e está relacionada com uma cultura profissional fundamentando-se numa perspectiva de formação continuada que valoriza a socialização dos conhecimentos acadêmico-científicos no desenvolvimento profissional do professor.

De acordo com Roldão (2005), os caracterizadores da profissionalidade entendida como conjunto de atributos, socialmente construídos que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas apresentam pontos em comum aos estudos de Giméno Sacristán, Claude Dubar e António Nóvoa. O cruzamento da investigação de diversos autores permite identificar um conjunto não uniforme de elementos que uns e outros consideram como descritores de profissionalidade que são comuns a todas as análises: a) o **reconhecimento social da especificidade da função** associada à atividade (por oposição à indiferenciação); b) o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; c) o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controle e sobre a atividade e a autonomia do seu exercício; a d) e a **pertença a um corpo coletivo** que partilha, regula e defende, intra-muros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Esses descritores parecem não atender a todas as especificidades de situar a atividade laboral da docência na sociedade capitalista, contudo, em ambas perspectivas, a do trabalho e da profissão a ação docente está inserida em múltiplas determinações e mediações que se expressam por projetos em disputas, de profissionalização/desprofissionalização, qualificação/desqualificação, autonomia/proletarização. Assim, a análise da profissionalidade docente nos ajuda na compreensão do trabalho docente na sociedade contemporânea, de como as determinações vão constituindo o sujeito e o sujeito vai se constituindo docente numa trajetória que é medida por diferentes projetos em disputas quanto ao papel docente na construção da sociedade. O trabalho docente então se torna um campo de interesses divergentes que pode manter o pensamento da classe hegemônica no poder a partir das reproduções e trabalho alienado ou alterar a disposição das reflexões mantendo um posicionamento de resistência a essas reproduções.

A partir dessa compreensão quando tomamos de Paganini da Silva (2006) que a profissionalidade constitui-se a partir de uma dinâmica de interação entre três níveis ou contextos distintos, o pedagógico, o profissional e o sociocultural destacamos que em cada um deles se apresentam os elementos constituidores de diferentes projetos em disputas para o trabalho docente no contexto do capital. Quando a autora menciona que no contexto pedagógico, no qual são definidas práticas e funções que dizem respeito aos professores evidenciamos o quanto essas práticas e funções sofreram mudanças ao longo dos anos inclusive com perspectivas minimalistas do que seria essencial para o trabalho docente. As

políticas de formação de professores no Brasil, por exemplo, oscilaram e ainda oscilam, por referendar conteúdos mínimos para a formação de um professor e o que deveria ser exigido para a sua prática pedagógica. O contexto pedagógico está estritamente ligado ao contexto apontado por Paganini-da-Silva (2006) por ser nele onde se estabelecem-se os saberes técnicos que legitimam essas práticas e novamente as políticas públicas e o próprio reconhecimento social da profissão entre os pares e o público em geral trouxeram no contexto do capital perspectivas ora mais reducionistas ora emancipatórias. No contexto sociocultural no qual os valores e conteúdos entendidos como importantes são selecionados para constituir a profissionalidade os elementos anteriormente mencionados são sedimentados e reproduzidos como tentativa de consolidar o *status* social da profissão docente.

Em síntese, a profissionalidade docente é entendida neste trabalho como uma dimensão interna da profissionalização que se articula dialeticamente com o profissionalismo, onde o profissional professor adquire e vai adquirindo conhecimentos que são concretizados na atividade docente (CRUZ, 2012).

Identificamos os elementos que conduzem a profissionalidade docente dos professores dos Anos Iniciais do Distrito Federal, por meio da análise entre os dados da coleta empírica e do nosso referencial teórico nos levaram as categorias: formação profissional, valorização, tempo e condições de trabalho, como detalharemos melhor no último capítulo. Tais categorias partem da interação entre os aspectos de regulação social da profissão e das formas subjetivas com que o sujeito se faz professor, resultando na constituição da profissionalidade docente como atividade que tem finalidades no contexto do trabalho no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica nos Anos Iniciais. Com base no estudo de Cruz (2017), essa profissionalidade pode ser analisada nos âmbitos: da regulação da formação, do exercício profissional e dos processos de objetivação e subjetivação daquele que vivencia tal regulação social. Identificamos três elementos que sustentam o conceito de profissionalidade e podem dar organicidade à profissão docente no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica (ETCP): as políticas locais de valorização docente, as estratégias de formação continuada no ETCP e a organização do trabalho pedagógico no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica.

No caso do trabalho docente na Rede Pública do DF, as condições para a constituição de uma profissionalização estão bem marcadas e nos levam a nos posicionar nesse sentido. As discussões sobre a ambiguidade entre a profissionalização docente e sua desprofissionalização nos encaminham a entender melhor a profissionalidade docente e o ser professor nesta sociedade e neste tempo relacionando as vivências no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica.

Considerando as configurações do trabalho docente dos professores dos Anos Iniciais do Distrito Federal e relacionando-as aos dados retratados na empiria com o nosso referencial teórico partimos das características do trabalho do professor no Distrito Federal: **a)** a regulação social da profissão, como ingresso na carreira por concurso público com formação inicial em Nível Superior, com plano de carreira definido **b)** o trabalho docente no contexto da Rede Pública e **c)** a consideração das formas subjetivas (objetivação e subjetivação) entendida no contexto de trabalho coletivo de quem o vivencia.

Sobre a regulação social da profissão reconhecemos como a política local e a influência na constituição da profissionalidade docente: Política educacional local sobre a definição da jornada de trabalho dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em consonância com os movimentos e interesses dos professores da Rede, fatores sociais, físico-estruturais e de gestão que influenciam no trabalho docente e as expectativas sociais da relação entre qualidade no ensino e competência profissional.

O trabalho docente se configura no contexto da Rede Pública da construção da profissionalidade docente também com a formação continuada no espaço – tempo da Coordenação Pedagógica, que tem as seguintes características: A centralidade do *locus* de formação *no e pelo* trabalho na escola e contemplam estratégias de formação continuada nas *coletivas*, no ETCP e no âmbito da SEEDF, os cursos disponibilizados pela EAPE e demais instituições parceiras para a formação e a relação de pertencimento a um corpo coletivo formando uma identidade do grupo e a relação de pertencimento a um corpo coletivo formando uma identidade do grupo.

O terceiro elemento constituidor da profissionalidade docente é dado ao considerarmos as formas subjetivas (objetivação e subjetivação) entendida no contexto de trabalho coletivo de quem o vivencia. É a própria organização do trabalho pedagógico no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica que é caracterizado com a concretização do ETCP se dá na realização de atividades inerentes ao trabalho docente em suas fases de projeto, execução e produção com o planejamento coletivo do ensino a partir dos conteúdos curriculares e a avaliação do ensino e do trabalho pedagógico.

No ETCP são realizadas atividades ligadas à docência, pré e pós aula. Atividades inerentes ao trabalho na regência como planejamentos das aulas, elaboração de atividades, pesquisas em diversos meios, planejamento e elaboração de avaliações, correções, estudos no espaço de formação continuada.

A partir da implantação da jornada ampliada com o horário da Coordenação Pedagógica, as relações entre o trabalho docente, currículo e avaliação se viram modificadas.

O Currículo em Movimento - Currículo da SEEDF (2014) - trouxe essa atribuição de fortalecimento da escola pública e da construção de uma educação de qualidade referenciada nos sujeitos sociais com aprendizagens não apenas pedagógicas, mas políticas.

O Currículo da Secretaria de Educação do DF, denominado Currículo em Movimento foi implantado na Rede em 2014 e direciona um fazer didático e pedagógico com base na Educação Integral, que focaliza as aprendizagens como estruturantes do currículo e como forma de oportunizar a todos o direito de aprender, por isso a ideia de movimento, porque se desenvolve de acordo com o tempo de aprendizagem dos estudantes. A gestão do tempo escolar é o “tempo de aprendizagem” dos alunos (PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, SEEDF, 2014, p.12). Os princípios orientadores do currículo são: unicidade entre teoria e prática, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização. O aluno é tido como um sujeito complexo que constrói hipóteses que são reelaboradas a partir de situações didáticas e pedagógicas que intervenham e contribuam para o repensar de um pensamento próprio. Os eixos transversais do currículo da Educação Básica do DF são: a Educação para a Diversidade e cidadania, Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

Segundo o documento da SEEDF, Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos teóricos, os Ciclos de Aprendizagem e o desenvolvimento do Currículo estruturam-se por meio da gestão democrática, da formação continuada dos profissionais da educação, da reorganização dos espaços-tempos para garantir os direitos de todos os estudantes de aprender, do fortalecimento de espaços da Coordenação Pedagógica e do Conselho de Classe e da articulação dos três níveis de avaliação: do aluno, da escola e externas.

De acordo com o nosso referencial teórico sobre a profissionalidade, (CRUZ; 2017), é a partir da compreensão crítica do contexto social de atuação do trabalho docente que surge a necessidade de se constituir uma base teórica crítica para que a profissionalidade possa ser construída, produzindo uma prática emancipatória. Os documentos da SEEDF oferecem um suporte teórico para que os referenciais sobre o currículo e avaliação sejam refletidos nas práticas pedagógicas nas escolas.

A perspectiva de avaliação, adotada pela SEEDF, conforme as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014-2016), é da avaliação formativa em contraposição à avaliação classificatória e se articula em 3 sentidos: avaliação das aprendizagens, avaliação institucional e avaliação em redes ou avaliação em larga escala. O ETCP oportuniza a discussão de concepções, procedimentos e instrumentos de avaliação, nos três níveis de avaliação apresentados, além de uma meta-avaliação, ou seja, avaliação dos mecanismos de avaliação

utilizados e regulados pelo Projeto Político Pedagógico da escola. Os princípios da avaliação formativa guardam a avaliação de forma integral e a auto-avaliação.

Nessa perspectiva, o ser em formação é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença. Ao valorizar o ser humano multidimensional e os direitos coletivos, a Educação Integral provoca ruptura estrutural na lógica do poder punitivo comumente percebido nos processos avaliativos e fortalece o comprometimento com a Educação para a Diversidade, Cidadania, Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade (DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, p.10)

A avaliação realizada no trabalho docente pressupõe pensar sobre as ações do trabalho pedagógico, constituindo-se como professor num processo de avaliação permanente conectado com as demandas do ensino hoje.

Assim, as políticas locais de valorização docente, as estratégias de formação continuada no ETCP e a organização do trabalho pedagógico no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica indicam o movimento da construção da profissionalidade docente. Profissionalidade esta que considera as destrezas e habilidades específicas, reconhecidas no trabalho docente, considerando os aspectos da aprendizagem e do exercício da profissão a partir dos marcos objetivos e subjetivos com o enfoque no trabalho coletivo.

Discutiremos a seguir sobre a relação das políticas educacionais de formação e valorização, nacionais e distritais que regulam as formas de jornada e configuração do trabalho docente.

2 CAPÍTULO II - POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E DISTRITO FEDERAL

A formação e a valorização no exercício profissional docente considerando a totalidade como uma construção histórica, social e cultural se materializam a partir da implementação das políticas públicas. Como política, temos um conjunto de medidas que são de ordem técnica, administrativa, financeira e pedagógica, que podem tanto facilitar quanto limitar o processo de formação e valorização profissional docente. Sobre a valorização profissional no sentido de reconhecimento profissional e a implantação de políticas públicas, concordamos com Vieira (2013) quando afirma que a qualidade da educação e valorização dos professores devem andar juntas e que é cada vez mais necessário que as instituições formem profissionais que possam atuar com dedicação exclusiva à profissão. Os profissionais não precisam ser valorizados por um trabalho que, por si só, agrega valor social, mas, precisam que governos e sociedade identifiquem essa condição e, a partir desse reconhecimento, adotem as políticas públicas pertinentes. Essa mesma autora acrescenta que para dar concretude ao conceito de valorização dos profissionais da educação é preciso considerar alguns elementos indispensáveis: a formação inicial e permanente – que significa formação contínua e atualizada -, carreira e jornada compatíveis, condições adequadas de trabalho e um salário que permita o exercício e o reconhecimento da profissão.

Este capítulo trata de como a implementação de políticas públicas voltadas para a valorização e formação docente tem se relacionado com a materialização dos projetos de educação do Estado e dos professores com destaque para a efetivação de uma jornada de trabalho que abarque todas as características e necessidades do trabalho docente.

Nas últimas décadas, entre as concepções de formação vimos um processo contraditório em que a formação inicial, continuada e a constituição profissional são guiadas por uma racionalidade técnica, com uma visão de treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, capacitação, tendo a prática como espaço de operacionalização da teoria. Em oposição à racionalidade técnica incorpora-se à formação de professores a epistemologia da prática, que nos anos 1990 ganha força e tem a prática como seu *locus* de aprendizagem profissional e o professor como consumidor de teorias e aplicador de modelos e técnicas. A epistemologia da prática privilegia a experiência e os saberes vindos dela e a reflexão do professor sobre o fazer pedagógico. Numa terceira concepção de formação consideramos a epistemologia da *práxis*, que tem o professor como protagonista nas políticas de valorização e

formação, que tem o par dialético formação e valorização, basilar na/para profissionalização docente.

Para entendermos como as políticas de formação e valorização profissional docente permeiam a realidade nas escolas do DF, analisamos se elementos instituídos nas leis federais e distritais são difundidos e refletidos como intuitivos na prática pedagógica em sua materialidade.

Partimos da materialidade das políticas de formação e valorização já instituídas para analisarmos como é a realidade apresentada nas escolas que serão nosso *lócus* de pesquisa. A categoria da mediação é uma categoria coerente para entendermos a educação, pois a educação pode servir de mediação entre duas ações sociais. A educação pode representar, como prática pedagógica uma mediação entre duas ideias. Iniciaremos o debate com o histórico das principais leis implementadas que tratam sobre o par dialético formação e valorização.

Iniciamos nossa elaboração com o percurso histórico das políticas para formação e valorização profissional no Brasil.

2.1 Histórico das políticas de formação e valorização docente no Brasil

A lei principal que rege a Educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96 foi gestada desde a Constituição de 1988 e levou 8 anos para ser sancionada. Nesse período, assistimos a uma luta de avanços e retrocessos com mudanças significativas na área educacional dependendo do projeto de governo que está no poder. Esse movimento histórico de idas e vindas resultou na lei que atualmente foi modificada por várias vezes.

Após a promulgação da Constituição, o Deputado Otávio Elísio (PMDB/MG) encaminhou o primeiro Projeto de Lei nº 1.258/1988 e pode-se dizer que foi a primeira expressão congressional do pensamento educacional democrático das massas (NEVES, 2000). Este projeto de Lei, em seu artigo 57 propõe que o, então Conselho Federal de Educação, encaminhasse o projeto de Lei estabelecendo a carreira nacional dos professores e especialistas em Educação. Contudo, o projeto teve seu primeiro substitutivo na Câmara apresentado pelo deputado Jorge Hage (PSDB/BA) que criou o Fórum Nacional de Educação e, também, atendia aos interesses do campo democrático por estabelecer discussões nacionais com os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação sendo ouvidos todos os interessados no tema educação da sociedade civil, entidades públicas e do setor privado. Esse nível de participação política e organização da sociedade civil é alcançado pelo processo de

ocidentalização – conceito gramsciano no qual a ampliação das condições gerais da sociabilidade política resultante dos fenômenos fundamentais da industrialização sem precedentes, leva o Estado a transbordar de suas funções mais estritamente repressivas e a abarcar também um momento consensual (NEVES, 2000).

Entre 1990 a 1992, no governo Collor, temos o início de um projeto neoliberal de governo, no qual se interfere no mínimo da economia e age-se como regulador com políticas de privatizações que privilegia o empresariado. Neste governo também identificamos a categoria de Gramsci: mecanismos transformistas, ou seja, a tentativa permanente de obter apoio para o Governo a partir da cooptação e dos favores clientelistas (NEVES, 2000 p. 152). O Governo também faz uso de práticas populistas para o consenso passivo das massas tendo como consequência uma constante desmobilização da democratização tão em alta no final da década de 1980. Esse processo foi brevemente interrompido com a renúncia de Collor, para evitar o *impeachment*, mas foi logo retomado por seu vice Itamar Franco e perdurou de 1992 a 1995.

Ainda no governo de Itamar, o projeto da Câmara tendo então como relatora a deputada Angela Amin (PFL/SC) é enfim aprovado e encaminhado ao Senado. No Senado, o projeto foi relatado por Cid Sabóia e aprovado na Comissão de Educação em novembro de 1994, no apagar das luzes do governo de Itamar.

Em março de 1995, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, o substitutivo Cid Sabóia é considerado inconstitucional por parecer do senador Darcy Ribeiro. O governo, então, apresentou um projeto no Senado de autoria dos senadores Darcy Ribeiro (PDT/RJ), Maurício Correa (PDT/DF) e Marco Maciel (PFL/AL) que se adaptou aos interesses neoliberais internacionais para a educação. Houve uma parceria com o empresariado brasileiro, com privatizações de empresas estatais, o que trouxe uma sensação de aumento do bem-estar social justificada pela necessidade do ingresso do país no Primeiro mundo (NEVES, 2000). O mundo oficial, então, vence mais essa batalha prevalecendo hegemonicamente os interesses da sociedade capitalista. Porém, apesar de representar os interesses hegemônicos, a LDB apresentou contradições em termos a valorização dos profissionais da Educação, entre elas a determinação do ingresso por concurso público, a formação continuada, incluindo um período de afastamento remunerado para estudos, a progressão funcional baseada na titulação, a indicação para os sistemas de ensino implantarem um plano de carreira, a definição do Piso salarial profissional e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e - apesar de não identificar concretamente - as condições adequadas de trabalho.

A nação brasileira foi formada a partir do Estado e não, a partir da ação das massas populares e a consequência é o favorecimento da classe dominante que foi imposta ao povo de cima para baixo. Segundo a definição de Gramsci, as elites além de dominantes são também dirigentes (COUTINHO, 2002). No governo Lula-PT não foi diferente. Ao contrário das expectativas de um governo de esquerda, temos a reafirmação dos interesses da grande burguesia e seus compromissos com o capital financeiro internacional nas iniciativas e medidas do Estado brasileiro, mas, diferente do Projeto de governo neoliberal de FHC, o governo Lula atendeu aos interesses da burguesia interna com um Projeto denominado neodesenvolvimentista, que nada mais é do que um desenvolvimentismo possível dentro do modelo capitalista neoliberal. Boito Jr e Galvão (2012), destacam as características deste Projeto de governo: novo desenvolvimento que produz índices mais modestos de crescimento econômico porque está limitado pela acumulação financeira em vigor – aspecto fundamental do modelo capitalista neoliberal. Outra característica é que o novo desenvolvimentismo aceita a especialização regressiva, concentrando-se nos setores de processamento de produtos agrícolas, pecuários ou de recursos naturais. No modelo neodesenvolvimentista estamos diante de um desenvolvimentismo voltado para o mercado externo com foco nas exportações.

A política econômica do governo de Lula proporcionou também um ganho ao sindicalismo, pois, aumentou o emprego no setor público e privado, melhoria salarial do funcionalismo e uma pequena recuperação do salário mínimo trazendo a oficialização das centrais sindicais, o que trouxe um apoio ao governo da maior parte do movimento sindical. Na área educacional, de modo geral, o governo Lula atendeu a alguns interesses do Ensino superior, já no governo FHC visualizamos contribuições significativas para o Ensino Fundamental. Porém, os dois governos procuraram atender aos interesses do mercado capitalista.

Na área de formação docente, em ambos os governos citados anteriormente, inaugura-se um novo perfil para as políticas públicas de formação no qual o professor está em destaque na concretização das ideias neoliberais, sendo que a formação ofertada não favorece o conhecimento formal, pois os currículos não são orientados a fim de formular uma consciência crítica e estão longe de garantir uma emancipação política. A formação docente ainda é carregada de instrumentalização pedagógica, no contexto de “como fazer”, não contribuindo para uma real valorização docente e nem para sua profissionalidade, e sim para um reprodutivismo das velhas práticas na educação. Na primeira década dos anos 2000 temos o crescimento de uma tendência em colocar o professor e suas competências como principal responsável pela má qualidade de ensino.

Desde o final da década de 1980, do século XX, o Brasil vive um período de redemocratização e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a democracia ganha força no país e as primeiras conquistas em relação a políticas de valorização e formação docente começam a ser desenhadas neste período. Percebe-se nas leis nacionais sobre a formação e valorização docente, um distanciamento entre os períodos de implementação das leis e de sua efetivação no mundo vivido.

Observa-se o movimento e a morosidade vistos na elaboração, sancionamento e implementação das leis na educação, com debates e consensos entre os representantes da sociedade civil e representantes do Estado. Em seu artigo 67, a LDB determinou a colaboração dos sistemas de Ensino para a concretização da valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes outras políticas de valorização do magistério

Assim, nesse movimento de idas e vindas o princípio da valorização profissional docente é inserido no texto constitucional como é demonstrado em seu artigo 206, que teve uma visibilidade com a Emenda Constitucional nº 53/2006:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber**; III - **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino[...]V - **valorização dos profissionais da educação escolar**, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; 1 VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - **piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública**, nos termos de lei federal. (ARTIGO 206, incisos I – VIII, incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, grifos nossos)

Posteriormente, é inserida a implantação de um piso salarial profissional (que viria somente 12 anos depois, em 2008 com a Lei 11.738/2008), e um *período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho*.

A Lei do Piso, nº 11.738/2008, reforçou que o período para atividade extraclasse deve corresponder a 1/3 da jornada de trabalho do professor. Uma contradição entre os elementos de valorização e desvalorização do professor, isto ocorre pelo grande espaço de tempo entre a proposta inicial da Lei do Piso em 1988 na CF e sua concretização que iria ocorrer em alguns Estados somente em 2012. O Estado propõe uma colaboração de seus entes federados na implementação das políticas de valorização do professorado na Lei do Piso, mas recorre ao Poder Judiciário para protelar as medidas ligadas a melhorias das condições de trabalho e de

remuneração. A Lei do Piso foi motivo de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI 4167, impetrada pelos governadores do Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina, ainda no ano de 2008, que questionou entre outros itens da lei, a definição de 1/3 da jornada de trabalho docente para atividades extraclasse, por concluírem que a remuneração dessas horas-atividade além das horas de regência traria um aumento considerável nas contas públicas dos Estados. Os cinco governadores, então, recorrem ao Poder judiciário com o intuito de protelar, ou até de impedir, que a lei fosse cumprida para evitar um aumento nas contas públicas, como era vista a Lei que traria uma garantia de salário digno à carreira de magistério e não, um investimento na educação e valorização profissional. Segundo relatório do Conselho Nacional de Educação- CNE, sobre a Lei do Piso, esta foi julgada constitucional e transcreveu o voto do Ministro Ricardo Lewandowski, quando fala da importância de um terço da jornada ser destinado para atividades extra-aula:

Eu ousaria, acompanhando agora a divergência iniciada pelo Ministro Luiz Fux, entender que o § 4º também não fere a Constituição pelos motivos que acabei de enunciar, pois a União tem uma competência bastante abrangente no que diz respeito à educação. Eu entendo que a fixação de um limite máximo de 2/3 (dois terços) para as atividades de interação com os alunos, ou, na verdade, para a atividade didática, direta, em sala de aula, mostra-se perfeitamente razoável, porque sobrarão apenas 1/3 (um terço) para as atividades extra-aula. Quem é professor sabe muito bem que essas atividades extra-aula são muito importantes. No que consistem elas? Consistem naqueles horários dedicados à preparação de aulas, encontros com pais, com colegas, com alunos, reuniões pedagógicas, didáticas; portanto, a meu ver, esse mínimo faz-se necessário para a melhoria da qualidade do ensino e também para a redução das desigualdades regionais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Estudo sobre a Lei do Piso, 2011).

O referido estudo do CNE conclui que no julgamento que ocorreu em 27/04/2011, todo ente da federação deveria organizar as jornadas de trabalho docentes de acordo com o disposto no § 4º do artigo 2º aos dizeres da Lei do Piso : *Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos*, formando-se a proporcionalidade de um terço da jornada de trabalho para atividades extraclasse, que, por força de lei, deve cumprir a finalidade prevista no artigo 67, inciso V, da Lei Federal nº 9394/96 – LDB, ou seja, deve ser destinada para estudos, planejamento e avaliação. Assim, de acordo com a legislação, a jornada de trabalho de 40 horas semanais deve ser composta da seguinte forma: (independente do tempo de duração de cada aula, definido pelos sistemas de ensino); duração total da jornada: 40 horas; horas com alunos: 26 horas, horas para atividades extraclasse: 14

horas semanais. O que, segundo tabela publicada no jornal Folha de São Paulo, em 16/11 de 2011 (Anexo 1), esta determinação vem sendo cumprida em apenas 9 Estados da Federação: Distrito Federal, Amapá, Goiás, Mato Grosso, Paraíba, Rio de Janeiro, Rondônia, Santa Catarina e Sergipe.

As políticas públicas destinadas à valorização dos professores se estabelecem também com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, em seu artigo 62, parágrafo único, que altera a LDB (Lei 9394/96). Percebemos a relevância e inclusão da formação continuada na formação profissional docente e a possibilidade dessa formação acontecer na própria escola nesta lei: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais[...], **no local de trabalho** ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (artigo 62, da Lei nº 12 796/2013). Esta proposta vem proporcionar a garantia da formação continuada realizada por instituições de nível superior e instituições formadoras conveniadas às Secretarias Municipais e estaduais e na própria escola.

A lei 12.796/2013 altera a LDB e dispõe sobre a formação dos profissionais da educação entre outras providências, como descreve o seu artigo 62-A, sendo ratificada pelo Resolução nº 02/2015, do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, em seu artigo 18:

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como: I - preparação de aula, **estudos, pesquisa e demais atividades formativas**; II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa; III - orientação e acompanhamento de estudantes; IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas; V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares; VI - **participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola**; VII - **atividades de desenvolvimento profissional**; VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional. (ARTIGO 62-A da Lei nº 12.796/2013, grifos nossos)

A formação continuada no local de trabalho sobrepõe uma contradição, pois ao mesmo tempo que facilita a participação dos professores nas estratégias formativas disponibilizadas

pelo Estado, pode também uma referência para a responsabilização do indivíduo em procurar cursos, seja de pós-graduação ou com temas restritos que colaborem com sua formação imediata, numa relação totalmente restrita à formação individual do professor.

Outro documento governamental que fortalece a profissionalização docente e a formação é o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), que em seu terceiro bloco de metas considera estratégico para a concretização das demais metas e da melhoria da qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação. Em sua meta 16, determina o aumento da formação continuada em nível de pós-graduação para 50 % dos professores da Educação Básica, reconhecendo assim, a formação como um direito profissional. O PNE fortalece a elaboração de planos estratégicos de formação e ações, como a implantação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, previstos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto que Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, nº 8 .752, de 9 de maio de 2016. Tal decreto também confirma a importância da formação inicial e continuada para a profissionalização docente:

Art. 2º - A formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;
VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;
IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada (DECRETO Nº 8 752 de 9 de maio de 2016).

Percebe-se que nesse percurso histórico da legislação apresentada, há uma grande variedade de políticas educacionais que se orientam atendendo a uma representação de um projeto governamental neoliberal. De maneira geral, o projeto neoliberal de governo busca atender aos interesses de organismos internacionais. Em contrapartida, nos últimos anos vêm concedendo cada vez mais espaços para projetos democráticos por meio da participação de entidades representativas da sociedade civil, pelo menos para consultas, como a definição da Conferência Nacional de Educação - CONAE, realizadas em 2010, 2014 e prevista para o ano de 2018. Para a sua realização são previstas conferências livres, municipais e intermunicipais.

Esta última a ser realizada em 2018, tem como o tema “A Consolidação do Sistema Nacional de Educação - SNE e o Plano Nacional de Educação - PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica (Decreto nº 8 752 de 9 de maio de 2016). Porém, na atual conjuntura política vivemos um momento de incertezas e fragilidades. O que temos são expectativas que, dependendo do encaminhamento governamental, podemos ter avanços ou retrocessos no campo educacional, uma vez que, a CONAE 2018 já sofreu uma intervenção que pode até inviabilizá-la, ao promulgar o Decreto do Executivo de 26 de abril de 2017 desrespeita as deliberações do Pleno do Fórum Nacional de Educação (FNE) com relação ao cronograma da Conae 2018, subordina o FNE ao MEC na condução da Conae 2018 ao direcionar para a Secretaria Executiva do MEC a supervisão de aspectos de organização e decisão da Conferência. O decreto ainda restringe as contribuições da Conae para a elaboração da política nacional e em relação à indicação de ações que promovam avanços nas políticas públicas e desconsidera a atribuição do FNE de fazer o monitoramento do Plano Nacional de Educação - PNE.

De acordo como site oficial da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae, a Portaria do MEC nº 577, de 27 de abril de 2017, que dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação, desmonta a estrutura atual do FNE, que sob essa nova composição, não menciona expressamente as finalidades e competências do mesmo, amplia a representação governamental e empresarial e reduz a participação da representação da sociedade civil, atribuindo ao ministro definir quem vai compor o Fórum Nacional de Educação e, no artigo 2º, ataca a atual estrutura do FNE, seus procedimentos operacionais e ameaça retirar a coordenação da sociedade civil, que tem mandato até dezembro de 2018.

Nesta contradição entre projetos – o projeto de educação do governo e o da sociedade civil - situam-se as possibilidades de mudanças historicamente estabelecidas que levem a formação de professores a uma formação crítica que conduza a uma emancipação humana e não, somente, em uma formação voltada para a instrumentalização de práticas e fragilizadas por serem demasiadamente curtas e aligeiradas, atendendo às demandas do mercado.

Os avanços institucionais concorrem com as fragilidades da carreira docente no Brasil. Uma pesquisa internacional divulgada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE (2015), *Education at a Glance 2014* (Um Olhar sobre a Educação, 2014), realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, posicionou o Brasil em 37º lugar, entre 38 países sobre salários e jornada de trabalho. De acordo com o estudo, um professor em início de carreira do Ensino Fundamental recebeu em

2014, em média, 10.375 dólares. Em Luxemburgo, o país com maior salário para os docentes, a remuneração chegou a 66 085 dólares. A mesma pesquisa, posiciona o professor brasileiro com a segunda maior jornada de trabalho semanal em horas- aula (25 horas contra 19 horas em média dos demais países). A violência nas escolas e os problemas de saúde dos docentes brasileiros também foram destaque na pesquisa. Temos uma contradição entre a força das políticas de valorização profissional e sua materialidade nos estados e municípios que são fragilizadas no momento em que chegam ao administrador público que tem o poder de criar mecanismos para protelar e até descumpri-la.

Sobre as condições materiais e a interferência da aplicação dos recursos financeiros na educação para concretizar o que é disposto nas leis, cabe aqui mencionar a Lei nº 9. 424 de 24/12/1996, de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef, que atendia ao que tinha sido determinado na LDB em Título VII que trata sobre - o financiamento na educação, mas excluía a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos EJA enfraquecendo a organização sindical dos trabalhadores, por privilegiar uma etapa: a do Ensino Fundamental, em detrimento das demais. Para atender aos movimentos sociais dos educadores que conseguiram alguma atenção do mundo oficial e reagindo a várias críticas sobre a não extensão dos recursos do Fundef à educação infantil, ao ensino médio e a EJA, que são integrantes da educação básica, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb

O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. De acordo com o art 2º: “Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração” (Lei nº 11.494/2007) e ainda no Artigo 22: “Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública” (artigo 22 da Lei nº 11.494/2007).

O Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento de ensino”. Além desses recursos, ainda

compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. O Fundeb financia o conjunto de matrículas escolares da creche ao ensino médio e estabeleceu o piso salarial nacional para o magistério. Segundo relatório do CNTE (2015, p. 16):

[...] o objetivo do fundo é financiar o padrão-mínimo de qualidade- algo cada vez mais contemporâneo numa sociedade que reivindica direitos sociais e oportunidades iguais de acesso a bens culturais e de consumo, assim como para um país que almeja incluir a todos através do desenvolvimento econômico robusto, permanente e sustentável.

Pela criação do Fundeb temos materializada mais uma proposta de valorização dos profissionais da educação. Com vigência do Fundeb estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20%, porém, o término de sua vigência se avizinha e a Emenda constitucional nº95, que estabelece o teto de gastos do governo para diversos setores, dentre eles o da educação, pode ser uma ameaça a sua continuidade.

Segundo o *site* do MEC, o aporte de recursos do governo federal ao Fundeb, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o País. Para receber os respectivos percentuais destes fundos, os estados e municípios devem ter elaborado e colocado em desenvolvimento, entre outros, planos de carreira do magistério, bem como implantados conselhos fiscalizadores da aplicação desses recursos. A criação desse Fundo foi positiva para a valorização da carreira do professor como afirma Brzezinski (2010, p. 198-9):

Identifico impactos positivos desses fundos. Por um lado, interferiram na profissão do professor com a garantia de uma carreira para valorizar o magistério atribuindo salários dignos, formação continuada feita com licença remunerada e alguma melhoria nas condições de trabalho e, por outro lado, estimularam a participação da comunidade em conselhos como exercício de uma gestão democrática fiscalizadora do emprego adequado dos recursos na escola básica [...] que foram reivindicações de associações e sindicatos da categoria profissional, representantes do mundo vivido.

Como vemos, o processo de constituição da profissionalização docente depende de uma série de fatores a serem considerados que se definem com as leis instituídas com as políticas de valorização docente que vêm de um consenso da categoria e Estado para a garantia das suas condições de trabalho, de salário e formação de forma articulada.

A tabela abaixo aponta a presença dos elementos que constituem a valorização profissional docente nas principais legislações e diretrizes educacionais do Brasil e do Distrito Federal sobre o tema.

QUADRO 1 - ELEMENTOS CONSTITUINTES DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NACIONAL E DISTRITAL - LEGISLAÇÃO E DIRETRIZES

Elementos de valorização docente	Brasil	Distrito Federal	Diretrizes (DF)
Formação Continuada permanente e atualizada	Artigo 62 da Lei nº 12 796/2013 § único. Lei nº 8 752 de 9 de maio de 2016 - Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Artigo 67 da LDB, Lei Nº 9394/1996. PNE (2014-2024)	-	Projeto Político Pedagógico da SEEDF/2011
Carreira e salário	Artigo 206 da CF. Inciso VIII da Emenda Constitucional nº 53, de 2006. Artigo 67 da LDB, Lei Nº 9394/1996. Lei do Piso, nº 11.738/2008.	LEI Nº 5.105, DE 03 de Maio de 2013, reestruturação da carreira Magistério no DF.	-
Jornada compatíveis	Lei do Piso, nº 11.738/2008	LEI Nº 5.105, DE 03 DE MAIO DE 2013. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal.	Proposta Político-Pedagógica da Escola Candanga: uma lição de cidadania/1996

Continua...

Continuação...

Condições adequadas de trabalho e reconhecimento da profissão	Artigo 67 da LDB, Lei Nº 9394/1996.		Proposta Político-Pedagógica da Escola Candanga: uma lição de cidadania/1996. O Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) para o período 2015 – 2018 que define a visão, a missão, os objetivos estratégicos, as estratégias e as metas da SEEDF. Portarias Anuais de Distribuição de Carga Horária, escolha turmas e Normas para lotação e remanejamento de servidores.
---	-------------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Fica evidenciado que ao menos na força da lei sobre as políticas de valorização profissional docente, estão assinalados nas leis e normas distritais, que falaremos mais detalhadamente adiante, os principais elementos que contribuem para a valorização profissional docente. Detalharemos o histórico sobre a implantação da política educacional que conduziu a definição da jornada de trabalho do professor do DF em dois períodos, o de regência e o de atividades extraclasse.

2.2 Políticas locais de valorização docente: o espaço-tempo da coordenação pedagógica como componente da jornada de trabalho no DF

As discussões sobre a composição da jornada de trabalho dos professores do DF com tempo para atividades extraclasse surge no início da década de 1990, da reivindicação dos

professores, após a experiência de professores alfabetizadores que tinham um período exclusivo para realizarem atividades de planejamento e formação.

Ao longo da trajetória do ensino público do Distrito Federal, o investimento pedagógico no campo da alfabetização foi privilegiado com estudos de metodologias e implantação de propostas e de projetos que pudessem agregar qualidade ao processo de ensino trazendo maior qualidade e resultados mais significativos. Dentre os vários Projetos educacionais de alfabetização relembramos o CBA – Ciclo Básico de Alfabetização que de acordo com o trabalho de Pires (2014) por ocasião do CBA, em 1986, os professores, que já possuíam o direito a um dia dedicado à coordenação pedagógica eram orientados a se dirigirem ao chamado Centro de Alfabetização. Cada Região Administrativa tinha um Centro de Alfabetização que funcionava como um centro de difusão pedagógica. Era uma escola que desenvolvia a orientação pedagógica dos demais professores da cidade, em torno das propostas pedagógicas defendidas pela Secretaria de Educação do DF. A estratégia tinha por objetivo possibilitar que os professores observassem as aulas realizadas por professores que tinham mais tempo de estudo e, assim, aprendessem práticas de ensino que podiam dar mais segurança no processo de desenvolvimento da prática pedagógica de cada um, em torno da proposta pedagógica em pauta (ARAÚJO, 2010).

Esses Centros de Alfabetização, inauguraram essa dinâmica onde os professores tinham somente 20 horas-aula semanais de regência, e as outras 20 horas-aula eram dedicadas a estudo e preparação para encontros de formação, direcionados aos professores das séries iniciais da educação básica, das outras escolas da cidade. Sua ausência em sala de aula era suprida pelo professor dinamizador, que desenvolvia conteúdos relacionados à Educação Artística, recreação e jogos e datas comemorativas (ARAÚJO, 2010, p. 17). De acordo com Pires (2014), os demais professores não tinham essa mesma jornada, o que gerava uma situação de diferenciação do trabalho entre os docentes. Outra situação conflitante era sobre “aula de demonstração”, uma espécie de modelo a ser seguido, como se fosse uma “receita”. Mesmo tendo um espaço para debates sobre a alfabetização e sobre as dificuldades observadas no processo de ensino-aprendizagem vivenciado por todos. Pires (2014), denomina esse espaço como “laboratório de aprendizagem”, que oportunizava reflexão em torno da prática pedagógica, pois cada um tinha o seu momento de fala. Dessa forma, era um momento em que a reflexão podia se fortalecer, ainda que de modo incipiente.

Nesse movimento de idas e vindas dos projetos educacionais de governo, o CBA foi extinto no final da década de 1980 em razão do alto índice de alunos retidos no segundo ano, ou seja, os alunos não eram alfabetizados no 1º ano e foi retomada a seriação como estratégia

pedagógica. As discussões sobre um espaço-tempo para planejamento e formação vieram à tona vendo nesse espaço a possibilidade de melhoria da qualidade do ensino ofertado e, conseqüentemente, o aumento dos índices de alfabetização.

Nas Escolas de Aplicação, localizados nas Escolas Normais de Brasília⁴, a jornada de trabalho docente já contemplava o período de planejamento, avaliação e formação, extraclasse. A reivindicação das 20 horas de coordenação pedagógica para todas as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal veio a se concretizar, como fruto da mobilização e da luta da categoria de professores, com o advento da “Proposta Político Pedagógica Escola Candanga: uma lição de cidadania”, implementada em 1996, no governo de Cristóvam Buarque (1995-1999). Com a Escola Candanga,⁵ voltamos a trabalhar com a organização escolar em ciclos e os tempos e espaços educativos e o currículo foram totalmente redimensionados. A Escola Candanga trouxe finalmente a configuração da jornada ampliada como é até os dias de hoje para os professores dos Anos Iniciais: 25 horas-aula semanais, em uma única turma, tendo 15 horas de sua jornada semanal dedicadas a atividades outras, inseridas na coordenação pedagógica. Já os professores dos Anos Finais e Ensino Médio têm a carga horária de cinco tempos de cinquenta minutos ou seis tempos de cinquenta minutos, sem horários vagos entre as aulas. A coordenação desses professores acontece por Área de atuação, e dois turnos por semana são destinados à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente escolar. Nas quartas-feiras, acontece a coordenação coletiva, da mesma forma como ocorre com os professores dos Anos Iniciais.

⁴ As sete Escolas Normais ofereciam um ensino integral para os futuros docentes da capital. Localizadas nas Regiões Administrativas de Brazlândia, Ceilândia, Taguatinga, Gama, Brasília, Sobradinho e Planaltina foram construídas atendendo ao *Plano Educacional de Brasília*, idealizado por Anísio Teixeira. A proposta era que o Ensino Médio configurasse um ensino secundário, de caráter enciclopédico e ‘supostamente’ propedêutico ao ensino superior. No lugar do ensino uniforme, a perspectiva de Anísio era adaptar a escola aos tipos de inteligência e aptidão dos alunos, tendo em vista atender às diferenças individuais. Basicamente, propunha três modalidades de estudos: a) curso geral prático, comum, para todos ou para a grande maioria, visava a ministrar cultura geral, com ênfase na língua vernácula e literatura brasileira, nas matemáticas e nas ciências físicas e sociais aplicadas; b) cursos enriquecidos com línguas estrangeiras e estudos teóricos, como desdobramento do primeiro, para aqueles que se mostrassem interessados ou capazes de estudos dessa natureza; e, c) cursos técnicos para os inclinados à especialização tecnológica.

⁵ **A Escola Candanga: uma lição de cidadania** foi uma proposta político-pedagógica que teve como referência o Plano Quadrienal de Educação do DF (1995-1998) e os eixos definidos pelo Governo Democrático e Popular para a educação – gestão democrática, democratização do acesso escolar e da permanência do aluno na escola e da qualidade na educação. Ao conceber a prática da construção coletiva como princípio e a democracia como uma invenção e construção cultural, essa proposta distancia-se das concepções neoliberais por defender uma nova qualidade no ensino que vinculada a valores éticos e humanistas tenha sua origem na cooperação e não na competição. Assentada em três grandes dimensões: filosófica, socioantropológica e psicopedagógica, a Escola Candanga defende uma proposta curricular não reprodutora de verdades absolutas e busca a crítica a essas verdades porque desvela a aparência e mostra que o saber é também trabalho, e como tal, é produzido no tempo e no espaço pela ação humana. (SOUSA, J. V. 2012, p. 129-130).

De acordo com Pires (2014) a jornada ampliada foi regulamentada pela instrução de nº 395, de 12/02/1992 (DISTRITO FEDERAL, 1996), que revogou a orientação nº 01/89-90, que anteriormente normatizava essa forma de atuação docente. A nova instrução trazia uma concepção de coordenação pedagógica como “momento primordial para a organização da prática coletiva” (DISTRITO FEDERAL, 1996, p. 11).

A jornada ampliada foi implantada gradativamente em toda a rede e no ano 2000 todas as Regionais de Ensino já trabalhavam com esta nova configuração das horas de trabalho. Em mais um movimento de mudança de governo em 1998, retoma-se, novamente, a seriação no ensino público do DF, em razão das mudanças no cenário político, que se configuraram como ideais pedagógicos bem mais tradicionais do que anunciava a proposta da Escola Candanga. (ARAÚJO; 2010). A organização em ciclos retornaria somente em 2005 como a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização, o que demonstra uma descontinuidade nas propostas pedagógicas de acordo com o projeto de cada governo eleito e não um projeto de estado.

2.3 Políticas locais de valorização docente: a definição da jornada a partir de uma política governamental que vai ao encontro dos interesses dos professores

A implantação da Escola Candanga trouxe a ressignificação dos espaços escolares com seus princípios norteadores, a democracia, a cidadania, a cultura e o trabalho. Tais princípios, fundados no eixo ético-ecológico, foram traduzidos no currículo numa abordagem integradora e não fragmentada dos conteúdos, por temas que expressam a vivência da cidadania e da democracia e que concebem o trabalho como atividade humana e social e condição para a crítica e a criação da cultura (ESCOLA CANDANGA. Versão Preliminar, 1996). As mudanças dessa nova proposta político-metodológica deram-se principalmente, nos campos do currículo, no olhar sobre a avaliação escolar e sobre a organização do trabalho pedagógico na nova forma de conceber a jornada de trabalho com a jornada ampliada.

À época, a Fundação Educacional do Distrito Federal, por meio do Departamento de Pedagogia, juntamente com as Divisões Regionais de Ensino - hoje Coordenações Regionais de Ensino - elaborou e propôs amplos estudos sobre os princípios epistemológicos, das normatizações e mudanças efetivas no trabalho pedagógico da Rede Pública de Ensino por meio da divulgação de uma série de documentos chamados de “Cadernos da Escola Candanga”, nos quais traziam o detalhamento do Projeto, com os fundamentos político-pedagógicos e as Diretrizes operacionais organizados por temas como: O Projeto Político Pedagógico e a Coordenação Pedagógica. Sobre os princípios éticos, visão de homem, de escola e de sociedade do Projeto Escola Candanga, assim eram definidos:

Uma concepção ética na perspectiva de um Governo Democrático e Popular, pautada na solidariedade, na cooperação e no respeito à divergência, difere frontalmente da concepção racionalista/liberal que afirma ser o outro o limite da liberdade do indivíduo. Nessa perspectiva, a moral e também social e o próximo não é o limite, mas condição para a minha liberdade e criação, pois o ser humano só se humaniza em sociedade. Hoje, buscamos aquilo que chamamos de intersubjetividade porque quando criamos ou substituímos valores, não o fazemos individualmente, mas, como seres sociais que se relacionam uns com os outros. É neste sentido que a Escola Candanga prega o respeito à diferença numa sociedade plural. Respeitar valores dos diferentes grupos sociais e das minorias, evitando o moralismo preconceituoso, não significa a defesa do relativismo moral. Contudo, deve-se aprender a conviver com outras “morais”, reconhecendo a unilateralidade do ponto de vista individual, mas tendo como certeza a necessidade de a vida humana ser pautada pela conduta ética, tanto na vida privada como na vida pública.(ESCOLA CANDANGA, VERSÃO PRELIMINAR, 1996, p. 65-6)

As discussões sobre a Coordenação Pedagógica foram divulgadas e amplamente discutidas entre os professores à época e de acordo com os “*Cadernos da Escola Candanga, Coordenação Pedagógica, 1996*”, o conteúdo sobre a Coordenação Pedagógica proposto pelo “Projeto Escola Candanga” foi divulgado no Jornal Educação e Cidadania nº 4 de maio de 1995, citado nos referidos cadernos, com o objetivo de desencadear o debate entre os professores sobre as mudanças que haveriam de ocorrer no âmbito da Secretaria. Neste contexto é que se define que o trabalho do professor precisa de tempo para ser organizado, planejado, repensado e refletido para que se tenha um retorno em ações com intencionalidades pensadas e discutidas coletivamente. Daí a normatização que trata o Cadernos da Escola Candanga, Diretrizes Operacionais da Coordenação Pedagógica. Neste documento define-se a organização da Coordenação Pedagógica no Níveis central, intermediários e locais. Em nível central, determinava um Coordenador para cada modalidade e área de Ensino, no mesmo caso no nível intermediário nas Divisões Regionais de Ensino, hoje, denominadas Coordenações Regionais de Ensino. No nível local seria um Coordenador Pedagógico por escola, com até 20 professores por turno. Os critérios para a escolha desse profissional eram: a liderança, a criatividade, o empreendimento, o conhecimento teórico-metodológico e o bom relacionamento interpessoal.

A organização da jornada de trabalho do professor dos Anos Iniciais no Distrito Federal é elemento das políticas de valorização docente concretizadas após as reivindicações por parte dos professores desse nível de ensino a partir dos posicionamentos do governo local à época da sua regulamentação do Projeto Escola Candanga, no Governo de Cristóvam Buarque (1995-1999).

Foi nesse contexto político e social que ocorreram mudanças de grande porte dentro da rede de ensino: um novo olhar sobre o currículo, uma reconfiguração sobre o papel da avaliação e a determinação de uma jornada de trabalho com tempo de regência e tempo remunerado para o planejamento, avaliação e formação para o trabalho docente.

Na Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF, o professor dos Anos Iniciais tem sua carga horária distribuída em 25 horas semanais de regência, - atuando em apenas uma classe - e 15 horas dedicadas ao planejamento de atividades e formação continuada, acompanhando a orientação dada no art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prevê que:

os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...](LEI Nº 9.394/1996, artigo 67).

Essa mudança na carga horária das escolas públicas no Distrito Federal, desde 1996, trouxe a possibilidade do empenho de um tempo maior para a realização dos planejamentos das aulas e, também, um espaço para a formação continuada dos professores. Em portaria mais atual, a de nº 284 de dezembro de 2014, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, na jornada docente de 40h semanais, 15 horas são dedicadas ao planejamento das aulas, às quartas-feiras as coordenações devem ser coletivas com o fim de serem um “espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico – PPP (Portaria de SEEDF, nº 284 de dezembro de 2014.)

Percebe-se que a legislação discutida parece denotar que há uma valorização da formação continuada como um direito para a profissionalização docente. Contudo, é necessário estarmos atentos para uma condição que pode se estabelecer pela supervalorização da escola como um possível único lugar para a realização da formação continuada. Essa lógica pode ser referendada quando estudos observam que a tendência recente das políticas neoliberais foi empreender uma lógica de formação em serviço, a qual, além de denotar que os professores sozinhos têm que fazer essa formação na escola e os sistemas tendo pouca, ou nenhuma responsabilidade sobre essa formação continuada, pode incorrer na intensificação do trabalho docente, por se apresentar como mais uma tarefa que o professor terá que lidar. A formação continuada pode e deve acontecer em outros espaços como a EAPE, a Universidade

e nos espaços oferecidos pelas Secretarias Municipais e estaduais, além do espaço da escola. A formação continuada aqui é defendida como um elemento necessário para a constituição da profissionalidade docente, diante dos desafios enfrentados e potencialidades existentes na carreira do professor no Distrito Federal.

Neste contexto, as escolas públicas do DF têm mais tempo para a organização das Coordenações Pedagógicas, para (re) elaboração do seu Projeto Político Pedagógico e discussão de modo mais constante. Cada unidade escolar pode definir a estrutura e funcionamento deste espaço, baseados na portaria de distribuição de carga horária. Nessa mesma perspectiva as coordenações podem ser um espaço dentro da ação da escola no qual os docentes adquirem novos saberes e socializam suas aprendizagens entre seus pares, constituindo uma cultura para o exercício da profissão e elemento fortalecedor da profissionalização do professor.

Nesse sentido, sobre a distribuição racional da jornada de trabalho docente descreve Vieira (2013, p.175):

Para além da situação específica dos Anos Iniciais do ensino fundamental, a distribuição racional da jornada de trabalho obedece a exigências do cotidiano e da própria formação permanente dos educadores. É impossível planejar e executar tarefas individuais sem disponibilidade de tempo. Do mesmo modo, não há condições de planejamento coletivo e de atualização pedagógica sem o mínimo de organização dos tempos escolares dos educadores [...] Por isso, o debate sobre a composição da jornada de trabalho enseja a oportunidade de dar relevo a essas questões, inclusive, como motivação para os próprios profissionais da educação.

Cabe lembrar que a LDB estabelece que no DF serão aplicadas as competências referentes aos Estados e Municípios devido às suas características geográficas e de organização política, isso permite que sejam definidas ações coordenadas tomando como referências as prioridades definidas tanto para Estados quanto para municípios.

Do exposto vemos que a composição jornada de trabalho almejada pelos professores ficou estabelecida a partir das políticas públicas locais que foram de encontro com a expectativa dos professores, que constroem seu trabalho, aprendendo a ser professores a cada dia, nas vivências propiciadas por essa conquista. Essa vivência procurou ser compreendida por meio da análise dos dados resultantes dos instrumentos metodológicos utilizados.

No próximo capítulo faremos uma contextualização da pesquisa empírica explicando a organização e análise dos dados sobre a constituição da profissionalidade docente no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica.

3 CAPÍTULO III - A CONSTRUÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO NO ESPAÇO-TEMPO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO DF: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo reúne as informações caracterizadoras dos locais de pesquisa, dos sujeitos participantes e da metodologia de análise, além da descrição sintética das observações das Reuniões Coletivas.

3.1 Caracterização da Pesquisa de campo

No período do levantamento dos dados, a Secretaria de Estado de Educação era composta por 296 Escolas Classes e 14 Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), escolas, então, que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil na Rede Pública do Distrito Federal- DF. Essas escolas estão concentradas em quatorze (14) Coordenações Regionais de Ensino atendendo a população de 31 Regiões Administrativas- RAs em todo o território do DF, de acordo com o quadro abaixo:

QUADRO 2 - QUANTITATIVO DE ESCOLAS COM ATENDIMENTO AOS ANOS INICIAIS E/OU EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO FEDERAL.

Coordenações Regionais de Ensino do DF	Número de Escolas Classe*	
	Urbana	Rural
Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia	08	07
Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia	49	03
Coordenação Regional de Ensino do Gama	18	02
Coordenação Regional de Ensino do Guará	09	-
Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante	11	03
Coordenação Regional de Ensino do Paranoá	10	11
Coordenação Regional de Ensino de Planaltina	24	12
Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro	38	-
Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas	07	-
Coordenação Regional de Ensino de Samambaia	23	-
Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria	09	-
Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião	09	03
Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho	16	11
Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga	27	-
Total: 310	258	52

*incluídos os CAICs

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Censo Escolar 2017.

Realizamos a nossa pesquisa de campo em cinco (5) Coordenações Regionais de Ensino – CRE pertencentes a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal- SEEDF: Samambaia, Guará, Taguatinga, Plano Piloto/Cruzeiro e Ceilândia, em uma Escola Classe de cada Coordenação Regional de Ensino escolhida. Nas CREs há outras escolas com tipologias diferentes como os Centros de Ensino Fundamental que também podem oferecer, eventualmente, os Anos Iniciais. As Escolas Classe atendem aos Anos Iniciais do Distrito Federal, podem atender turmas de Educação Infantil assim como turmas da modalidade de ensino da Educação Especial como Classes Especiais e/ou de Integração inversa, incluindo as Classe Comuns Inclusivas do Ensino Regular.⁶

As cinco Escolas Classes das referidas Coordenações Regionais de Ensino foram escolhidas por seu amplo atendimento à etapa de Ensino pesquisada e também por sua característica no que se refere ao recebimento dos professores após o ingresso na Secretaria de Educação, podendo ter professores com mais tempo na carreira ou iniciantes, de acordo com a organização das CREs. Com um grupo em fases da carreira bem distintas procuramos observar como os sujeitos vão ao longo do exercício profissional se constituindo como professores no trabalho no espaço-tempo da coordenação pedagógica compondo sua jornada de trabalho.

Segundo a Portaria n 192, de 23 de julho de 2013, da Secretaria de Estado de Educação, que dispõe sobre normas para Lotação, Exercício, Remanejamento Externo e Interno de servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal as 14 Coordenações Regionais de Ensino do DF estão divididas em:

- a) **CRE de lotação** – Coordenações Regionais de Ensino nas quais o servidor da Carreira Magistério Público adquire lotação, quando do seu encaminhamento na posse do cargo público e na efetivação do Procedimento de Remanejamento

⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, quando estabelece em seu Art.58, que a Educação Especial será “preferencialmente”, oferecida na **escola regular de ensino**, preocupa-se em possibilitar ao estudante público da Educação Especial a oportunidade de convivência com os demais estudantes no espaço escolar que lhe ofereça melhor possibilidade de pleno desenvolvimento. A Educação Especial  uma modalidade de ensino que perpassa os níveis da Educação Básica e Educação Superior e todas as etapas e modalidades da Educação Nacional. Na perspectiva da inclusão, a Educação Especial visa promover o direito de todos  educação. Os Principais “*lócus*” de atendimentos ofertados para alunos com deficiência são: Classes Comuns Inclusivas do Ensino Regular, Classes Especiais, Classes de Integração Inversa, Escola Pública Integral Bilgua de Taguatinga, CEE – Centro de Ensino Especial, CEEDV – Centro de Ensino Especial de Deficiência Visual, CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento s Pessoas com Deficiência Visual, CAS – Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento s Pessoas com Surdez, Classes Hospitalares, Atendimento Domiciliar, Salas de Recursos: Generalistas e Sala de Recursos Específicas para Deficiência Auditiva, Deficiência Visual e Altas Habilidades/Superdotação, Serviços de Apoio: Itinerncia; Intérprete e Guia-Intérprete, Programa de Educação Precoce, Instituições Conveniadas na área da Educação Especial: COMPP, AMPARE, APAED, ESPAÇO COM-VIVÊNCIAS, ANDE BRASIL, CER, PESTALOZZI, CEAL, dentre outras.

Externo ou permuta. São elas: Brazlândia, **Ceilândia**, Gama, Planaltina, **Samambaia**, Paranoá, Santa Maria, São Sebastião e Recanto das Emas. Nessas regionais há mais possibilidades de encontrar professores recém-ingressantes

- b) CRE de Remanejamento externo** – Coordenações Regionais de Ensino nas quais o servidor da Carreira Magistério Público adquire lotação somente por Procedimento de Remanejamento Externo ou permuta. São elas: **Plano Piloto/Cruzeiro**, **Guará**, Núcleo Bandeirante, Sobradinho e **Taguatinga**. Podemos encontrar nessas regionais um grupo de professores com maior tempo de atuação na SEEDF. Nessas Regionais também encontraremos professores que participaram da implantação da Escola Candanga e das modificações da jornada de trabalho no período entre 1996 a 2006 do professor da SEEDF.

Conforme dito anteriormente, a organização da jornada dos professores até 1996 era feita com duas regências por dia com 4 horas em dois turnos, sendo 32 horas de regência e 8 horas para Coordenação em um dos contra-turnos. Lembramos que a implantação da jornada se deu de forma gradativa nas 14 Regionais de Ensino do DF no período de 1996 a 2000.

Após a implantação da jornada ampliada até o ano de 2006 o professor passou a ter um período de regência de 5h e um período de 3h de coordenação por dia, sendo 25 horas de regência e 15 horas para Coordenação Pedagógica semanais, destas, 3 horas podiam ser fora do ambiente da escola. Após 2006 até os dias de hoje, a jornada de trabalho dos professores dos Anos Iniciais está organizada em um período de regência de 5 horas e um período de 3 horas de Coordenação Pedagógica totalizando 25 horas de regência e 15 horas semanais para atividades-extraclasse e destas, 6 horas podem ser efetivadas fora do ambiente da escola, de acordo com Portaria da SEEDF nº 29 de 29 de janeiro de 2013, publicada no DODF nº 24 de 30 jan. 2013. O modelo abaixo exemplifica como é organizado o horário de Coordenação Pedagógica nas Escolas Classes do DF, sabendo que o período de regência pode ser realizado nos turnos matutino ou vespertino, assim como o período de Coordenação Pedagógica, o que totaliza as 8h de trabalho diárias:

QUADRO 3 – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES NO HORÁRIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.

SEG	TER	QUA	QUI	SEX
Coordenação Pedagógica Individual do Professor(CPIP), podendo ser realizada fora do ambiente escolar.(3h)	Coordenação individual ou por Ano com a elaboração de planejamento, avaliação, atendimento ao aluno e/ou formação continuada. (3h)	Coordenação coletiva (3h)	Coordenação individual ou por Ano com a elaboração de planejamento, avaliação, atendimento ao aluno e/ou formação continuada. (3h)	Coordenação Pedagógica Individual do Professor(CPIP), podendo ser realizada fora do ambiente escolar. (3h)
Regência (5h)				

FONTE: ELABORADA PELA AUTORA COM O QUE DETERMINA A PORTARIA DA SEEDF Nº 29 DE 29 DE JANEIRO DE 2013.

As escolas foram escolhas aleatórias com as mesmas características, procurando participantes que se encontram em vários momentos da carreira. As Escolas Classes pesquisadas apresentam variações quanto à quantidade de turmas atendidas, etapas e número de coordenadores e supervisores pedagógicos como vemos a seguir:

QUADRO 4 - DADOS SOBRE AS ESCOLAS PESQUISADAS.

Coordenação Regional de Ensino	Nº de turmas atendidas em 2017	Etapas de Ensino	Quantidade de Supervisores/ Coordenadores Pedagógicos
Taguatinga	16	1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental Ensino Especial	02 Coordenadoras
Samambaia	22	1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental	02 Coordenadores
Ceilândia	32	1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental Educação Infantil	01 Supervisora 02 Coordenadoras
Plano Piloto/Cruzeiro	16	1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental	02 Coordenadores
Guará	16	1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental Ensino Especial	01 Supervisora 01 Coordenadora

FONTE: ELABORADA PELA AUTORA.

Nos instrumentos utilizados a identificação da escola deu-se pela Região Administrativa do Distrito Federal (RA), na qual a escola está localizada: RA I – Brasília; RA III – Taguatinga; RA IX – Ceilândia; RA X – Guará e RA XII – Samambaia. E os participantes foram identificados de acordo com as suas funções na escola: Coordenador (a) Pedagógico: CP; Diretor (a): D; Vice-Diretor(a): VD; Supervisor (a) Pedagógico(a) : SP;

Professor(a): P e também numerados, nos casos de mais profissionais com a mesma função para identificação nas falas.

Utilizamos três instrumentos metodológicos para a coleta de dados: as entrevistas, as observações e os Grupos Focais. Foram realizadas no total: 18 entrevistas com a Equipe Gestora e Coordenadores, sendo 03 delas de caráter experimental, 10 observações das Reuniões Pedagógicas coletivas e 06 Grupos Focais com os professores, sendo 01 deles de caráter experimental.

3.2 Perfil dos sujeitos da Pesquisa

Foram entrevistados 15 (quinze) sujeitos sendo, quatro Diretoras, uma Vice-diretora, duas Supervisoras Pedagógicas, todas mulheres com o tempo médio na Secretaria de Educação de 16 anos. Foram entrevistados também, 08 (oito) Coordenadores Pedagógicos, 02 homens e 06 mulheres com média de 15 anos de atuação na Secretaria de Educação.

Nos instrumentos de caráter experimental realizamos 03(três) entrevistas com uma diretora, uma supervisora pedagógica e uma coordenadora Pedagógica e 01(um) Grupo Focal, para adequação das perguntas e demais ajustes de tais instrumentos.

Além do grupo focal experimental foram realizados 5 grupos focais, sendo um em cada escola pesquisada. Os grupos focais trazem a possibilidade de interação entre os pares permitindo a exposição de opiniões, experiências e sentimentos sobre o tema pesquisado. No nosso caso, o espaço-tempo da coordenação pedagógica e de como esse espaço é construído pelos participantes. O grupo focal de acordo com GATTI (2005) é um instrumento metodológico que têm por objetivo captar, a partir da interação realizada pelo grupo conceitos, sentimentos, atitudes, experiências e reações fazendo surgir uma multiplicidade de pontos de vista permitindo a captação de significados sobre a temática estudada.

A mediação foi feita pela pesquisadora com o auxílio de projeção para a apresentação sobre a pesquisa e sobre o grupo focal e contou com 6 questões norteadoras, sendo duas voltadas a jornada de trabalho, duas sobre a coordenação pedagógica de modo geral e duas sobre a coordenação coletiva. Antes do início das gravações de áudio foram detalhadas as informações sobre o Grupo Focal, suas características e condições de realização com informações como evitarem sair durante o Grupo Focal, evitarem falar ao mesmo tempo e considerarem que um grupo interativo propõe a participação de todos. Foi solicitado aos grupos em contato anterior a permissão para gravação em vídeo, mas apenas uma escola autorizou a filmagem, portanto, utilizamos apenas os áudios para as transcrições juntamente com as anotações feitas sobre as falas dos participantes.

Os grupos focais tiveram a seguinte configuração:

- a) **Grupo Focal - RA I:** Contou com 08 participantes, sendo 07 (sete) professoras regentes, 6 em contrato temporário com experiência entre 1 a 7 anos na SEEDF e 1 efetiva, com 30 anos de carreira e mais a coordenadora, também, efetiva com 22 anos na SEEDF. Todas as participantes regentes, atuam no turno vespertino nos Anos Iniciais. O grupo tem em média de 8,75 anos de tempo de carreira na SEEDF. O grupo Focal foi registrado em áudio. Os participantes foram nomeados de P1 a P8 para identificação na transcrição do Grupo Focal que teve duração de aproximadamente uma hora.
- b) **Grupo Focal - RA III:** Participaram 05(cinco) professoras regentes no turno vespertino dos Anos Iniciais (uma delas em Classe Especial) com experiência na SEEDF de 6 meses a 19 anos, todas efetivas, portanto, o grupo apresentava ainda uma média de 7,3 anos de tempo de carreira O grupo Focal foi registrado em áudio. Os participantes foram nomeados de P1 a P5 para identificação na transcrição do Grupo Focal que teve uma hora de duração.
- c) **Grupo Focal RA – IX:** 06 (seis) professoras regentes no turno vespertino, da Educação Infantil e Anos Iniciais. O grupo foi composto por quatro professoras efetivas com média de 8 anos tempo de carreira na SEEDF e duas professoras em contrato temporário, com média de 2,5 anos na SEEDF. O grupo Focal foi registrado em áudio. Os participantes foram nomeados de P1 a P6 para identificação na transcrição do Grupo Focal que teve uma hora e cinco minutos de duração.
- d) **Grupo Focal – RA X:** 03 (três) professores do turno vespertino dos Anos Iniciais sendo, 2 professoras efetivas com 23 e 28 anos como efetivas na SEEDF e um professor em contrato temporário, com 7 anos de experiência como docente na SEEDF. O grupo tem em média de 19,33 anos de tempo de carreira na SEEDF. O grupo Focal foi registrado em áudio. Os participantes foram nomeados de P1 a P5 para identificação na transcrição do Grupo Focal que teve aproximadamente, 40 minutos de duração.
- e) **Grupo Focal – RA XII:** 08 (oito) participantes, sendo um o vice-diretor, uma professora de Educação Física da Escola e 6 (seis) professoras regentes dos Anos Iniciais de 1º ao 5º Ano. Participaram do grupo 7 professores efetivos com média de 14,5 anos de carreira na SEEDF e 1 professora em contrato temporário com 3 anos de atuação na SEEDF. O grupo Focal foi registrado em áudio. Os

participantes foram nomeados de P1 a P8 para identificação na transcrição do Grupo Focal que teve aproximadamente uma hora de duração.

Partindo da concreticidade vivenciada no espaço das coletivas e de uma análise dialética, nos propomos a ir além da aparência, além do imediato e enxergar através da lente do método histórico e dialético, as determinações. A realidade se constitui de múltiplas determinações, no movimento, as relações instituintes e instituídas que compõem o espaço-tempo da Coordenação Pedagógica nas escolas da Rede Pública do Distrito Federal dos Anos Iniciais nas quais nos aproximamos durante a pesquisa de campo, considerando o momento histórico que se deu a investigação.

Os Núcleos de Significação, ou categorias - utilizados nos estudos da professora Wanda Aguiar - pretendem apreender o significado do sujeito em relação ao objeto a partir de suas falas, do seu discurso, por meio de uma análise interpretativa orientada teoricamente por um pensamento categorial. A análise dos Núcleos de Significação é um recurso metodológico que pretende recompor o movimento do real (AGUIAR, 2013). Entendemos o método além de sua função instrumental, como algo que nos permite a penetrar no real objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto pensado que é síntese de múltiplas determinações, por isso fizemos a escolha de usá-lo para análise dos dados encontrados.

A partir das experiências observadas e relatadas pela equipe gestora, coordenadores e professores sobre as vivências no e sobre o espaço-tempo da coordenação pedagógica pretendemos não apenas descrever como se dão as relações instituintes e instituídas mas de compreendê-las como constituintes do trabalho docente e na atuação coletiva além da regência.

Além das entrevistas e Grupos Focais foram feitas também 10 (dez) observações no total de 30 horas, sendo duas observações em cada uma das cinco escolas pesquisadas com duração de 3 horas cada. As observações em campo foram semi-estruturadas e foram feitas a partir de uma lista de interesses a serem observados, ou seja, os aspectos mais significativos, como a interação entre os professores participantes e o condutor da Reunião, as características da reunião, se evidenciava questões mais pedagógicas ou mais técnico-administrativas, entre outros aspectos, considerando as especificidades de cada escola e cada grupo observado. Geralmente, o grupo do turno matutino é formado por professores com mais tempo de carreira e o grupo vespertino por professores com menos tempo de admissão e por professores em contrato temporário, este dado foi pensado a partir das condições concretas com que se dá a

escolha de turmas – procedimento, tendo preferência os professores mais antigos em ordem decrescente de antiguidade. De modo geral as escolas procuram realizar as Reuniões Pedagógicas Coletivas, ou apenas coletivas como são conhecidas, às quartas-feiras, conforme o instituído pela SEEDF, alterando o dia apenas em situações específicas ou atípicas do cotidiano como a paralisação da categoria por pauta sindical, por exemplo. As professoras foram numeradas para identificação nas transcrições do Grupo Focal, de P1 até P9 de acordo com o número máximo de participantes.

A escolha das observações como instrumento metodológico se deu por ser um indicador singular da interação entre professores e equipe de Direção que acontecem no espaço da Coletiva – Reunião Pedagógico-administrativa que visa a formação, divulgação de informações e tomada de decisões e demais atividades, com o coletivo da escola. A presença da pesquisadora não inibiu o prosseguimento comum desse tipo de reunião, na qual foram registradas as atitudes, a caracterização do ambiente e os principais diálogos entre os participantes, realizados neste momento, que foram sintetizados a seguir. Foram realizadas, duas observações em cada escola das Regiões Administrativas I, III, IX, X e XII, conforme já mencionamos, todas com duração de 3 horas cada:

Observação 1 - RA I: A Reunião coletiva foi conduzida pela Coordenadora Pedagógica e estavam presentes 08 (oito) professoras regentes no turno matutino e a Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA. A coordenadora pedagógica entregou a pauta da reunião com um “Kit” de estudos sobre: as dificuldades ortográficas com texto e atividades para sugestão. A Reunião ocorreu na sala de informática com as professoras dispostas em círculo e com o uso do projetor a Coordenadora Pedagógica iniciou explicando que estava dando continuidade à temática estudada anteriormente neste mesmo espaço. Leu o livro de literatura infantil: *Mig, o descobridor*, voltado para alunos do 1º Ano ao 4º Ano. Deu sugestões de trabalho ortográfico com as palavras que aparecem no livro. Apresentou um estudo sobre a “Ortografia Reflexiva”, a partir de textos. Nesta perspectiva indica-se que devesse mapear as dificuldades ortográficas a partir da produção de texto diferente da lógica da gramática trabalhada de forma isolada. As professoras ouvem atentas e trazem suas contribuições com exemplos das vivências em sala de aula.

A Coordenadora Pedagógica especificou a proposta chamando a atenção para os objetivos gerais e situando-a para cada Ano. Identificou no Currículo onde estava localizada o conteúdo em questão. Relacionou a avaliação formativa com o conteúdo abordado. A Coordenadora continuou mostrando um vídeo, um trecho, usado no Curso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC- UFPE baseado no livro do Professor Artur

Gomes – CEEL⁷ sobre o Sistema de Escrita Alfabética, da Editora Melhoramentos. O vídeo mostrou depoimentos de professores e de suas experiências sobre o aprendizado da ortografia: decorar, memorizar X aprender. A Coordenadora Pedagógica exemplificou usando uma questão ortográfica na Provinha Brasil com preocupação nas avaliações externas. As professoras participantes ouviram de forma atenta e fizeram pequenas intervenções com exemplos e concordando com o que estava sendo tratado sobre a escrita dos alunos pois é importante reler o que escreveram.

A diretora chegou ao final, de pé, para esclarecer as datas da Reunião de Pais e deu informes gerais. A escola tem muitos eventos e as professoras demonstram que algumas vezes, a preocupação em organizar esses eventos, às vezes, tira o foco do principal: o ensinar, conforme a indicação de algumas delas.

Observação 2- RA I: A Reunião coletiva foi conduzida pela Coordenadora Pedagógica e estavam presentes 08 (oito) professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com regência no turno vespertino, a Diretora e Vice-diretora e a professora da sala de informática. A coordenadora entregou um Kit para todas as participantes com lápis, borracha, apontador, elástico, papel e uma mensagem e iniciou uma dinâmica pedindo para algumas pessoas falarem sobre os objetos do kit, suas características e comparou-os com os servidores da escola e de que como cada um é importante para o bom funcionamento desta. Em seguida, distribuiu uma mensagem e a pauta com o cronograma de atividades até outubro. A Coordenadora fez a leitura da mensagem um texto sobre o trabalho com crianças. A diretora tomou a palavra e começou a explicar os itens do cronograma de atividades, dizendo que os pais irão avaliar a Educação Integral e as professoras pedem também a mesma oportunidade e pedem para avaliar também a continuação do Projeto em 2018. Continua falando sobre o Dia Letivo Temático agendado para 11/08, com o tema diversidade cultural: Patrimônio Cultural. Explicou que a festa das Regiões não é só uma festa, mas um trabalho pedagógico que deve ser colocado à frente, como oportunidade de trabalho com a História, Geografia e Ciências. A diretora informa sobre a mudança no Estatuto da APM e a eleição de

⁷ Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel) é um núcleo de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que desenvolve atividades com foco na melhoria da Educação Básica em escolas públicas e particulares. desenvolve pesquisas acadêmicas sobre o ensino da Língua Portuguesa e atua na formação de professores e na educação de jovens e adultos. O objetivo do Centro de Estudos é contribuir para a melhoria da formação docente através da formação continuada de professores de Língua Portuguesa nos mais diversos níveis de ensino, bem como o desenvolvimento de pesquisas em áreas relacionadas ao ensino da língua materna. A importância social deste Centro está no trabalho de integração das suas ações através de projetos direcionados a professores de diferente áreas, gestores em educação e às secretarias municipais e estaduais de educação. Fonte: Site CEEL/UFPE.

seus membros. Informa que saiu a verba de R\$ 24.000,00 para o pagamento dos mediadores⁸. Eles irão trabalhar com matérias específicas e explica que as estratégias são dos professores regentes e sugere para que façam juntos (professor e mediador) e aproveitem o momento com ideias criativas. Ao que parece, os mediadores chegaram na escola, e mesmo sem apresentação e planejamento já entraram em sala e as professoras demonstram não saber o que fazer com a presença destes. As professoras ouvem as orientações atentas e questionam sobre algumas datas de eventos próximas a de avaliações. A Diretora explica que os eventos são tradicionais da escola e que por isso optaram por realizá-las. A Direção convidou todas participantes para um café da manhã de boas-vindas, por se tratar da primeira reunião coletiva do 2º Semestre. A professora da sala de informática retoma a reunião explicando como será usada a sala de informática neste 2º Semestre e em seguida da Vice-diretora, que continuou falando sobre a organização da Festa das Regiões e a importância do trabalho coletivo, das equipes e a importância da temática de diversidade cultural e da apropriação da história do Brasil. A coordenadora explicou rapidamente o cronograma das atividades para o 2º semestre e finalizou a reunião.

Observação 1- RA III: Estavam presentes 06 (seis) professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do turno vespertino, professoras que tem alunos especiais em sala. As duas Coordenadoras Pedagógicas, a diretora e a Professora da Sala de Recursos foram quem conduziu a Coletiva. A diretora iniciou a Reunião com uma oração de agradecimento e um pai-nosso que foi acompanhado por todos os presentes. Deu alguns informes do Sindicato e Coordenação Regional de Ensino. A professora da Sala de Recursos falou sobre os objetivos da reunião: entender melhor sobre a adaptação curricular, reconhecendo as estratégias possíveis e preencher o documento específico para a Adaptação Curricular. Leu uma mensagem de incentivo à profissão. A professora iniciou perguntando às professoras o que elas entendiam por adaptação curricular e, em seguida, foi exemplificando e conceituando a proposta seguida de um estudo do formulário de registro das adequações⁹, no qual descreveu

⁸ Os mediadores darão acompanhamento pedagógico nas escolas que atendem à Educação Integral e aderiram ao Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, que é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Os mediadores devem trabalhar de forma articulada com os professores regentes para promover as aprendizagens nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática com o uso de tecnologias e metodologias complementares já empregadas pelos professores regentes. Não é necessário que os mediadores e facilitadores tenham ensino superior, devem apenas ter o perfil compatível com as atividades que vão realizar. (MEC, - PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO, Documento orientador, versão 1. 2016)

⁹ O Formulário de Adequação é um documento da SEEDF que traz as informações sobre as adequações feitas para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. As adequações curriculares são compreendidas como medidas pedagógicas de modo a favorecer a escolarização desses alunos. O currículo

item por item. As participantes discutiram também as relações do ensino especial na escola, as dificuldades e desafios vividos. Em uma das falas na Reunião Coletiva a Coordenadora expressou quais seriam as necessidades formativas sobre a inclusão e o trabalho com crianças especiais quando disse que: “não existe síndrome plural, a síndrome é singular”, então é preciso estudos contínuos e formulações de estratégias para o atendimento dos alunos especiais com fins reais de ensino. Portanto, não bastariam cursos ou oficinas pontuais sobre as síndromes ou transtornos, é preciso ações integradoras que considerem o aluno de forma integral. A preocupação do grupo é de incluir não só garantindo a presença desses alunos no ensino regular, mas sobretudo ensinar esses alunos considerando suas especificidades. Diante do questionamento e insatisfação de algumas professoras de preencher o formulário repetidamente e com praticamente as mesmas observações, a professora da Sala de Recursos, falou sobre a necessidade de preenchimento do formulário de adaptação bimestralmente como auxiliar do Relatório Individual do aluno e também para que outros profissionais tenham acesso as informações sobre o estudante. Por exemplo, se a criança vem de Centro Especial, se usa cadeira de rodas, se tem autonomia no uso da cadeira, se usa andador, a partir do relato do professor regente. O documento também traz o que a escola poderá auxiliar, ou a família, e até mesmo a equipe médica. A professora da Sala de Recursos se põe à disposição para as dúvidas que surgirem posteriormente e encerra a reunião.

Observação 2- RA III: A coletiva contou com 05 (cinco) Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no turno vespertino, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e a coordenadora intermediária da CRE - Taguatinga. Coletiva coordenada pela professora da CRE – Guará – SEEDF, ex-participante do GEEMPA – Grupo de Estudos sobre educação, metodologia de Pesquisa e Ação, grupo que pesquisa a lógica do processo do sujeito na alfabetização.

A professora iniciou sua exposição com o auxílio de projeção falando sobre um breve histórico do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA; seguido dos Princípios do BIA; as concepções de aprendizagem; Psicogênese da Língua Escrita no construtivismo e pós-construtivismo – Esther Pillar Grossi: a aula-entrevista e o teste das quatro palavras e uma frase; análise do teste e identificação dos níveis de aprendizagem para a classificação e

regular é tomado como referência básica e, a partir dele, são adotadas formas progressivas para adequá-lo, a fim de nortear a organização do trabalho de acordo com as necessidades do estudante. Essas adequações curriculares correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor e ao seu preparo para trabalhar com os estudantes. E são definidas como alterações ou recursos especiais, materiais ou de comunicação voltados a facilitar a aplicação do currículo escolar de forma mais compatível com as características específicas do estudante (SEEDF, ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA, EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p.39).

organização dos reagrupamentos e Projeto Interventivo. As professoras participantes fizeram poucas intervenções. A coordenadora Intermediária fez algumas considerações a respeito da proposta do BIA. Houve uma discussão sobre a aplicação e a unicidade na escola e compartilhamento de ideias. Uma Professora participante mostrou os testes de seus alunos, feitos de forma diferente do que foi proposto da oficina com correções aos erros dos alunos, o que não é a proposta do teste. A professora condutora fez algumas considerações elogiando o trabalho da professora e provocando-a a pensar sobre a não avaliação do teste e sim na classificação a respeito da aquisição da língua escrita para fins metodológicos e para as intervenções adequadas.

Observação 1- RA IX: A reunião aconteceu na Sala dos Professores com a presença de 13 professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais com regência no turno vespertino. A reunião foi liderada pela Supervisora Pedagógica que iniciou a reunião distribuindo a pauta e o *croqui* da Festa Junina para todos os participantes. Ela iniciou explicando a importância da eleição do Conselho Escolar. A Supervisora Pedagógica apresentou os pesquisadores (Danyela e Leonardo) e continuou explicando o *croqui* com a disposição das barracas como planejamento da festa junina e sobre a organização da festa: locais para almoço na festa e apresentações na quadra. Como será feita a organização das apresentações.

A Festa Junina terá como tema: “Arraiá da Sustentabilidade”. As barracas terão subtemas sobre o tema principal. Algumas professoras participantes escutam os informes realizando ao mesmo tempo outras atividades, como a correção de provas e confecção de materiais. Foram discutidos os tipos de apresentações e músicas. Houve conversas paralelas entre as professoras enquanto a Supervisora falava e esta aumentou o tom de voz para ser ouvida. A supervisora continuou a dar os informes sobre a Festa Junina. A Supervisora informa que a partir da oficina que havia sido realizada na escola sobre o método das boquinhas, ficou como sugestão a realização de um curso com carga horária maior, fora do horário de trabalho e com um custo de 200,00 Reais e esclarece que este curso não seria certificado, portanto, não acrescentaria pontos no procedimento da Escolha de Turmas. As professoras não demonstram interesse no curso divulgado. Na semana seguinte ao da reunião as professoras foram dispensadas da Coordenação Pedagógica para escreverem os Relatório de Avaliação dos Alunos em casa, devendo vir apenas no dia do Conselho de Classe. A Coordenadora Pedagógica passou informes gerais e finalizou a reunião.

Observação 2- RA IX: 28 Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos turnos matutino vespertino. A reunião coletiva foi liderada pela Supervisora Pedagógica e foi realizada pela manhã para os dois grupos devido à greve das servidoras da

limpeza e o horário de regência ter sido compactado para duas horas e trinta minutos de duração. A coletiva foi realizada na sala dos professores. A Supervisora pedagógica iniciou a reunião apresentando a pesquisadora e em seguida colocou uma música para relaxamento e em duplas sugeriu que massageassem a colega. Ela falou sobre a importância dos momentos juntas e de vermos as necessidades do outro. A supervisora orientou que cada Ano/etapa iria se reunir em grupo para separar os conteúdos do currículo para o 3º Bimestre e resolver sobre as avaliações, como serão as questões, a divisão das tarefas entre elas. A Supervisora falou sobre as atividades programadas para agosto e setembro e sobre o dia temático que seria em um sábado. As professoras ouviram atentas às orientações aguardando a divisão por Anos, então, a supervisora convidou os grupos por Ano/etapa a se reunirem nos espaços da escola e finalizou a reunião reforçando a necessidade do trabalho coletivo.

Observação 1- RA X: A reunião coletiva contou com 12 professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do turno vespertino. As professoras se encontravam na Sala dos Professores. A reunião foi liderada pela Diretora, com a presença da Coordenadora Pedagógica e da Pedagoga da EEAA Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e Supervisora Pedagógica.

A Diretora entregou a pauta por escrito e iniciou apresentando a pesquisadora e explicou a dinâmica da reunião. A Supervisora Pedagógica mostrou um cartaz montado por ela com imagens de *emoticons* (Dinâmica Emojiokê) e as professoras tentam descobrir qual é a música a partir das imagens dos *emoticons*. Foi um momento de descontração da equipe que demonstrava um clima organizacional agradável ao trabalho em equipe. A Diretora inicia a reunião apresentando a circular da SEEDF nº 36 e demais informes da CRE do Guará e da Escola sobre a programação da semana da criança. A Diretora inicia uma avaliação sobre as atividades ocorridas na semana anterior e alguns professores também a fazem. A Diretora lembra que o Relatório Individual do Aluno – RAv só pode ser assinado pelo responsável e alerta para casos de relatórios com poucas palavras ou palavras inapropriadas sem colocar coisas específicas de cada aluno. O RAv tem que condizer com a avaliação do aluno oralmente, por exemplo no conselho de classe o professor fala diferente do descrito no RAv. A Diretora lembra que já fizeram várias oficinas sobre a construção do RAv. A Coordenadora alerta também para que o diário seja feito diariamente e chama atenção que foram muitas coletivas explicando os registros. A Diretora retoma a fala avisando sobre os alunos que estão sem uniforme enviar para direção. A Coordenadora reafirma a necessidade de reavaliar o projeto feito pela EEAA. A professora P4 comenta sobre ferramentas Google, com um curso de 90 h oferecido pela CRE do Guará, no GG – Escola da RA X. Divulga o curso de

informática para professores. Uma professora P10 de contrato temporário questiona porque não podem fazer no mesmo dia das efetivas. Muitas comentam da diferença entre o Contrato Temporário e o Professor efetivo. Realizam o mesmo trabalho, mas tem tratamento diferente, no processo de inscrição dos cursos.

Observação 2- RA X: A coletiva teve a presença de 12 professores, a supervisora pedagógica, a coordenadora pedagógica, a diretora e professora responsável pela Educação Especial professora readaptada).

A supervisora pedagógica iniciou a reunião com a Dinâmica: Qual é a música? *Emoticons* com a música: Esse Cara Sou Eu. A diretora continuou a reunião lendo a portaria da Secretaria de Educação sobre a redução da carga horária após 20 anos em regência. Esclarece que o descanso é de voz e que o professor deve permanecer na escola durante sua substituição em sala. Divulga o regulamento do projeto: Diálogo de ciências. As inscrições são feitas pela internet. Continua falando sobre a premiação da gincana para o professor e deu mais detalhes das atividades da Semana da Criança e demais informes da escola: a diretora informa que os membros do Conselho escolar serão empossados no dia primeiro de setembro e continua falando que enviou dois Ofícios solicitando a banda da PM e confirma a presença do boi do seu Teodoro no dia 23 de setembro e que os quintos anos receberão o Proerd – Programa Educacional de Resistência às drogas. A coordenadora pedagógica falou sobre a Plenarilha para a Educação Infantil. A coordenadora pedagógica fala sobre as metas de cada Ano e também sobre os simulados da Provinha Brasil e sugestões para o preenchimento dos relatórios diários e entrega para os professores. A professora P1 - que é a responsável pela Educação Especial na escola - professora readaptada, continuou a reunião com a exposição sobre o transtorno Global do Desenvolvimento – TGD, começando com o vídeo sobre o rapaz autista que foi ao Programa da Fátima Bernardes recentemente. O vídeo trata sobre as características do Autista: a hipersensibilidade sonora, movimento pendular que são estereotípias do autismo em crianças. Após o vídeo a P1 continua falando sobre os estudantes com transtorno global do desenvolvimento que é o cid-10, F84 de transtornos globais do desenvolvimento. Explicou os tipos de TGD e deu exemplos de sua vasta experiência como professora regente do Centro de Ensino Especial, os professores esclarecem dúvidas e a diretora encerra a reunião agradecendo a contribuição da professora P1.

Observação 1- RA XII: A coletiva teve a participação de 10 Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental com regência no turno matutino. As professoras se encontravam na sala dos professores voltados para o projetor. A reunião foi

liderada pela Psicóloga do SEEA, pela Professora da Sala de recursos, que trouxeram uma sobremesa especial para todos.

A Coordenação coletiva foi conduzida pela psicóloga do SEEA – Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem, com o auxílio do projetor. O tema foi Ludicidade e Psicomotricidade. Serviu um pudim para o grupo e sugeriu uma massagem – auto-massagem e depois em duplas. O grupo estava bem descontraído. Em seguida ela distribuiu trechos de um texto sobre o brincar. Cada um leu sua parte e a Psicóloga foi comentando cada parte do texto (teoria). O texto foi dividido em 5 partes. Após a leitura a psicóloga continuou a explicar o texto com o auxílio da projeção (VIGOTSKI, 1984; LUCKESI, 2000) sobre: Ludicidade e Psicomotricidade. As professoras participaram trazendo exemplos das suas turmas relacionando-os com o texto apresentado. A psicóloga continuou falando sobre o mundo virtual as “trolagens”. A escola é o único lugar, às vezes, em que a criança recebe esses valores do que é brincadeira ou é para magoar o outro. E alerta: “Nós, educadores resgatamos vidas. Ensinando seres humanos a serem bons seres humanos”. A reunião pedagógica coletiva foi registrada em livro próprio e os participantes assinaram ao final.

A professora da Sala de Recursos mostrou algumas possibilidades de jogos usando como exemplos: o jogo do alfabeto dos animais, ditado de figuras, jogo de liga-pontos, fichas de regras, rotina de combinados, jogo das classificações, jogo da velha de EVA, jogo do alinhavo, bingo com os números/adjetivos, tabuada. Alguns desses jogos foram realizados pelas participantes. A Professora da Sala de recursos concluiu com a explicação dos jogos e a Psicóloga agradeceu a todos com uma mensagem e um bombom.

Observação 2- RA XII: A reunião coletiva teve a participação de professores do turno matutino e servidores da escola de modo geral, com um total de 16 participantes. A reunião foi conduzida por uma nutricionista convidada, do Programa Saúde na Família que esclareceu sobre a sobrecarga de trabalho e também sobre a depressão e suas características. A nutricionista usou o projetor para explicar os sintomas da depressão, importância da alimentação, prática de exercícios e estilo de vida, com imagens e interagindo com o grupo. O clima foi de descontração. A nutricionista falou também da necessidade de um acompanhamento de psicólogos, psiquiatras e terapeutas para o tratamento da depressão. Ela propôs atendimento individual de dois professores durante aquela tarde. A professora da Sala de Recursos entregou um folder sobre a semana da inclusão e explicou como se realizarão as atividades. A diretora explica o objetivo da coletiva lembrou que o projeto de formação continuada chama-se MECAR e o R é de relaxamento, foi acrescentado posteriormente devido a demanda dos servidores de momentos de descontração. Explicou ainda que os

coordenadores pedagógicos estão envolvidos nos reagrupamentos e podem estar ausentes em algumas coletivas. A diretora falou da falta de Servidores na escola e que vai convocar uma reunião para a composição da diretoria do Caixa Escolar e encerrou a reunião.

Sobre os procedimentos para análise dos dados, num processo construtivo-interpretativo partimos da coleta e leitura flutuante e organização do material chegando até os Núcleos de Significação ou categorias que explicam o objeto e que expressam o movimento de abstração e contém o empírico, a partir das falas dos professores participantes da pesquisa, entendendo também o que não foi falado mas, demonstrado nas falas que são sempre emocionadas que expressam um pensamento. O objetivo é captar o processo com suas contradições sobre as vivências, limites e contribuições do Espaço-tempo da Coordenação Pedagógica para o trabalho dos professores da SEEDF e conseguinte afirmação da profissionalidade docente.

Ao analisarmos a realidade apresentada com base na teoria dos Núcleos de Significação, identificamos primeiramente os pré-indicadores das falas dos participantes das entrevistas e grupos focais, que foram reiterativos ou que demonstraram maior carga emocional ou ambivalências e agrupamos os excertos por similaridade, complementaridade e contraposição. Os pré-indicadores nesse processo construtivo-interpretativo, partem do empírico para superá-lo. A partir do que foi dito pelos sujeitos, apreendem seu pensamento, no processo e as contradições presentes na constituição dos sentidos que ele atribuem à atividade de docência.

Após os agrupamentos de pré-indicadores eles foram aglutinados em indicadores se integrando novamente ao todo, no movimento histórico de seu processo de constituição (AGUIAR, 2013). Após essa classificação, voltamos à leitura das transcrições das entrevistas e grupos focais, assim como das observações feitas para elucidação dos indicadores. Ao encontrarmos os Indicadores que nos levaram sob novo reagrupamento de indicadores aos Núcleos de Significação ou categorias. De acordo com as orientações sobre a construção dos Núcleos de Significação define Aguiar (2013):

Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir[...]Devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria -, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido (AGUIAR, 2013)

Na interação dos grupos focais, as falas do grupo indicam a relação de pertencimento e expressam o pensamento daquele grupo específico na fala do indivíduo na qual é integrante. As observações feitas dos grupos de professores nas Reuniões pedagógicas coletivas foram articuladas com as questões levantadas nas entrevistas e Grupos Focais.

A seguir, exemplificamos o reconhecimento dos Pré-indicadores nos excertos das falas:

Quadro 5 - Excertos das falas, pré-indicadores e indicadores.

Excertos das falas - Pré-indicadores	Indicadores
<p>“O Coordenador geralmente ele... ele é a pessoa que sobra[...] a escola não tinha ninguém em vista porque ninguém quer ser coordenador, essa é a verdade, então ela me convidou[...]mas eu comecei a estudar a respeito e falei pra ela: eu não vou te atender como você deseja, mas eu vou tentar[...]”(RAIII – CP, 01º/06/2017.)</p> <p>Posso falar que ninguém queria?[...]O peçoal não tava muito interessado e eu tinha chegado agora e a J (<i>Diretora</i>) me convidou.(RA XII – CP2, 23/08/2017)</p> <p>Primeiro porque é uma escola nova pra mim, estou chegando em uma nova Regional eu sempre trabalhei em outra Regional que foi Ceilândia e realmente não era o meu interesse neste ano é...assumir a coordenação da escola [...]Mas, realmente, foi assim insistência mesmo por parte da direção, e do grupo de professores, após a escolha de turma nós não tivemos ninguém interessado pra assumir a coordenação e ...a direção é...tendo visto que eu retornava de afastamento remunerado pra estudos com mestrado na área de formação de professores, solicitou que eu assumisse a coordenação[...]acabou que eu aceitei esse convite meio pressão [...](RA I – CP1, 13/06/2017)</p> <p>De coordenação sim porque como eu não posso mais atuar em regência de classe (<i>por ser professora readaptada com necessidades especiais</i>). Eu acho que é o mais próximo que eu posso fazer em relação à regência. (RA III – CP2, 01º /06/2017)</p>	<p>(1) Condições precárias de trabalho do coordenador pedagógico - substituição em sala.</p>

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Foram registrados no total quarenta e quatro (44) pré-indicadores organizados a partir dos excertos das falas retirados das 15 entrevistas e dos 5 grupos focais nos quais também pela similaridade, complementaridade e contraposição foram reagrupados em grupos que compõem novos grupos com uma menor diversidade e abrangem temas em comum (ver

Quadro 6). A formação dos indicadores consiste em proceder a um novo movimento de articulação. Esses indicadores só adquirem algum significado, se articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas falas dos sujeitos da pesquisa. Esse movimento de organização dos indicadores nos permitiu voltar as transcrições das entrevistas e dos grupos focais e selecionar os trechos que esclareceram esses indicadores, relacionando-os com seus conteúdos. Foram constituídos ao todo nove (09) indicadores: Organização do trabalho pedagógico do espaço-tempo da Coordenação Pedagógica; Formação continuada; Dificuldades e desafios na/para a constituição do ETCP; Reconhecimento social e profissional; O tempo na carreira e o planejamento no ETCP; A não existência do ETCP; Contribuições do ETCP; Trabalho coletivo e o individual no ETCP e O bem-estar docente. O quadro abaixo demonstra a articulação e o movimento entre os pré-indicadores determinando os indicadores.

QUADRO 6 - PRÉ-INDICADORES E INDICADORES

Pré- indicadores	Indicadores
(3) Estudos institucionalizados na escola e cursos EAPE	<p>1. Organização do trabalho pedagógico do espaço-tempo da Coordenação Pedagógica</p>
(10) Planejamento, compartilhamento de experiências, realização de atividades e projetos da escola, avaliação, produção de material, atendimento aos pais, estudo, pesquisa, redirecionamento do PPP, reflexão da prática.	
(11) Na coletiva são tratados assuntos administrativos com informes e assuntos pedagógicos. Às vezes os assuntos administrativos tomam um tempo maior do que os assuntos pedagógicos.	
(17) Tempo para atender os alunos com necessidades especiais para que eles aprendam (com reforço e planejamento específico). O aluno também ganhou com o aumento de tempo de 4 para 5 horas	
(27) Temas de assuntos da atualidade: ética <i>bullying</i> , diversidade racial e de gênero.	
(41) Tempo para elaborar na coordenação pedagógica uma avaliação contextualizada.	
(23) organização para as coletivas na escola com a elaboração de um cronograma e registro escrito da reunião.	

Continua...

Continuação...

(43) Cursos de graduação em Pedagogia na UnB - PIE ou no CEUB - Projeto Professor Nota 10 (2002-2008)	
(4) Trocas de experiências e conhecimentos.	2. Formação continuada
(37) O planejamento exige estudos.	
(42) Acompanhamento de professores com “brechas” na formação inicial e fragilidades na formação à distância	
(29) Desejo por uma formação técnico-utilitária (epistemologia da Prática)	
(13) Relação teoria e prática	
(16) Os principais temas das coletivas: <ul style="list-style-type: none"> ▸ Documentos e legislação da SEEDF; ▸ Informes da escola/CRE e SEEDF; ▸ Estudo sobre as metodologias de ensino; 	
(7) Falta de condições: <ul style="list-style-type: none"> ▸ De Infra-estrutura física: espaço adequado; ▸ Recursos materiais: computadores, impressoras. internet; ▸ Recursos humanos: “profissionais” de apoio. 	3. Dificuldades e desafios na/para a constituição do ETCP
(1) Condições precárias de trabalho do coordenador pedagógico - substituição em sala.	
(9) Acordos internos com os professores com dispensa do horário da coordenação: para fazer relatórios em casa, para olhar o recreio ou porque não tem professor substituto para o descanso de voz.	
(36) Alta rotatividade e a contratação temporária precária em número elevado dificuldade em construir uma identidade na escola.	
(38) O trabalho docente é um trabalho desgastante (sobrecarga de trabalho e adoecimento dos professores)	
(22) Se o professor não tivesse esse horário de coordenação: levariam trabalho para casa, ficariam mais sobrecarregados, estressados e adoentados.	
(39) O trabalho da mulher em Escolas Classe e a sobrecarga de atividades além do trabalho escolar, com o trabalho em casa.	
(28) Há mais sobrecarga de trabalho docente em outras jornadas, realidades fora do DF.	
(8) Insatisfação com o modelo de formação proposto pela SEEDF, no caso, palestras pontuais, convocações regionais – sobre a Educação Infantil).	

Continua...

Continuação...

(5) Os projetos vindos pela SEEDF concorrem em relação ao tempo dispensado, com planejamento e projetos da escola.	
(44) A quantidade de Projetos e convocações para palestras e eventos fora da Escola atrapalham a Coordenação na Escola.	
(19) Articulação entre a Rede e escola: construção da unidade do trabalho.	
(34) O professor tem que se preocupar não só com o conteúdo pois o contexto social vai influenciar na sala de aula: problemas familiares, conflitos, comportamento e evasão.	
(40)O governo e o MPDF questionam os pontos positivos da jornada e mídia/Secretário transmite uma imagem negativa dos professores.	4.Reconhecimento social e profissional
(31) Os professores do Ensino Fundamental assumem perfil de pesquisador.	
(14) Sentido do trabalho	
(20)Tanto existem professores mais experientes que não dão valor ao horário de coordenação pedagógica como há quem tem maior consciência do trabalho realizado nesse espaço.	5. O tempo na carreira e o planejamento no ETCP
(21) Há professores mais novos na profissão que reconhecem que precisam desse espaço coletivo e outros que ainda estão se adaptando a esse trabalho e destoam quanto ao envolvimento nas atividades.	
(15) Antes da implantação do ETCP, o professor levava trabalho para casa e o perfil do aluno era outro.	6. A não existência do ETCP
(2) O acompanhamento com atendimento individualizado do Coordenador Pedagógico junto ao professor.	7. Contribuições do ETCP
(6) A maioria dos professores se envolvem nas atividades desenvolvidas na coordenação pedagógica, são dedicados e comprometidos.	
(32) O ETCP é uma conquista sindical.	
(33) A qualidade de ensino ofertada aumenta e com a tranquilidade para preparar, planejar aulas para o crescimento dos alunos e os índices de avaliação melhoraram.	
(12) Equipe gestora e de apoio pedagógico planejam as coletivas <ul style="list-style-type: none"> ▸ com os professores. ▸sem os professores 	

Continua...

Continuação...

(24) Todos servidores que atuam na escola, participam das coletivas pois todos precisam saber das ações da escola onde todos estão envolvidos.	8. Trabalho coletivo e o individual no ETCP
(30) As coordenações podem ser individuais, o trabalho é voltado para individualidades da turma ou coletivas que trazem uma identidade pra escola, o professor é pertencente a um grupo.	
(35) As decisões não democráticas da Equipe gestora, impostas.	
(25) O professor se sente valorizado por ter um tempo para preparar uma boa aula. Os momentos coletivos de descontração, relaxamento e conversa informal fazem parte do horário da coordenação.	9. O Bem-estar docente
(26) Possibilidade de parceria CRE/Secretaria para organizar seus servidores para atuarem nas escolas nas coletivas atividades de formação e relaxamento aos servidores.	
(18) Reconhecimento da necessidade da Coordenação Pedagógica pelos professores.	

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

Esses 09 Indicadores foram aglutinados por similaridades de temáticas e então emergiram os Núcleos de Significação ou categorias: 1) formação profissional; 2) valorização; 3) tempo e 4) condições do trabalho docente. As categorias são “construções teóricas que tem por objetivo permitir que se apreenda o movimento do fenômeno estudado, a sua materialidade, suas contradições e sua historicidade”. (AGUIAR e OZELLA, 2013).

QUADRO 7 - INDICADORES E CATEGORIAS

INDICADORES	CATEGORIAS
(2) Formação continuada (8) Trabalho coletivo e o individual	1)FORMAÇÃO PROFISSIONAL
(4) Reconhecimento social e profissional (9) O Bem-estar docente	2)VALORIZAÇÃO
(1) Organização do trabalho pedagógico do espaço-tempo da Coordenação Pedagógica (5) O tempo na carreira e o planejamento no ETCP (6) A não existência do ETCP	3)TEMPO
(7) Contribuições do ETCP (3) Dificuldades e desafios na/para a constituição do ETCP	4)CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

As falas organizadas em pré-indicadores revelam o historicamente constituído nas múltiplas determinações que formam o espaço-tempo da Coordenação Pedagógica na jornada de trabalho dos professores pesquisados. Como nos indica Aguiar (2013), “este movimento analítico interpretativo não deve estar restrito à fala do informante, ele deve ser articulado com o contexto social, político e econômico permitindo o acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade”. Avançamos do empírico para o interpretativo que nos levou a entender quais os elementos instituintes dos indivíduos no trabalho e como constituem sua profissionalidade docente no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica.

No próximo capítulo, trazemos as análises realizadas a partir da articulação entre os dados das observações, entrevistas e grupos focais, identificando as categorias com os elementos instituintes e instituídos constituidores da profissionalidade docente no DF.

4 CAPÍTULO IV - OS ELEMENTOS CONSTITUIDORES DO TRABALHO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO ESPAÇO-TEMPO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Realizamos a categorização dos elementos constituintes da profissionalidade docente, reconhecidos a partir das análises dos diferentes instrumentos que utilizamos, dos grupos focais e entrevistas articulando-os com as observações, que relacionados ao nosso referencial teórico, compoem este capítulo.

Após reunirmos as 10 observações das coletivas descritas no capítulo anterior, identificamos as principais características comuns a todas as escolas e também suas especificidades. Ao escolher a observação como método de coleta de dados, consideramos que ela, sobretudo na escola, requer um cuidado para não ser artificializada devido a presença do (a) pesquisador (a), pois esta presença pode interferir na maneira como as reuniões são conduzidas. Apesar de ter sido apresentada ao grupo, procurei discretamente fazer anotações de atitudes e das falas que foram comunicadas no momento das Reuniões Coletivas. Observar, para fins de pesquisa significa apreender além do que é dito, do comportamento e até em momentos de silêncio e os modos como são colocadas as falas. As “coletivas”, como são simplesmente chamadas essas reuniões observadas, proporcionam momentos com parte do coletivo da escola e acontece repetidamente em ambos os turnos. Apenas em uma observação feita, foi possível constatar a presença de professores regentes de ambos os turnos juntos. O comum, nessas Reuniões é que se deem com o coletivo de cada turno separadamente. Em 05 coletivas identificamos características da organização do trabalho docente que acontece na escola e que na coordenação pedagógica se estrutura. Algumas coletivas apresentaram-se nesse sentido, um cunho majoritariamente administrativo, com organização de eventos, divulgação de informes da escola e CRE/SEEDF e providências mais imediatas de curto prazo. E dessas cinco, duas de ordem predominantemente técnico-pedagógicas, com a análise curricular organizada por anos/bimestres e estudo do preenchimento do Formulário de Adaptação Curricular.

As questões administrativas e burocráticas são parte de uma totalidade de controle da gestão da escola e que articulada com a gestão pedagógica encaminham o trabalho efetivado na escola. As coletivas observadas que tiveram a centralidade no aspecto administrativo focalizaram as decisões em grupo e organizaram o planejamento de ações já previstas no Projeto Político Pedagógico da Escola ou até mesmo, procuraram delimitações mais específicas dessas ações como: o planejamento da Festa Junina, o planejamento curricular, organização dos conteúdos a partir do Currículo em Movimento, o estudo do preenchimento

do documento sobre a adaptação curricular para alunos especiais e demais orientações administrativas e informes dados nessas reuniões pela Equipe Gestora. A efetivação do trabalho docente na escola compreende as esferas administrativas e pedagógicas. Sobre as gestões administrativas e pedagógicas o PPP Professor Carlos Mota, da SEEDF destaca o papel da Coordenação Pedagógica:

Ao considerar a perspectiva da gestão crítico-reflexiva, sublinhamos a coordenação pedagógica, caracterizando-a como um espaço/tempo vivo, dinâmico, fundamentado na dialogicidade entre a comunidade escolar e a extraescolar, entre **o real e o prescrito**, entre a teoria e a prática, na busca da concretização do PPP da escola e, assim, vencer os desafios que inviabilizam as ações coletivas para a construção da educação pública de qualidade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PROFESSOR CARLOS MOTA, 2011, p. 111, grifos nossos)

A partir de uma lógica de Gestão Democrática e dos princípios da Administração Pública que são, a legalidade, a moralidade, a impessoalidade ou finalidade, a publicidade, a eficiência e a razoabilidade, (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Artigo 37), são também as características de um bom gestor, a Equipe Gestora, eleita pela comunidade escolar, descentraliza as decisões administrativas e financeiras que devem passar pelo coletivo da escola. Segundo a Lei 4.751/2012 a gestão democrática na escola tem como finalidades:

I- participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar; II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira; IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho; VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento; VII – valorização do profissional da educação.(ARTIGO 2º DA LEI 4.751/2012, DODF, 08/02/2012)

A Gestão democrática traz esse caráter coletivo às decisões a respeito das atividades realizadas na e para a escola, mas nem sempre é o que ocorre na realidade. Contraditoriamente sob a premissa da gestão democrática, a empiria nos mostrou que em um dos grupos focais algo que vai contra essa ideia de tomada de decisões de forma democrática e coletiva, na qual os professores participantes informam que são apenas comunicados pela

equipe sobre as decisões tomadas e avaliaram esta atitude negativamente. Ainda sobre o volume de informações administrativas após essas decisões, ocupariam parte significativa das coletivas que poderiam ser concentradas para o planejamento do trabalho pedagógico. Também sobre a questão financeira, em uma entrevista, uma gestora enfatizou a importância de comunicar ao grupo a situação financeira na questão do repasse das verbas para a escola. Na ocasião, a verba de 2017 do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF), não havia sido repassada até o final do 1º Semestre, portanto a aquisição de materiais previamente planejada estava estagnada e o grupo precisava ter clareza das questões financeiras e administrativas da escola. As questões administrativas e financeiras não estão desassociadas das pedagógicas, nem no âmbito da escola tampouco no âmbito da Rede como um todo e trazem consequências imediatas para o trabalho do professor. Nas coletivas observadas, ficou demonstrada a importância de discutir as questões administrativas da escola para a materialização de aspectos que envolvem os procedimentos discricionários como a redação dos documentos próprios da SEEDF pelos professores e também para decisões imediatas que dependem o bom andamento do trabalho pedagógico.

Segundo Paro (2000), a atividade administrativa se dá em condições históricas determinadas para atender à necessidade e interesses de pessoas e grupos. Na escola essa atividade não está separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica, pois dependendo da perspectiva do governo atual, as políticas educacionais e questões administrativas e financeiras são determinadas pelos ideais e interesses políticos que orientam o governo no poder. A gestão democrática, proposta no governo Cristóvam (1995-1998), permaneceu até os dias de hoje, e foi ganhando grande relevância com a Lei de Gestão Democrática, Lei 957/95, que promoveu decisões para o fortalecimento do coletivo da escola, como por exemplo, a definição da eleição para diretores de escola, em que a comunidade escolar tem direito de escolher entre os candidatos ao cargo e a presença dos Conselhos Escolares, com representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar. Em contradição, a responsabilização pelo Estado e a autonomia relativa dos gestores da escola dificultam a execução de várias estratégias decididas coletivamente. É o caso da dependência financeira, ou seja, podemos delimitar e planejar os gastos previstos para o ano letivo, mas não podemos controlar o tempo exato que os recursos financeiros serão repassados pelo GDF, através do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF). O PDAF tem os recursos consignados na Lei Orçamentária Anual do DF. Outras verbas são repassadas pelo Governo Federal, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que destina recursos financeiros adicionais, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação

básica (e casos específicos) para uso em despesas de manutenção do prédio escolar e de suas instalações (hidráulicas, elétricas, sanitárias etc.), de material didático e pedagógico e também para realização de pequenos investimentos. Como esses repasses não são feitos com uma regularidade de tempo fixo, os gestores detêm uma autonomia relativa sobre esses recursos.

Já sobre a gestão pedagógica, o espaço das Coletivas é usado para a análise dos procedimentos técnicos-pedagógicos de atribuição do professor. Nas observações feitas, houveram estudo de dois documentos: o “Formulário de Adaptação Curricular” que é um documento utilizado para alunos com necessidade educacionais especiais, do Ensino Especial e o “Currículo em Movimento”. O primeiro documento assegura a toda a equipe da escola as informações sobre os aspectos característicos de cada estudante com necessidades educacionais especiais e visa descrever a organização dos conteúdos, os objetivos para as aprendizagens, as estratégias metodológicas e de avaliação dos estudantes do Ensino Especial, inclusos nas escolas regulares. Trata-se de um documento com um volume de informações consideráveis que podem suscitar dúvidas aos professores regentes, que são responsáveis por redigi-lo. O “Currículo em movimento”, traz os conteúdos distribuídos por área de conhecimento e ano. Tais documentos são normatizados e formalizados pela Rede – elementos instituídos -, portanto, para que haja uma unicidade no teor desses documentos, o espaço da coletiva vem referendar a proposta desses estudos. Na observação feita sobre a organização do Currículo, a escola reuniu os dois grupos de regência por equipes por Ano/Educação Infantil para discutirem e relacionarem os conteúdos planejados para o 3º Bimestre. Nessas duas observações as Equipes Gestoras viabilizam a socialização de documentos norteadores ou orientadores do trabalho pedagógico na escola, confirmando a proposição trazida pelo PPP da SEEDF sobre o espaço da Coordenação pedagógica:

a coordenação pedagógica, revestida de significado político-pedagógico, constitui-se em espaço/tempo de elaboração, implementação e avaliação do PPP. Dessa forma, fomenta-se a construção da ação coletiva, da formação continuada, da reflexão crítica das práticas pedagógicas e da escola como um todo, que contribuem para a consolidação da educação pública com qualidade social. Nessa perspectiva, enfatizamos a concepção de trabalho coletivo, na qual possam ser traçados eixos constitutivos e imprescindíveis às práticas sistematizadas dos professores, apoiados pela gestão, de forma que todos se sintam corresponsáveis pela construção de uma prática educativa de qualidade. A coordenação precisa ser compreendida como espaço/tempo primordial para a gestão da escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PROFESSOR CARLOS MOTA, 2011, p. 111).

Com base nas observações feitas sobre a configuração do trabalho realizado no espaço da coordenação coletiva, nos âmbitos administrativos e pedagógicos podemos encontrar

elementos sobre o trabalho realizado na escola com as relações de trabalho que estão inseridas nesse espaço-tempo histórico na sociedade de relações capitalistas. Embora o trabalho do professor não seja voltado a atender ao objetivo das relações de produção do capital, não está alheio às interferências nos campos filosóficos, ideológicos, culturais e políticos. Dependendo de como a organização coletiva do trabalho se dá na escola e dos encaminhamentos feitos pela Equipe Gestora podem ser distintos para um trabalho numa perspectiva mais democrática ou autoritária e competitiva. O trabalho coletivo é básico na gestão democrática da escola e favorece o compartilhamento de experiência e trocas de conhecimentos.

Das coletivas observadas, quatro foram voltadas diretamente à formação profissional dos docentes com a exposição e discussão em torno de temas específicos (educação e ludicidade, alunos com transtorno global de desenvolvimento, estudo dos níveis da Psicogênese da Alfabetização e ortografia reflexiva). Nesses casos, o espaço-tempo, utilizado como momento de formação continuada na escola permite que o grupo construa uma relação profissional de conhecimentos específicos da função docente que de acordo com Roldão (2005) seriam descritos como conhecimento: de conteúdo para o aluno, curricular, pedagógico-didático do conteúdo, sobre o aprendente, estratégico (metodologia), reflexivo (avaliação) e regulador (reorientação baseada na avaliação).

Em uma coletiva o tema em destaque foi o desenvolvimento de ação voltada para o bem-estar com todos os servidores da escola integrando professores e demais profissionais. Contou com a apresentação de uma nutricionista da Equipe da Saúde da Família que falou sobre depressão, alimentação saudável e qualidade de vida.

Nessas coletivas tanto de formação continuada, quanto de promoção do bem-estar dos servidores, a proposta integradora foi de um trabalho de valorização profissional e do trabalho coletivo em detrimento ao trabalho individualizado e fragmentado. De acordo com Oliveira (2006) o trabalho coletivo no interior da escola favorece essa ação (ação governamental efetiva) porque desencadeia um processo de discussão amplo sobre os problemas da instituição, naquilo que configura a sua especificidade (a escola faz parte de um determinado contexto sociopolítico-econômico) e naquilo que diz respeito à sua característica mais geral que é atender à sua finalidade de formação dos sujeitos que fazem parte dela.

Segundo com Oliveira (2006), o trabalho coletivo apresenta as seguintes dimensões: a) forma-se a partir de sujeitos singulares e por isso diz respeito àquilo que cada pessoa, em sua individualidade, acredita ser possível alcançar por meio da educação; b) refere-se ao processo de discussão dessas proposições individuais que, coletivizadas, ganham nova dimensão, transformando-se em expressão do grupo de pessoas que atuam em determinada

realidade educativa; c) deve ser compreendido dentro de um contexto social mais amplo, sendo expressão da necessidade de formação dos sujeitos para atuarem em tal contexto de modo reflexivo, crítico e participativo.

Sobre a dimensão singular do trabalho coletivo, tanto pensando na formação inicial quanto na formação continuada, concordamos com a autora quanto à necessidade de garantir o domínio de saberes científicos de referência que implica que o modo como a relação com esses saberes se estabelece seja intelectualmente ativo, rigoroso e crítico e não generalista, escolástico, impreciso ou repetitivo e que se ensine explicitamente a usar e mobilizar os saberes na análise reflexiva de práticas observadas ou vividas e não se espere apenas pelo processo espontâneo de cada formando. A mesma autora continua afirmando que trata-se de mobilizar e

empoderar (do inglês ‘*empowering*’) o profissional com os meios para ir à procura dos novos saberes de que irá necessitar ao longo do percurso e que terá de transformar em saber pedagógico útil para as situações com que terá de lidar e que será de sua responsabilidade resolver. Isso significa conscientizar o profissional para o desempenho de uma profissão, com o que isso implica tomada de decisão e busca e apropriação adequada de saberes, e não para um papel de funcionário, bom executante de decisões que todavia não lhe cabem. [...]No centro das questões educativas nas sociedades atuais está a necessidade de os docentes assumirem um papel mais atuante e decisório no campo da gestão curricular e da autonomia das instituições de que fazem parte, ou seja, de assumirem mais plenamente como profissionais de pleno direito. É na formação desses profissionais que tem de começar a construção da identidade, da cultura e da qualidade da profissão (ROLDÃO, 2017, p.200).

Nesta perspectiva de formação profissional outra questão se impõe, das proposições individuais serem coletivizadas, o que diz respeito à segunda dimensão do trabalho coletivo descrito por Oliveira (2006). Temos o espaço e o tempo e o coletivo para a efetivação de uma formação que leve a uma real transformação e aprimoramento, porém, quais as estratégias devemos considerar para que a formação continuada não se traduza em práticas assentadas na reprodução e modelos que não consideram a autonomia e o potencial criativo dos docentes em formação? Do ponto de vista de Roldão (2017) é desejável que já na formação inicial os professores, assim como outros profissionais, tenham uma sólida formação no âmbito cultural, científico e técnico em qualquer que seja o nível de ensino em que vão trabalhar. Mas tendo como premissa que há um processo de formação que se dá num *continuum* (MARCELO;2009) e que outras demandas de acessos a novos conhecimentos vão se fazendo presente durante a atuação profissional. Roldão (2017) exemplifica com o caso de um médico

que ao longo da carreira se depara com uma nova patologia e que implica pensar e mudar práticas com base nos seus fundamentos, reavaliando-a constantemente, e tendo como referência as descobertas da comunidade científica e a discussão entre seus pares.

Em um dos grupos focais as professoras refletem sobre a importância da união entre a equipe e ponderam que nas coletivas, mesmo que os interesses individuais sejam levados como determinantes em algumas decisões, ao ouvir outros posicionamentos, há uma reflexão que pode configurar uma mudança no pensamento que antes atenderia predominantemente aos interesses individuais. Ou até mesmo por indicação por meio de votação do desejo da maioria, que prevalece como decisão mais democrática e assertiva. O amadurecimento do grupo também informa sobre as decisões democráticas e coletivas em que o bem-estar coletivo predomina.

A última dimensão do trabalho coletivo considera que este deve ser compreendido dentro de um contexto social mais amplo, sendo expressão da necessidade de formação dos sujeitos para atuarem em tal contexto de modo reflexivo, crítico e participativo. O objetivo da educação é formar o gênero humano, ou seja, tornar outros seres humanos educados com conhecimentos que outros humanos já alcançaram. Oliveira (2006), aponta para a questão da relação do trabalho, do trabalhador e da mercadoria. No modo de produção capitalista as relações entre as pessoas não se dão de forma direta, se dão pelo processo de compra e venda de coisas. Às “coisas” que são os produtos do trabalho, são atribuídos valores de troca ocasionando a personificação das coisas e a reificação das relações sociais. Porém, as relações de trabalho dadas na escola não têm o objetivo do lucro pois o objeto da educação é formar um ser humano educado, além disso, os trabalhadores em educação pública não geram mais-valia. O objetivo da educação está no enriquecimento do gênero humano como sujeito histórico, crítico, capaz de criar e construir a realidade apresentadas em seu contexto social, econômico, cultural e político.

Nas coletivas observadas que tiveram um caráter de formação, identificamos que na construção compartilhada de conhecimentos, a centralidade do trabalho pedagógico estava no aluno, ou seja, no desenvolvimento de estratégias ou metodologias que fossem coadjuvantes ao processo de aprendizagem. As finalidades das formações se deram a partir dos estudos e reflexões e discussões feitas sobre assuntos que afetam o cotidiano da escola e são imprescindíveis para o trabalho docente. Como mencionamos anteriormente, os temas foram a Psicogênese da Língua Escrita, tema pertinente para as professoras alfabetizadoras, educação lúdica e trabalho em grupo, as características dos alunos com transtorno global de desenvolvimento e o trabalho com a ortografia articulada aos textos, todos temas de grande

relevância para o trabalho docente na atualidade o que confere um sentido às formações pelos professores.

Vemos que o espaço-tempo da coordenação pedagógica garantindo esses momentos de estudos se apresenta como relevante para a consolidação da profissionalidade docente pela afirmação dos conhecimentos profissionais a serem apropriados e ressignificados pelos sujeitos com foco na função docente, numa perspectiva de trabalho coletivo.

Nas observações feitas sobre as coletivas, reconhecemos o trabalho coletivo num sentido estrito de colaboração e um trabalho em equipe na maior parte das escolas. Mas em duas escolas, o sentido do trabalho demonstrou características de um trabalho em equipe mais artificializado, para atender às demandas da equipe gestora ou simplesmente para cumprir as determinações previstas para serem efetuadas em conjunto. Gama (2016) esclarece sobre os vários sentidos e significados do trabalho coletivo e que com a democratização das relações vivenciadas na escola, alguns sentidos que são preponderantes no trabalho coletivo vão se desenhando no seio da escola. Para entendermos um pouco mais sobre esses sentidos procuramos diferenciar o trabalho colaborativo e a colegialidade artificial descrito por Fiorentini(2004), “nem todo trabalho coletivo é autenticamente colaborativo”. A colegialidade artificial consiste em uma posição anterior ao trabalho colaborativo, na qual a colaboração não se dá de forma espontânea, nem voluntária, mas de forma burocrática, regulada administrativamente e orientada para objetivos estabelecidos em instâncias de poder, sendo estável no tempo e no espaço. São relações de trabalho forçadas, indesejadas e não valorizadas pelos professores, pois se trata de uma cooperação compulsória regulada pela administração que determina e supervisiona a realização do que foi estabelecido que assumem a relação de executores nas tarefas a que são submetidos.

Já o trabalho colaborativo seria a forma de organização que ultrapassa as fronteiras do trabalho coletivo cooperativo, avançando para um processo de transformação, tendo espaço para o confronto de ideias, opiniões, ações e práticas reflexivas no qual o sujeito, dialeticamente sai da condição passiva e eleva-se a uma condição de construtor de novos conhecimentos, desenvolvendo práticas colaborativas, espontâneas e voluntárias. A negociação a partir de discussões mais democráticas é um ponto fundamental da gestão democrática com a liderança compartilhada nas decisões para construir essas ações.

A Coordenação Pedagógica inicialmente dispõe de espaço e tempo para o trabalho coletivo, porém as relações instituídas vão refletir sobre esse trabalho como sendo de caráter colaborativo ou de colegialidade artificial. Sobre as características do trabalho colaborativo segundo Gama (2016), p. 33:

O trabalho colaborativo é marcado por relações espontâneas e voluntárias manifestadas pelos próprios professores enquanto grupo social, não sendo, portanto, reguladas externamente, embora possam ser apoiadas ou mediadas pela administração ou por agentes externos, o que não impossibilita que grupos regulados pela administração, com relações hierárquicas de poder, trabalhando juntos, depois de considerável tempo, venham a ser colaborativos. Embora se reconheçam restringidos pela burocracia e pela própria condição social e histórica da escola, os professores que compartilham uma cultura colaborativa buscam espaços de colaboração em que possam atuar na perspectiva crítica e comprometidos ética e politicamente com a aprendizagem dos alunos e com seu desenvolvimento profissional.

A mesma autora nos adverte que o contrário também pode ocorrer, de alguns grupos constituídos pela administração escolar terem apenas o rótulo de colaborativo mas, que na realidade não o são, devido aos participante não se sentirem motivados para agirem em colaboração. Entre esses motivos estariam a busca de apoio e parceria para o enfrentamento dos desafios da prática profissional e a busca de novas aprendizagens profissionais.

Os documentos orientadores da SEEDF trazem o sentido do trabalho coletivo na Coordenação Pedagógica para a Educação Pública no DF:

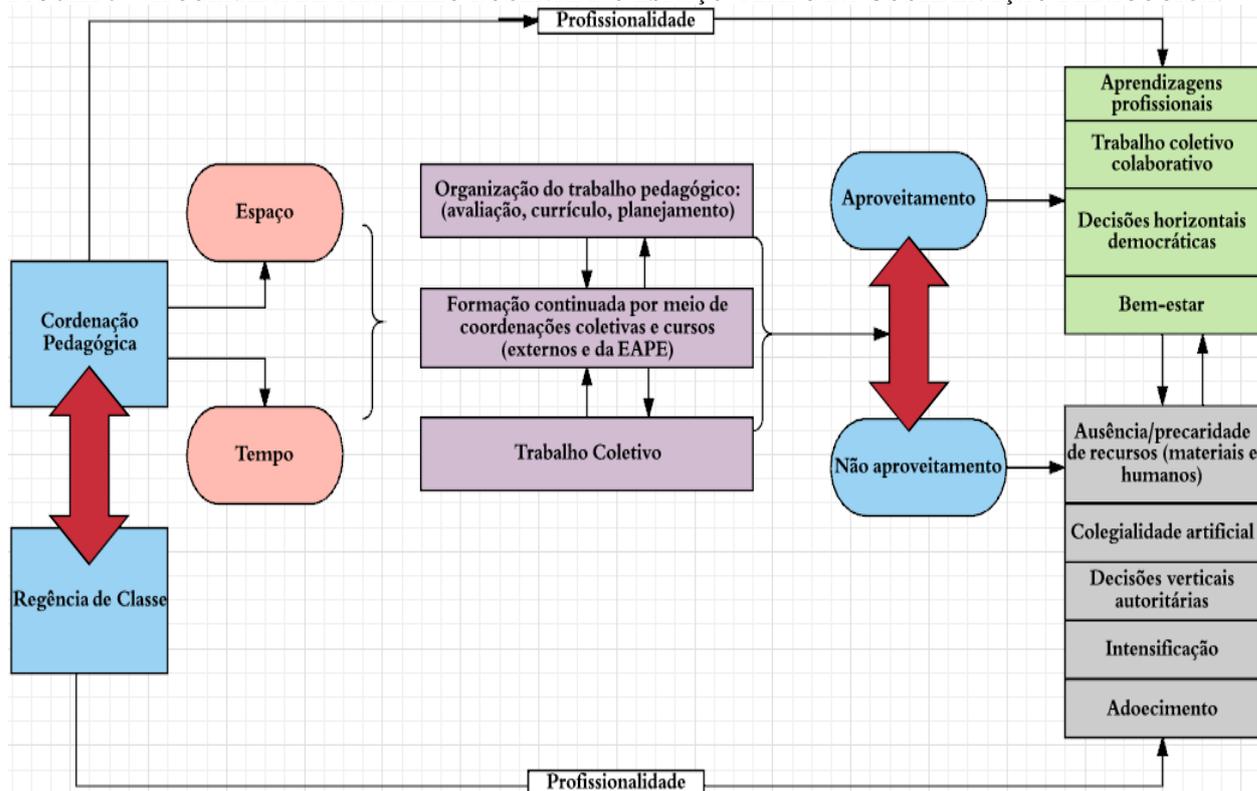
Potencializar a coordenação pedagógica, como afirma Fernandes (2010), na rede pública de ensino do DF constitui uma possibilidade ímpar de organização do trabalho docente, visando à educação como compromisso de todos os envolvidos, com o foco no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essa possibilidade de constituição do coletivo, de trabalho colaborativo ou conjunto, de interações com compromisso mútuo e de educação continuada concretiza-se por meio das ações coletivas e individuais e pelas intencionalidades dos profissionais envolvidos, declaradas no PPP das unidades escolares como compromisso de todos. (ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS, 2014, p. 32)

O trabalho colaborativo pressupõe uma mediação organizada pela equipe gestora em uma parceria com o coordenador pedagógico, atribuído pela empiria levantada a partir das indicações dos sujeitos participantes, profissional central no planejamento das ações do espaço tempo da coordenação pedagógica, que apoia o trabalho do professor, favorecendo uma maior autonomia e trocas ricas entre professores mais experientes e menos experientes.

Como síntese da análise feita até presente momento do texto e o modo como apresentaremos as discussões seguintes indicamos a figura abaixo buscando sintetizar a Coordenação Pedagógica, integrante da Jornada de trabalho remunerada do professor dos Anos Iniciais. Dessa formação esse espaço-tempo foi significado pelos sujeitos como sistematizador da organização do trabalho pedagógico, com atividades de planejamento e

avaliação sobre o currículo; da formação continuada, no espaço das Coletivas e no oferecimento de cursos na EAPE e demais instituições credenciadas e para o favorecimento do trabalho coletivo que pode ser colaborativo ou de colegialidade artificial, perspectivas já discutidas e aprofundadas ainda no decorrer deste trabalho.

FIGURA 3 - A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE E O ESPAÇO-TEMPO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.



Fonte: Elaborada pela autora.

A figura demonstra que no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica, as aprendizagens e ações profissionais de um grupo coletivo podem favorecer o avanço da profissionalidade docente. Indica ainda, que a partir dos dados coletados, o que observamos sobre o aproveitamento e o não-aproveitamento desse espaço-tempo. O aproveitamento se dá na realização das aprendizagens e das proposições mais autônomas de ações coletivas no espaço das Coordenações como um todo, mas em especial nas Coletivas e nos Cursos, da EAPE, ou demais instituições credenciadas. O aproveitamento também está na predominância de um grupo mais coeso que já trabalham juntos há um tempo prolongado, num sentido de trabalho coletivo colaborativo, no qual as decisões são compartilhadas e o bem-estar dos sujeitos é ponto central na preservação do ambiente de trabalho. Em contradição, o não-aproveitamento desse espaço-tempo se dá devido a precariedade ou falta de recursos mínimos para a realização do trabalho nele efetuado, que muitas vezes não conta com computadores em número suficiente, impressoras e internet, por exemplo. Acontece, da escola ter alguns

equipamentos, mas que são subutilizados pela falta de utilitários e materiais complementares como tinta e papel. Outra situação constatada na empiria, é a ausência do coordenador pedagógico nas coordenações devido a substituições para suprir a falta de professores por licenças variadas. A alta rotatividade de professores, inclusive de temporários dificulta o grupo a manter uma relação de colaboração e favorece a colegiabilidade artificial, com o cumprimento de tarefas no coletivo, como por exemplo, a realização da mesma matriz de atividade para as turmas de alfabetização. Isso não garante que as tarefas reproduzidas foram pensadas pelo grupo como estratégias criativas para cada Ano. Neste caso, cumprem-se decisões verticalizadas, de cima para baixo, submetendo-se a um trabalho reiterativo e alienado, ocasionado a partir também das múltiplas demandas sociais da escola um trabalho intensificado que têm cada dia mais como resultado o adoecimento desses profissionais. Essa descrição atinge tanto professores mais experientes quanto os iniciantes que algumas vezes, não desejam permanecer na profissão.

Partimos, na próxima seção para a análise interpretativa aprofundando aspectos e categorias. A ligação entre a formação profissional, o tempo, a valorização e as condições de trabalho convergem numa formação coerente com o par dialético teoria e prática, em que as práticas sejam realizadas com consciência e pensamento criativo sobre elas e a teoria fundamente tais práticas e sejam refletidas no espaço da escola, no nosso caso, nas Coordenações Pedagógicas enquanto componente da jornada de trabalho do professor.

As categorias que dão unidade aos indicadores subsidiam uma análise construtiva e interpretativa sobre a realidade apresentada. Vejamos cada uma delas:

4.1 Categoria Formação Profissional

Os chamados “saberes profissionais” emergem do contexto de trabalho e são construídos na ação reflexiva, por isso as escolas devem ser consideradas, simultaneamente, lugares de produção de práticas e de produção de conhecimentos sobre essas práticas.
(Celestino Alves da Silva Junior)

Para situar o conhecimento profissional docente e diferenciá-lo das outras profissões, reconhecemos que é a articulação entre a função, conhecimentos, poder, pertença a um grupo de pares, autorregulação, código de comportamentos, entre outros que caracterizam uma profissão e a diferencia das demais e que o fator, conhecimento é determinante para tal diferenciação das atividades agrupadas, no plano sociológico, para uma ação ser reconhecida como uma profissão (ROLDÃO, 2005;2007).

Os autores do campo da profissionalidade e formação profissional como Roldão (2007); Reis Monteiro, (2000); Giméno Sacristán, (1995); Tardif e Lessard, (2009) defendem que a natureza do conhecimento de uma profissão é caracterizado por um conjunto de elementos: o conhecimento incide sobre a ação/função do profissional; é indispensável ao exercício da profissão; implica analisar/teorizar a ação/função do profissional e o legitima socialmente; é produzido pelos profissionais no interior do seu coletivo ou comunidade e é controlado e regulado pelos próprios profissionais, determinando a pertença ou exclusão da comunidade profissional.

Sobre esse último elemento que caracteriza a construção da profissionalidade, o trabalho docente é produzido coletivamente pois não é um trabalho solitário. Embora alguns professores procurem o trabalho individualizado, as interações entre os pares, as trocas de conhecimentos produzidos coletivamente como a troca de experiências entre docentes mais experientes e iniciantes foram consideradas pelos sujeitos, um momento rico de aprendizagem entre os professores. O processo de aprendizagem e construção da profissão da docência se inicia na formação inicial e vai avançando progressivamente quando o professor assume a regência de classe e vai se construindo durante o tempo na carreira, em uma coletividade potencializada pelo espaço-tempo de Coordenação Pedagógica, numa relação em que os conhecimentos profissionais são fortalecidos nas trocas entre os pares, reconhecidas em algumas falas destacadas:

[...] eu acredito que é um momento assim, muito rico né pra troca de conhecimento, entre as professoras, entre né? O, as pessoas que tão dando apoio na Direção. E é um momento também que a gente amplia o debate né? Na construção do que é educação discute né? recebe muita informação, mas a gente também troca muito conhecimento, eu acho que é...essas são as potencialidades.(RA IX, 03/07/2017)

[...]sem contar que fortalece o trabalho coletivo, eu vou poder sentar com os meus pares, vou poder debater com eles, mostrar compartilhar né, trocar figurinhas com os colegas e dali poder pegar ideias de várias pessoas né? sugestões né? dos colegas pra gente poder é... planejar o nosso trabalho, as nossas ações[...] (RA III – D, 01º/06/2017)

As falas recorrentes sobre o espaço-tempo da Coordenação Pedagógica como espaço para trocas de ideias, revelam que as experiências vividas quando compartilhadas em grupo podem levar os professores a possíveis reflexões e até soluções baseadas nelas e que portanto, fornecem aos professores subsídios para ressignificar suas práticas a partir de outras práticas nos movimentos instituintes.

[...] na coletiva a gente senta e discute então esse compartilhamento de experiências e conhecimentos é interessante porque de repente, uma prática que você utilizou na sua sala né? você vai passar pela mesma dificuldade que eu e vai me passar essa informação e eu tento trabalhar em sala de aula. Então quando a gente percebe que há essa praticidade né? que isso é colocado em prática na sala a gente percebe que é rico esse momento.(RAX-D, 20/06/2017)

[...] esse espaço você e na troca com colega né mesmo uma conversa que parece só uma um bate-papo informal, mas no fim você levanta as questões que estão que são vivenciadas ali e começa a pensar de uma outra forma sobre aquilo sobre aquele comportamento da criança sobre aquela aprendizagem ou aquela, aquele problema na aprendizagem que aconteceu (GF – RA X, 26/09/2017)

Sobre essas práticas, os professores participantes da pesquisa indicam o espaço-tempo da coordenação pedagógica como esse momento de intensificação de parcerias numa lógica colaborativa de trabalho pensando num bem maior e comum a todos, que seriam as aprendizagens dos alunos. Apontam também que aprendem com as experiências de colegas que relatam situações vividas em sala de aula que podem servir de exemplo para reflexão sobre questões desafiadoras do cotidiano ou que poderão surgir ao longo do ano letivo.

[...]coordenação é um momento de reflexão né?Que a gente pode estar retomando. É o momento a gente tá ali que tem essa troca de experiência e que a gente retoma mesmo, a gente reflete, é um momento é um leque de possibilidades maior[...]Jessa parte da reflexão, momentos de troca que a gente tem pra planejar junto. Porque às vezes um colega é...só de ouvir o nosso colega falar às vezes isso abre para nossa mente mais possibilidades. A gente tem as dificuldades dos nossos alunos, cada um é um a gente trabalha o desenvolvimento o trabalho então a gente às vezes ouve o nosso colega e aquilo ali abre as que a gente não tinha antes esse contato (GF – RAI, 24/08/2017)

[...] importância do coletivo, dessa troca de experiências e às vezes a gente na coordenação, a gente acaba que as colegas ajudam muito né? a gente ajuda, os

*colegas ajudam, então é cooperação isso aí fortalece muito o trabalho pedagógico. Porque quando tem seriedade dentro do trabalho tudo tudo vai fluindo e aí às vezes a colega ouve ou vê o que você está desenvolvendo: **Ah vou tentar aplicar isso na minha turma, isso vai dar certo! Ah...assim fica bom**, ah você hoje pode trabalhar o livro com seu colega. Você pode **você vai dando sugestões né?** vão surgindo sugestões e que vai ampliando essa questão pedagógica então o pedagógico é no dia-a-dia não é só naquele momento[...](GF – RAI , 24/08/2017)*

O compartilhamento de conhecimentos e experiências foram relacionados pelos participantes com os saberes necessários especificamente para o trabalho na alfabetização. Em um dos grupos focais e em uma entrevista os participantes destacaram a preocupação com um planejamento que exige um estudo nesta área. Assim, as falas denotam que o trabalho com a alfabetização necessita para esses profissionais, a clareza nas concepções de aprendizagem, identificação das metodologias adotadas, conhecimento sobre a aquisição da língua escrita entre outros conhecimentos. Apropriar-se da alfabetização dentro da proposta metodológica do BIA¹⁰ – Bloco Inicial de Alfabetização para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta-se como conteúdo formativo para professores tanto para um aprofundamento teórico como sobre os princípios metodológicos a serem utilizados e formas organizativas do planejamento de atividades, estratégias e procedimentos de avaliação entre o grupo de professores do Bloco, uma vez que a sua atuação profissional nessa etapa de formação dos seus alunos é basilar para o seu trabalho. A estruturação do bloco pode tender a uma proposta de trabalho que se favorece por uma coletividade e integração entre os docentes uma vez que o professor não vai ser responsável apenas por sua turma, mas pelo bloco de anos de estudos que compreende o BIA. Os desdobramentos da implantação de uma política educacional como esta interferem fortemente nas relações e nas práticas educacionais que se desenvolvem no interior da escola. A conciliação de fatores de execução, recursos financeiros, disponibilidade de materiais, condições de trabalho como o quantitativo mínimo de alunos,

¹⁰ O BIA apresenta uma organização escolar em **ciclos de aprendizagem**, assim, preconiza uma unidade escolar que proporciona o avanço de **todos** com a qualidade de aprendizagem e respeito às questões individuais dessas aprendizagens. O Distrito Federal adotou a **progressão continuada** no Bloco defendendo a não retenção dos alunos nos anos iniciais da alfabetização, na direção do que é defendido e preconizado pelo Ministério da Educação. O BIA - Bloco Inicial de Alfabetização - é uma organização escolar que pressupõe mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, e, conseqüentemente, na **organização do trabalho pedagógico** e na **formação de seus professores**. São princípios do BIA: I- **Princípio da Formação Continuada** (Processo individual e coletivo); II- **Princípio do Reagrupamento** (Intraclasse e interclasse – todas as turmas do turno; vivência); III- **Princípio do Projeto Interventivo** (destinado a um grupo de estudantes, com Necessidades específicas de aprendizagem que acarretem o não acompanhamento das situações de aprendizagens propostas para o ano); IV- **Princípio da Avaliação Formativa** (diagnóstico, registro, análise e intervenção); V- **Princípio do Ensino da Língua** (Prática Pedagógica na Perspectiva Histórica Lígia Klein: Quatro Práticas de Alfabetização é a prática da 1- Leitura e Interpretação; 2. Prática da Produção de Textos; 3. Prática da Análise Linguística; 4. Prática da Sistematização para o Domínio do Código. (FONTE: Diretrizes Pedagógicas do BIA 2012)

estrutura física local, planejamento de ações e formação aliada à garantia de continuidade e durabilidade dessas políticas podem conferir um maior sentido e direcionamento ao trabalho efetivado na escola. Uma proposta de alfabetização como a organização metodológica do BIA exige dos professores uma associação entre os saberes teóricos e práticos, essa articulação pode ser potencializada no espaço coletivo na Coordenação Pedagógica a partir de sua organização, no tempo disponibilizado para momentos de elaboração, execução e avaliação das metodologias de alfabetização desenvolvidas. No excerto de um dos Grupos focais, uma professora exemplifica a necessidade de uma formação especializada sobre a alfabetização nesse espaço coletivo e relata que pagou por um curso que atendesse suas necessidades:

[...] eu tive que pagar, exatamente caríssimo foi final de semana inteiro no hotel ...não adianta você oferecer um tempo espaço e você deixar solto[...]se fosse para eu ir para o BIA eu ia ter estudar muita coisa. Isso aí poderia estar sendo oferecido constantemente se você não chegar tão despreparada. Aí que vem as trocas que a hora da coordenação [...] (GF – RA IX, 20/09/2017)

Nesse caso, a organização do horário de Coordenação Pedagógica deixou de atender a essa especificidade de atendimento ao trabalho com o BIA e consolidar conhecimentos e ações profissionais consolidar a profissionalidade docente para os anos iniciais do ensino fundamental. Mas o reconhecimento de tal especificidade é referendado, por exemplo, em outra fala do sujeito abaixo:

[...] alfabetização é muito mais do que ... exige muito mais do professor até muito mais que o ensino superior em si né? Se a gente olhar, então o alfabetizador tem que tá sempre buscando outros métodos, alcançar aquela criança então a gente procura fazer estudos nessas áreas [...] (RAI – VD, 24/05/2017)

Secretaria mesmo ela coloca pra você fazer trabalhos interventivos né? na área pedagógica e se não houvesse esse tempo na coordenação, não seria possível a organização dos reagrupamentos extraclasse, dos reagrupamento interclasse, do projeto interventivo (a professora cita as intervenções descritas das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA) que tá tudo né? Dentro da do currículo para ser feito né...(GF- RA XII, 13/09/2017)

Nesse mesmo sentido de afirmação dos conhecimentos e ações profissionais observamos uma contradição que se apresenta referente à relação teoria e prática quando as professoras sentem a necessidade de uma teoria que embase e fundamente as práticas realizadas não só no BIA, mas nos demais Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Ao mesmo tempo, que demonstraram a preocupação com os conhecimentos práticos, em um dos Grupos focais ficou demonstrada a “preferência” por formações mais técnicas, utilitárias, ou seja, voltadas para a prática em si, com propostas de formação parecendo serem

mais aligeiradas para a resolução de questões imediatas com o formato de oficinas, por exemplo.

[...] poderia focar em coisa práticas mesmo, na própria escola[...]a parte teórica é importante? É, só que assim a gente já fez uma faculdade querendo ou não a gente pesquisa a gente né alguma coisa pro aluno e tudo... Então se as coisas pelo menos no meu caso, se não forem muito práticas realmente coisas que a gente pode utilizar na escola na sala de aula e que atenda m as nossas necessidades, não coisas que tenham impostas né? ...e a gente adora novidades né ? ...quando vem aquela coisa muito teórica, demais e não tem nenhuma proposição, não tem nenhuma coisa mais prática[...]nós ficamos sentadas no chão,(se refere a convocação da CRE para uma palestra fora da escola) e era mostrando um trabalho de uma outra professora que não me ensinou nada aí eu tava até comentando justamente essa fala: gente, eu acho que deveria tanto ir para escola. [...] espaço não era ideal (GF - RA IX, 20/09/2017)

Segundo Curado Silva (2011) a prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência (aceitação do que está posto). Portanto, só na unidade entre teoria e prática pode haver uma *práxis* transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. Fica evidenciado nas falas a necessidade de estudos mais teóricos ligados à alfabetização em contradição que estes estudos “sejam” reduzidos ou resumidos de forma a atender às necessidades mais urgentes do cotidiano da escola. Assim o ETCP ao mesmo tempo em que se tem um espaço para o estudo sobre o conteúdo e discussão de metodologias, ou seja, momento de “teorizar” sobre a prática e a partir dela localizá-la em teorias, os professores da pesquisa indicam uma redução desse percurso e se inclinam ao uso pragmático da teoria. Optam por aplicações mais imediatas e rápidas que deem conta das problemáticas existentes em sala de aula, imaginando que já detém as teorias e conhecimento sobre os conteúdos necessários bastando para tanto aplicá-las. Pensar dessa forma é pensar dentro da lógica de resultados e competição na qual a sociedade capitalista está inserida. O ETCP se mostrou tanto um momento de ampliação da base teórica e possibilidades da unidade teoria-prática como um espaço em que se recorre a soluções práticas que em si podem ser possibilidades de ação efetiva sobre o trabalho que se realiza mas também indicação de uma prática mais reiterativa fragilizando a unidade teoria-prática na constituição da profissionalidade docente

[...] tem uma prática mais refletida porque quando a gente tá muito atropelado com os fazeres aí a gente vai fazendo, fazendo, fazendo, porque sabe que é assim

que faz e às vezes perde oportunidade de refletir sobre aquilo que aconteceu de certo ou de errado o que que propiciou aquilo né? dentro da sala. (GF – RAX, 26/09/2017)

A multiplicidade de demandas da escola eleva o grau de atribuições dos professores e contribui para as formas alienadas de trabalho ocasionando uma mera execução de tarefas. O pensar consciente sobre a prática no coletivo e o reconhecimento dos objetivos educativos nas ações diárias levam tempo - categoria que será detalhada adiante – fazendo com que essa suspensão do cotidiano (HELLER, 2008), para avaliação e reorganização das práticas com estudos teóricos sejam consideradas pelo professor perda de tempo ou até mesmo, consideradas como já internalizadas em outros momentos de formação e que, portanto, as teorias não seriam “úteis” à prática. Parecem ainda apontar para uma compreensão da formação profissional norteadas por uma formação voltada para uma concepção na epistemologia da prática. Segundo Santos (2010), essa concepção de formação, focaliza uma preocupação com a experiência pessoal e com a prática profissional como fonte de produção de saberes. A reflexão é tida como estratégia que oferece oportunidades para o sujeito construir e reconstruir suas experiências e tomar consciência dos saberes e crenças que alicerçam a sua prática.

Nesta perspectiva de formação o conhecimento é útil à prática que tem seu ponto de partida e de chegada e o professor é o solucionador das problemáticas encontradas na escola. Muitas vezes a teoria encontra-se desassociada da prática como, por exemplo, quando os docentes não são produtores de livros didáticos, mas sim consumidores. Os principais formuladores desta epistemologia são Shön, (1992), Zeichner (1992), Nóvoa (1992); Perrenoud (1997;1999) e Tardif (2000). O que reconhecemos na empiria foi a presença dessa epistemologia e relacionando-a com a organização dos marcos operativos da formação continuada efetuados no DF identificamos uma formação voltada para: a) o individual, com cursos específicos oferecidos pela EAPE e demais entidades de formação reconhecidas pela SEEDF e também a disponibilidade para afastamento remunerado concedido pela SEEDF para cursos de Pós-Graduação *latu Sensu* e *Stricto Sensu*, dependendo das necessidades formativas individuais do professor e b) o coletivo, formação continuada no *lócus* favorecida pelo espaço-tempo da coordenação pedagógica, com base nos conhecimentos experienciais e construídos coletivamente, com possibilidades de aprofundamentos teóricos relacionados com as práticas pedagógicas efetivadas na escola. Nesse sentido, a formação continuada construída nas relações instituintes e instituídas pelos sujeitos da pesquisa assumem um sentido mais amplo em contraposição à ideia de acumulação de certificados e o sentido de reciclagem. A

formação continuada permite a aquisição de conhecimentos de forma contínua e permanente, essencialmente orgânica e é espaço para a interação dos saberes concebidos na formação inicial mas que estão em constante confronto frente aos desafios do ensino na sociedade atual. As aprendizagens profissionais consideradas as influências sociais e políticas formam o professor e fortalecem a construção da profissão.

Assim, nesse núcleo de significação a escola como espaço de formação se apresentou para as professoras participantes da pesquisa sob duas perspectivas: 1) uma que reconhece que o espaço-tempo da coordenação pedagógica consolidaria a formação continuada, mais marcadamente nas coletivas; 2) como espaço-tempo de constituição no trabalho do professor em uma atitude investigativa parecendo assumir o papel de pesquisador.

Na primeira perspectiva, a escola como espaço de formação continuada, as professoras dialogam com as experiências de formação inicial parecendo denotar que tal formação continuada favorecida pelo espaço-tempo da coordenação supriria as lacunas daquele período de formação. A respeito da formação inicial em nível superior, a maioria dos docentes participantes da pesquisa possuem graduação em Pedagogia, pois, esse é um dos critérios para a participação do Concurso do Magistério Público no DF. Para o atendimento ao artigo Art. 62, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, quando determina que formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, **em universidades e institutos superiores de educação**. Para atendimento dessa determinação legal, a Secretaria de Estado de Educação do DF, ofereceu entre os anos de 2002 a 2008 aos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais que não possuíam titulação em Pedagogia - em parceria com a UnB – Pedagogia para professores em Início de Escolarização - PIE e CEUB – Projeto Professor Nota 10, a graduação em nível Superior no curso de Pedagogia, utilizando o horário remunerado de trabalho da Coordenação Pedagógica para a realização dos mesmos. Tal estratégia de formação foi lembrada em um dos grupos focais:

Elas tiveram a oportunidade de fazer aquele nem sei mais o nome.. nota 10 não sei o que era... dentro do espaço da coordenação. Hoje existe... a graduação muitas aqui dessa escola. Aqui eram cinco ou seis: Faziam na UnB ou na Católica ? ... Eu fiz no CEUB [...] Isso foi uma coisa boa também ocorreu dentro da coordenação [...] (GF- RA XII, 13/09/2017)

As professoras reconhecem a importância de uma formação em nível superior, mas nas falas de gestores e coordenadores encontramos preocupações com os tipos de formação inicial “disponíveis” no mercado de instituições de nível superior no Brasil, serem voltadas

somente ao ensino, como é o caso da maioria das instituições privadas de ensino superior ou se contemplam a integralidade da formação, com o ensino, pesquisa e extensão, elementos formativos próprios das Universidades. Ainda sobre a formação inicial, as professoras participantes da pesquisa também refletiram sobre as “brechas” deixadas, com formatos no Curso de Pedagogia oferecidos atualmente como presenciais, semi-presenciais ou à distância com 3 a 4 anos de duração e tipos variados de instituições.

[...] eu vi a fragilidade só pelo diálogo com o colega com o parceiro na formação Inicial dele que era uma formação em EAD de uma faculdade que eu nunca ouvi falar nunca ouvi falar ele diz que é uma faculdade de Uberlândia, Uberaba mas não reconheci né?. Totalmente em EaD 100% o curso de pedagogia em EaD...Presencial já é difícil, imagina... ela pode a qualquer momento ser contratada como docente[...]já uma brecha muito maior na sua formação Inicial eu vejo que esse espaço pedagógico da Coordenação vai ser mais ainda importante mesmo. (GF-RAI, 24/08/2017)

[...] defendo esse nosso espaço de coordenação pedagógica ele é um espaço de formação continuada. Ele é um espaço, com limites ainda, claro, mas se ele for bem trabalhado, se ele for bem explorado ele é um espaço de formação continuada pra esse professor que muitas vezes entra né? na carreira docente ainda com limites e dificuldades da formação inicial. Então eu vejo que pode ser uma pequena é...consideração mas eu vejo que a coordenação pedagógica ela pode se tornar um grande espaço de formação pra esse professor, né? Nós podemos avançar mais nessa questão da formação continuada.(RA I – CPI, 13/06/2017)

No momento histórico presente há tendência cada vez mais de professores chegarem à rede de ensino com formações iniciais nem tanto teóricas, nem tanto práticas. O distanciamento do diálogo entre apoiadores das políticas de Formação¹¹ e valorização do professor com o governo federal, estadual e municipal confirma uma posição arbitrária como exemplo citamos o Artigo 61 da LDB o legislador usa o termo “formação sólida que propicie

¹¹ O modelo de formação para os professores apresentado em outubro de 2017 pela secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, destacou o trabalho do professor como principal responsável pela qualidade e melhoria do aprendizado. Os princípios da Política Nacional de Formação de Professores consistem na maior colaboração entre União, redes de ensino e instituições formadoras e maior articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores. As linhas de ação vão em direção da Formação Inicial com o Programa de Residência Pedagógica, modernização do PIBID, formação em serviço ao longo da graduação com ingresso após o 2º ano, adesão de instituições formadoras convênios com redes, avaliação periódica dos alunos, vagas para a Universidade Aberta do Brasil, ampliação do benefício para professores graduados, em serviço, 2ª licenciatura e formação inicial para público em geral. E em direção à Formação continuada com ações pautadas no Ensino à distância com a criação da plataforma de Formação Continuada com oferta de cursos e percursos formativos, permitindo certificações, formações autônomas e gestão do próprio desenvolvimento profissional, conteúdo próprio dos entes federativos estados e municípios podem utilizar plataforma para organizar suas formações, E-PROINFO adoção nos polos da UAB, nos núcleos de tecnologia educacional dos estados e municípios e nas formações continuadas com interatividade e tutoria, mestrados profissionais em rede para professores da educação básica e criação de mestrado em educação infantil, alfabetização, currículo e gestão escolar. **Fonte:** Portal MEC

o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” aos profissionais da educação e no mesmo artigo admite-se a formação por notório saber.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são[...]IV - **profissionais com notório** saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36[...] (Art. 61 da Lei 9.394/96 ,incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

O quadro das políticas educacionais considerando a crise política vivida pelo país atualmente nos leva a refletir sobre a manutenção e agravamento de características das políticas educacionais tais como, o fortalecimento da iniciativa privada com a mercantilização de materiais prontos, apostilas; a protelação, que adia cada vez mais prazos estabelecidos quanto ao não cumprimento das metas; a fragmentação, quando há um tratamento desigual por parte do governo entre os professores das modalidades de ensino diferentes e a improvisação, característica visível no último governo com a disseminação indiscriminada de medidas provisórias e emendas constitucionais e o distanciamento do reconhecimento profissional do professor no não cumprimento das leis já existentes sobre a valorização docente. Estas questões fragilizam a indicação para um encaminhamento de um projeto de educação nacional.

O processo de elaboração de um projeto maior para se pensar a educação brasileira está nas construções de relações mais democráticas com o posicionamento das bases e o fortalecimento do diálogo entre o governo e sociedade civil com representação nas entidades que representam a categoria de professores. Quanto a formação continuada e sobre as possibilidades formativas dos professores da SEEDF, além do espaço da coletiva na escola, temos à disposição cursos especializados.

Dessa forma, além das coletivas a organização do espaço-tempo da coordenação pedagógica abre espaço para que uma vez por semana (3h) geralmente às terças ou às quintas-feiras, a SEEDF também oferece pela EAPE - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, semestralmente uma listagem de curso (ver Anexo C). No 1º semestre de 2017 foram oferecidos 75 cursos e no 2º semestre, 35 cursos em ambos os turnos e com cargas horárias de 60 a 180h. A modalidade dos cursos é presencial ou semipresencial (híbrida) e os participantes podem além dos professores efetivos, dependendo do curso, ser voltados para a

carreira assistência, monitores e professores em contrato temporário. As temáticas são bastante variadas e sugerem uma formação baseada nas necessidades formativas mais específicas do professor, são exemplos de cursos: *A Deficiência Intelectual na Educação Inclusiva – Reflexões Sobre o Fazer Pedagógico (80h)*, *A Magia do Origami na Educação - Arte e Consciência (60h)*, *Atendimento aos Alunos surdos nos Anos Iniciais - AEE (60h)*, *Distrito Federal: Seu Povo, Sua História(180h)*, *Coordenador Pedagógico: Elo Integrador da Organização do Trabalho Pedagógico na Escola 2017(120h)*. Como vemos há diversidade de temáticas e cargas horárias atendem que em parte a formação continuada, pois se apresentam com temas, ainda que pontuais, que agregam conhecimento diretamente às necessidades formativas imediatas do professor. Os professores interessados em fazer os cursos fazem uma inscrição que são efetivadas mediante o número de vagas disponibilizadas.

Como espaço-tempo de constituir no trabalho do professor uma atitude investigativa parecendo assumir o papel de pesquisador na coordenação pedagógica foi apresentada pelas professoras como rica em oportunidades para que isso aconteça, quando há tempo para a reflexão e (re) elaboração de novas práticas pensadas para os novos desafios que são postos pela sociedade atual. Os professores percebem-se como potenciais pesquisadores e estabelecem uma relação com o trabalho e a pesquisa na escola:

E pra pesquisa mesmo, hoje em dia nós somos mais é professores-pesquisadores indo atrás do diagnóstico do como aluno é, que a gente viu a importância disso(GF-RA XII, 13/09/2017)

[...] a gente além de ser o Professor da Turma, a gente é pesquisador porque a gente embasa[...]E você tem que tá procurando alguma coisa para enriquecer aquela aquele momento (GF – RA X, 26/09/2017)

[...]esse espaço ele ainda não é o suficiente para eu ir a internet pesquisar como a P3 acabou de falar nós não somos só docentes, nós somos pesquisadores.(GF – RA X, 26/09/2017)

Trata-se de uma atitude investigativa e não pesquisa com sentido mais amplo. Sobre a atitude investigativa nos esclarece Curado Silva, (2001) que :

a maioria dos autores que compõem a matriz do pensamento professor-pesquisador/reflexivo – Stenhouse (2003), Carr e Kemmis (1988), Elliot (1990) e Zeichner (1993), Shon (2000) – parte de um primeiro suporte que é a chamada atitude investigativa, que inclui a predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática, ou seja, a disposição questionante e a manutenção do estado de dúvida. Essa atitude investigativa tanto é emotiva como cognitiva, sustentada por uma curiosidade, uma abertura para explorar diferentes fenômenos observados na sala de aula. É essa curiosidade que motiva o professor a agir como investigador. (Curado Silva, 2011, p.26)

A investigação do professor na escola se diferencia do pesquisador acadêmico porque suas descobertas são imediatamente traduzidas na prática, no âmbito do mesmo contexto em que a investigação se realizou, na escola, portanto, essa investigação emerge da prática e visa à prática. Por se desenvolver no âmbito do trabalho do professor, a investigação desvincula-se da pesquisa da análise social mais ampla e do conhecimento científico acadêmico, restringindo-se a produção de conhecimentos ao conhecimento pedagógico, recusa-se à totalidade explicativa e se filia a uma concepção em que o senso comum é emancipatório, pois sustenta que a ação do professor produz saberes que nada ficariam devendo aos conhecimentos obtidos por meio da pesquisa acadêmica (CURADO SILVA, 2011).

Consideramos sim uma atitude investigativa com vistas a pesquisas voltadas à aprendizagem dos alunos e não uma pesquisa que tem uma amplitude maior no que se refere aos contextos históricos e sociais da realidade. Marli André (2016) reforça a ideia que o processo de formação do professor pesquisador tem como princípio básico, o envolvimento ativo do sujeito no próprio processo de aprendizagem, fazê-lo participar, opinar, defender suas ideias, suas opiniões. Mas, além disso o princípio fundamental é o convívio social. Ao admitir que o conhecimento é produzido socialmente, a necessidade de que o aprendizado na pesquisa inclui aprender a ouvir o outro, a trocar ideias, a compartilhar. No grupo podemos ampliar nosso ponto de vista, conhecer perspectivas diferentes, comparar, estabelecer relações, discordar, concordar, acolher críticas e sugestões que ajudem a melhorar o trabalho realizado. É o que a pesquisadora chama de *autonomia na colegialidade e troca de experiências entre iguais*, e completa que esse esforço coletivo só se efetivará na existência de um *projeto institucional* que contemple as metas desejadas com o processo educativo, as estratégias para sua implementação, a definição de papéis e responsabilidades de cada um dos atores escolares e as formas de monitoramento das ações e resultados. (ANDRÉ, 2016, p. 32). Aqui estariam concentrado o fortalecimento da formação profissional articulado à valorização do profissional e da escola. Contudo, podemos problematizar se a possibilidade de construção de uma profissionalidade docente norteadas pela pesquisa como fundamento se expressa também na garantia de políticas e carreira e remuneração e as condições de trabalho adequadas para que o professor se reconheça como pesquisador.

Nessa perspectiva de formação, o professor vai se orientar para compreender as teorias implícitas em suas ações e assim fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las, o que exige um aprendizado de leitura crítica da prática, de análise fundamentada da situação para entendê-la e encontrar caminhos para reestruturá-la, tornando-a melhor (ANDRÉ, 2016).

Em contradição a esta perspectiva de formação, está uma formação para a mera reprodução e execução de modelos e prontos. A formação inicial em nível superior, juntamente com a formação continuada, pode trazer elementos de construção ou desconstrução dessa tendência ao esgotamento do trabalho do professor na prática realizada na escola. Essa prática, encontrada nas falas de um grupo focal, tem no trabalho alienado o objetivo de alcançar resultados imediatos sem muita reflexão e pensamento sobre essas ações, na lógica de “vencer” os conteúdos do currículo e não na lógica do processo de aprendizagem dos alunos.

Ainda nesse núcleo de formação profissional os professores nas coletivas discutiram outras dimensões constitutivas da docência indo além das competências técnicas profissionais como conteúdo formativo. Nesse sentido, as coordenações coletivas apresentaram uma preocupação com o bem-estar coletivo e com a integração da equipe por meio de diferentes estratégias, tais como leitura e distribuição de mensagens com bombons, música e atividade de auto-massagem para relaxamento, dinâmicas integradoras com música, em um clima favorável ao diálogo franco e descontraído sem perder a seriedade e compromisso com o momento. Destacou-se que relações interpessoais são favorecidas com esses mecanismos utilizando-se o espaço-tempo da Coordenação Pedagógica, na jornada de trabalho como um dos elementos de valorização profissional docente como veremos na próxima categoria.

De acordo com Rios (2010), as competências profissionais não se reduzem à dimensão técnica que é a habilidade de construir e reconstruir os conteúdos juntamente com os alunos, mas sobretudo de abranger a dimensão ética na docência. Tal dimensão, guia os princípios éticos e fundamenta não só a dimensão técnica, mas as dimensões estéticas – que diz respeito ao potencial criador - e políticas – que diz respeito à orientação da ação no princípio do respeito em coletividade. Para se afirmar que um professor é competente não basta dominar os conceitos da sua área, mas é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Também não basta ser criativo, é preciso exercer a criatividade na construção do bem-estar coletivo e não basta se comprometer politicamente, é preciso verificar o alcance desse compromisso, se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária. Nesse sentido, entendemos o papel da formação continuada que de acordo com Santos:

A formação continuada compreende um ‘*continuum* progressivo’, articulado com as práticas profissionais e os saberes advindos delas. Nessa forma de pensar, a formação continuada é vista como parte constitutiva da mudança educativa e não como um processo definido/estabelecido. Ou seja, ela é parte

inerente às necessidades do trabalho docente, frente aos desafios sociais, educacionais, profissionais e pessoais do professor. Enfim, são as necessidades construídas na relação entre os sujeitos (professores) e o contexto da produção do exercício profissional e não necessidades definidas por forças exteriores a esse processo. (SANTOS, 2010, p. 32)

Dessa forma “a escola é local importante e privilegiado para a aprendizagem profissional” (MIZUKAMI, 2013, p. 26) e espaço para refletir sobre a unidade entre teoria e prática. Para a afirmação da profissionalidade docente no ETCP como espaço de formação profissional, nos baseamos numa construção de formação continuada pautada na crítica na qual o conhecimento incide diretamente sobre a atuação profissional, produzida pelos profissionais no interior do seu coletivo ou comunidade e que é controlado e regulado pelos próprios profissionais, determinando a pertença em uma comunidade profissional que pode prevalecer, dependendo de sua condução no interior da escola. Os conhecimentos profissionais são circulados nas trocas de ideias entre os professores, que veem a necessidade de uma formação mais especializada, como no caso da alfabetização e de uma recomposição desses conhecimentos tendo em vista a condição fragilizada que a formação inicial de nível superior para esses profissionais tem se apresentado. Os dados empíricos nos informam que os professores ainda se aliam a uma proposta formativa na epistemologia da prática, com o objetivo de deter de forma imediata os conhecimentos que julgam atender à prática em suas demandas de curto prazo em busca de melhores resultados. Apesar dessa predominância e para além das dimensões técnicas consideramos que os professores têm no ETCP a disposição para uma atitude investigativa - característica que foi apontada pelos professores sujeitos da pesquisa – que encontra subsídios nas dimensões éticas, estéticas e políticas e tem lugar na forma de organização colaborativa que se fundamenta no bem-estar do coletivo. A próxima categoria detalhará as características desse clima organizacional que favorece a valorização profissional.

4.2 Categoria Valorização

A valorização profissional docente deve estar atrelada à políticas educacionais que estejam comprometidas com um Plano de Carreira, condições materiais de trabalho, formação inicial em Nível Superior, formação continuada, jornada de trabalho adequada com período de atividades extraclasse, além da regência e remuneração justa para o reconhecimento profissional.

(A autora)

A efetivação do reconhecimento profissional do professor a partir da valorização e formação docente no Brasil implica em um conjunto articulado de políticas de formação inicial, formação continuada (a ser executada em associação com as diversas esferas de governo e as instâncias formadoras) e políticas de carreira, remuneração, condições de trabalho, de responsabilidade dos sistemas de ensino, que requerem simultaneidade de ação, para que possam produzir melhorias substantivas no sistema educacional do país (WEBER, 2015).

O reconhecimento da valorização pessoal e profissional aparece nas falas dos sujeitos da pesquisa quando é referenciada a existência de um momento dentro da jornada de trabalho para o professor planejar e avaliar melhor as suas aulas e ter um momento para sua formação e estar com seus pares compartilhando ideias e experiências, favorecido pelo Espaço-tempo da Coordenação Pedagógica. O avanço na questão da valorização é ter assegurado na sua jornada remunerada de trabalho esse espaço para as atividades extraclasse e ndossam que um dos elementos condicionantes para a valorização do trabalho docente é a jornada de trabalho, articulada juntamente com o salário, formação inicial e continuada, condições adequadas de trabalho e reconhecimento social. Essa efetividade da valorização pessoal e profissional docente, reconhecida pelos participantes da pesquisa como podemos identificar nos extratos abaixo:

Não conheço essa outra realidade então eu me sinto assim valorizada não em outros sentidos, na categoria mas eu me sinto nesse eu me sinto valorizada de ter um tempo para me preparar para dar uma boa aula. Eu me sinto muito bem, porque eu entro dentro da sala segura[...] (GF - RAIII, 15/08/2017)

[...] esse espaço de coordenação você só tinha regência em sala de aula, você não tinha espaço de interação com colega de troca de experiência. Eu acho que isso potencializa, isso qualifica, isso intensifica, isso inclusive melhora as relações interpessoais que deixa os recursos humanos mais, os professores mais mais interconectados, mais afinados [...] (GF – RA X, 26/09/2017)

[...] a gente precisa entender quando o grupo está precisando que estude determinados assunto. Quando o grupo tá precisando que alivie um pouquinho mais

que traga atividades mais como eu já falei, de relaxamento, a valorização do profissional né? Nós precisamos valorizar, eles precisam se sentir amados, queridos, valorizados pela gestão. Nós somos professores também, mas uma vez que nós assumimos a gestão, então nós é...é... já temos que ter essa consciência, de que nós temos que alfinetar em alguns momentos, temos que trabalhar, temos que sabe aquela coisa de você tem que cativar tem que ajuntar? Tem que puxar? (RA XII- D, 01º/06/2017)

Neste espaço de valorização profissional, os participantes reconhecem que há necessidade também de um momento de descontração e estreitamento dos laços de amizade entre os servidores, pois há uma convivência diária que será mais ou menos harmoniosa dadas nas relações interpessoais existentes, evidenciadas nos trechos:

[...] não é muito profissional não mas que eu acho na coordenação que é esses momentos de rir, de conversar. Tem hora que a gente para ali um pouquinho e fala, conta alguma coisa.. vamos falar do masterchef? [...] a gente não pode se alongar mas esses momentos de descontração também são bons para a gente: pera aí vamos respirar um pouquinho? dá um ânimo né para saúde mental? Pra saúde mental né? Peraí vou sair desse foco aqui, desse relatório não eu vou pirar. (GF – RAIII, 15/08/2017)

[...]nessa coordenação que você participou a interação não é só entre Professores, é entre professores e carreira assistência também, também a coordenação propicia isso, proporciona isso. (GF-RAXII- 13/09/2017)

[...] é uma contribuição assim tem um ganho positivo sim, porque a gente vai lidar com pessoas né? E nós também somos seres humanos e na verdade a escola é extensão da família[...] (GF – RA X, 26/09/2017)

Mesmo considerando a valorização do professor nesta configuração de jornada e apesar da possibilidade de um momento privilegiado para a realização das atividades extra regência, o sentido da valorização profissional apresentado pelas professoras parece indicar que mesmo tendo esse momento garantido na jornada de trabalho, por vez, sentem-se acuadas frente à realização da sua função. Assim, a partir da perspectiva de que ensinar, é o elemento central da função docente basilar da profissionalidade docente, defendida por Roldão (2005, p. 117), sintetizada em “fazer aprender alguma coisa a alguém”, as professoras nos parecem indicar que mesmo com o espaço-tempo da coordenação pedagógica sentem-se distanciadas dessa função precípua e tem-se distanciado diante das várias demandas que os professores tentam atender para chegar de fato ao que é sua atribuição principal: o ensino. Os problemas sociais são os problemas da escola e não é suficiente ignorá-los ou até mesmo tentar separá-los em nosso dia a dia. O aumento da violência, da indisciplina, a heterogeneidade na turma de nível de aprendizagem, metas sociais do processo de escolarização e outros problemas que assolam a nossa sociedade estão presentes também nas salas de aula.

De acordo com Contreras (1997) a escola representa um espaço que se projetam de forma contraditória e conflitiva, distintas pretensões e aspirações, tanto culturais como econômicas e sociais. O trabalho docente não pode se entender, portanto, à margem das condições sociopolíticas que constituem a natureza da própria escola. As dimensões éticas e políticas, segundo Rios (2010) e a estreita ligação entre elas, nos ajudam a entender qual a contribuição do trabalho docente para uma ação que favoreça os valores éticos (respeito e solidariedade), democráticos, para o exercício da cidadania. O trabalho do professor não pretende resolver as questões sociais que lhe são apresentadas, mas pode, dentro de sua função, contribuir para que os valores éticos e de acesso à compreensão dos direitos e deveres, sejam elementos presentes na formação do aluno. Sobre essa problemática, os professores participantes consideram que a sociedade mudou bastante nessas duas décadas após a implantação da jornada ampliada. Apesar do ganho de tempo para planejamento, avaliação e formação, em contrapartida as funções assumidas pelo professor aumentaram significativamente podendo tender a se sentirem desvalorizadas:

*E a gente tem o **problema também da evasão, a gente tem problema familiar, a gente tem é...os pais que acham que a educação tem que ser feita na escola, então tem vários problemas né ? essa fragilidade aqui é muito grande. Então a gente vai rolando. É como se fosse uma bola de neve né? Então aí vai prejudicando o ensino, porque se todo, cada um assumisse seu papel, dentro da sua re...da sua função, eu acredito que isso não teria tantos problemas.** (RAX – CP, 20/06/2017)*

*[...]a gente não tem que se preocupar só com conteúdo, se fosse só o conteúdo era até mais fácil a gente tem que se preocupar **com os conflitos**. Tem que se preocupar com uma série de outros fatores. Qual a turma aqui que não tem , claro que sempre tiveram esses problemas, mas eu acho que hoje em dia eles estão mais exacerbados, **problemas familiares que influenciam diretamente no rendimento, no comportamento**. Nas outras crianças porque tem criança que exerce uma liderança muito negativa com as outras justamente porque **nesse contexto social que vai influenciar na sala de aula e o professor acaba tendo que lidar com tudo isso.** (GF – RA XII, 13/09/2017)*

Ao tentar resolver os problemas sociais ou simplesmente amenizá-los para cumprir seu papel social da melhor forma, há uma perda de sentido na função de ensinar porque os professores estão tão envolvidos numa alienação da vida cotidiana, que não deixam margem ao movimento e de possibilidade de explicitação, agindo e reagindo numa constante rotina. O indivíduo contém sua particularidade e sua expressão de humano-genérico, e na sua organização da vida cotidiana dispõe do trabalho entre outras esferas para expressar-se como um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais. O homem nasce inserido em sua vida cotidiana e nela colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, suas capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias,

ideologias (Heller,2008). Heller (2008) nos traz o conceito de vida cotidiana e alienação que nos ajuda a entender as relações entre a alienação e o trabalho docente:

Nessas circunstâncias, o homem vai-se fragmentando em seus papéis, pode ser devorado neles e por eles e viver a estereotipia dos papéis de uma forma limitadora da individualidade. Quando isso ocorre, orienta-se na cotidianidade mediante o simples cumprimento adequado desses papéis, assimilando mudamente as normas dominantes e vivendo de uma maneira que caracteriza o conformismo. Nesses casos, a particularidade suplanta a individualidade. Engolido pelos papéis e pela imitação, o indivíduo vive de estereotípias.

A alienação embora não possa ser eliminada, pode ser limitada pela suspensão do cotidiano, que ocorre quando os indivíduos desenvolvem a consciência da unidade entre singularidade e gênero, ou seja, se percebem como parte da totalidade social.

Ao retratarem o sentimento oposto a essa valorização, o da desvalorização, os professores participantes da pesquisa consideram que a desvalorização docente se dá por parte do governo e da mídia que descaracterizam o trabalho do professor. Reconhecidos socialmente como meros executores, o trabalho docente não precisaria de momentos de planejamento e preparação das aulas. Bastaria apenas o trabalho em regência de classes e sentem-se ameaçados sob a possibilidade de retorno à jornada anterior, ouvidas em discursos nas pautas sindicais. Os professores, sujeitos da pesquisa relembram que a jornada anteriormente era composta por dois períodos de regência diários e um de coordenação pedagógica por semana.

Então assim se têm escolas que não estão cumprindo e eles ameaçam né? o governo... e a gente não pode perder por causa da responsabilidade ... isso , das pessoas né! Por isso eles ameaçam: ah não, não está sendo produtivo porque os professores não estão frequentando as...Assim eu não acredito que tem escola que é 100%...Então isso é particular não é a realidade porque aqui por mais que falte as coisas a gente faz a nossa parte.(GF – RA IX, 20/09/2017)

A motivação para a ausência ou esse não aproveitamento desse tempo por um absenteísmo pela via da apresentação de atestados médicos

O Governo está pensando financeiramente né? Na questão financeira , mas é a quantidade de atestados que vão ter...de professores readaptados então sim é uma economia que não verdade acaba não sendo uma economia . Vai se perder qualidade e não vai economizar porque com o tempo vai ter um monte de professor de atestado e aí vai ter que contratar temporário vai ter que readaptar professor[...](GF – RAIII, 15/08/2017)

Como alternativas na contramão dessa negação ao espaço da coordenação pedagógica, descrita na fala, por parte de alguns poucos professores, os mesmos propõem uma sugestão sobre o formato das formações na escola e da melhoria de estrutura física com a presença de equipamentos e manutenção destes. Pois não basta colocar computadores e impressoras, é preciso que eles funcionem e tenham manutenção regular. As impressoras precisam de tinta e a *internet* precisa de conexão permanente. Muitas vezes as escolas colecionam equipamentos, que por falta de manutenção ou de utilitários ficam sem uso e obsoletos, aspectos que, por vezes, desmotivam os professores a participarem das coletivas e até mesmo os fazem optar por levar trabalho para casa.

No caso dos momentos de formação mais efetivos e que fortaleceria a valorização docente a sugestão é que esta atenda ao fortalecimento do coletivo, com a *autonomia na colegialidade* como ponto essencial para as aprendizagens profissionais no centro da escola. Os professores pesquisados lançam propostas de formação em rede, na qual os próprios professores da SEEDF organizados pelas Coordenações Regionais de Ensino/Sede, fariam uma formação utilizando-se dos conhecimentos experienciais ao longo da carreira na própria Secretaria de Educação. Ficou evidenciado também que algumas questões burocráticas podem interferir nessa organização em rede, mas que a sugestão é possivelmente viável:

[...] dentro da Coordenação Regional de Ensino, o pedagógico, tivesse assim pessoas ou tivesse assim preparados pra participarem mais das coletivas nas escolas que por exemplo, a exemplo da OAB. A OAB nos disponibiliza aqui anualmente um roteiro em que eles colocam o que eles podem contribuir na escola. Quais são as palestras que existem pessoas pra falar a respeito pra administrar aquelas, pra ministrar no caso as palestras então, por que não a Coordenação Regional de Ensino por meio do seu pedagógico, também não monta o seu roteiro com pessoas que podem dentro da Regional ou não, com os seus devidos contatos com os assuntos que eles poderiam nos ajudar bastante porque muitas vezes, a gente quer diversificar muito a...a...os momentos de formação na escola, de coletiva mas o dia-a-dia nos engole nos atropela e a gente não tem tanto tempo assim, pra tá indo atrás, então fica apenas como sugestão[...] (RA XII- D, 01º/06/2017)

Ao mesmo tempo em que sugerem esses aspectos, as professoras revelam sentir falta dessa integração da rede e escola por iniciativa das instâncias superiores não é visualizada pelos professores que atuam na escola que não veem uma parceria entre as CREs e Escolas sobre a formação e valorização profissional:

[...]a coletiva também é um espaço de formação, mas nós não temos pessoas vindas da Secretaria que muitas vezes nos dão essa, essa, esse apoio né? mais específico. A gente tenta ir atrás convida pessoas capacitadas, mas nem sempre a gente consegue. (RA IX – SP, 03/07/2017)

*[...]Professor anda estressado, né? devido a própria profissão mesmo, então eu acho que falta um pouco isso mas pela Secretaria de Educação. **Um das fragilidades mesmo é falta de mais parceria.** (RA XII- D, 01/06/2017)*

Em uma das observações das coletivas na RA XII, chamou-nos a atenção o fato da Reunião contar com todos os servidores da escola inclusive os servidores contratados das empresas terceirizadas participando da reunião e não somente o professor, como é de costume. A diretora iniciou a reunião lembrando que a necessidade de trazer temas ligados à saúde e relaxamento dos servidores surgiu de sugestões dadas na Avaliação Institucional e que a escola considera que o espaço- tempo da coletiva pode cumprir o objetivo de trazer essas temáticas contribuindo para a valorização pessoal e profissional de todos que trabalham na escola.

O espaço-tempo da Coordenação Pedagógica é considerado pelos participantes das entrevistas e grupos focais espaço e tempo para formação, bem-estar docente e consequente valorização. A valorização profissional é sentida pelos professores sujeitos da pesquisa na constituição da jornada de trabalho, nas estratégias de formação efetuadas no ETCP e no estreitamento dos laços de amizade que indicam um clima organizacional favorável ao trabalho coletivo colaborativo e realizado com maior autonomia. Apesar da valorização reconhecida pelo grupo investigado, é possível notar fatores que a interpelam, como o aumento de demandas sociais. Entre elas citamos a violência intra escolar, a falta de comprometimento familiar com o ensino, a falta de suporte para que as políticas de inclusão se tornem efetivas, a precariedade e/ou falta de recursos materiais ou humanos para o trabalho pedagógico, a desarticulação entre a Rede de Ensino e as escolas e outras dificuldades que distanciam e esvaziam a função docente de sua centralidade. As determinações que marcam o trabalho docente no DF com as contradições entre valorização, por se ter, por exemplo, uma dos melhores salários do país e apesar dela, a desvalorização devido às condições sociais e contexto histórico em que a escola está inserida constituem a profissionalidade desses professores em seu processo de profissionalização.

A seguir, destacamos o tempo como aspecto central para entendermos os elementos de constituição da Coordenação Pedagógica e consequentemente a profissionalidade do professor nesse espaço.

4.3 Categoria Tempo

Oração ao tempo
Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo tempo tempo tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo tempo tempo tempo
 (Caetano Emmanuel Viana Teles Veloso)

O tempo ajuda-nos pensar a docência como trabalho em quantidade de horas de exercício profissional como é também a descrição dessas mesmas horas, ou seja, como elas se dividem, dentro ou fora de sala de aula.

O tempo é dividido em **tempo de ensino** e **tempo de trabalho docente**. De acordo com o dicionário de verbetes do Grupo de Estudo sobre política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO da UFMG, no tempo de ensino estariam todas as horas mensuráveis de atividades com e para os estudantes. Já o tempo de trabalho docente englobaria as horas de trabalho de ensino mais as horas de trabalho não mensuráveis, remuneradas e não remuneradas nessas atividades sobre a docência e tarefas, impostas ou aceitas. Também se anexa o tempo de preparação e de correção de exercícios, provas e trabalhos escolares, seguido de contatos com pais e alunos. Trata-se de um tempo não inscrito numa duração especificada e depende do campo disciplinar em que o professor está inserido, assim como da concepção e prática profissional. É um tempo dificilmente mensurável porque é pouco visível. Quando é realizado na escola, é frequentemente horas-atividade. Para grande parte dos professores da pesquisa, essas últimas atividades e tarefas são realizadas fora do estabelecimento escolar, frequentemente em casa, fora do horário remunerado de trabalho, o que resulta pouca avaliação e controle pelos dirigentes do sistema escolar. Sobre o tempo no trabalho:

As formas de vivenciar o tempo do trabalho são diferenciadas segundo a posição no processo produtivo: aqueles que são contratados experimentam uma distinção entre o tempo do empregador e o seu “próprio” tempo. (THOMPSON, 1998, p. 272). O tempo como construção social institui não só formas de conduta como também informa as relações de trabalho. Harvey (2003), ao se apropriar da expressão construída por Marx sobre “compressão do tempo e do espaço”, informa-nos como o capitalismo tem construído instrumentos, entre eles, o relógio, que possibilitam associar maior velocidade nos ritmos de trabalho à disciplina e ao controle (SOUZA, 2010, p.1-2).

No trabalho de professores, as jornadas é que organizam esse tempo do relógio, tempo cronológico que é parte constitutiva da organização do trabalho em período de regência e horas-atividade ou atividades extraclasse. O tempo é, antes de tudo, um sistema de relações sociais construído historicamente (ELIAS, 1998). O tempo de trabalho docente parece romper com o tempo medido pelo relógio: linear, mensurável, previsível (BRUNI, 1991). Nesse sentido, não estaria submetido às mesmas temporalidades da produtividade que repousa, igualmente, sobre o cálculo do tempo das operações e atividades e a diminuição de sua duração. No senso comum é constante a afirmação de que os professores sempre levam serviço para casa.

Sobre o trabalho docente realizado nesse contexto da sociedade capitalista e suas relações com o tempo concordamos com Silva, (2017) quando trata que o tempo nas relações de trabalho contemporâneo passa a ser um elemento de coordenação e integração das relações sociais, pois as atividades a serem sincronizadas são maiores e em redes mais complexas. Com a maior dependência das medidas temporais, há uma ênfase excessiva na temporalidade ocasionando a sensação de escassez do tempo. Nas relações de trabalho a associação com o tempo se subdivide em tempo de trabalho necessário e tempo de trabalho excedente. O primeiro seria aquela fração de tempo necessária a manutenção do próprio trabalhador e a segunda existe quando o trabalhador vende sua força de trabalho e seu tempo total de trabalho é dedicada ao detentor dos meios de produção, o capitalista. Marx (2003) aponta que o período que antecede o capitalismo, o trabalho excedente correspondia às necessidades dos homens, predominando apenas o valor de uso dos produtos. Isso não ocorre no modo de produção capitalista em que o trabalho excedente e o trabalho necessário se confundem na jornada de trabalho, na qual o trabalhador continua produzindo até o final da jornada. Como os sujeitos da pesquisa indicam, a mudança na jornada de trabalho disponibiliza mais tempo para o planejamento, formação continuada e avaliação, porém as demandas sociais da atualidade – aumento da violência, atendimento a um número elevado de crianças com necessidades educacionais especiais, falta de colaboração das famílias, indisciplina etc.- não restringem o tempo apenas a essas atividades. Apesar do tempo de trabalho ter sido melhor dividido dentro da jornada, os professores participantes alegam levar trabalho para casa, devido a precariedade nas condições e intensificação desse trabalho.

Os professores também avaliam sobre o **tempo** do trabalho do professor que no período anterior à implantação da jornada, antes de 1996, levavam muito trabalho para casa, mas as demandas eram outras e o “tipo” de alunos e família, assim como o reconhecimento do trabalho do professor também era outro. As mudanças sociais trouxeram tanto fatores

atenuantes da carga de trabalho como a regência em apenas uma turma, mas as características e demandas dessas turmas são diferentes e com muitos desafios. A partir de 2007, os professores dos Anos Iniciais passaram a poder realizar as atividades de planejamento individual fora do ambiente escolar, às segundas e às sextas, no total de 6 horas semanais. Quanto a essa situação podemos avaliar a hipótese, a partir das falas nos grupos focais sobre a forma de coordenação individual, e sobre a utilização não só do espaço e tempo em casa, mas dos materiais que não estão disponíveis na escola como computadores e *internet*, por exemplo:

[...] a limitação não é o espaço. Mas assim, não é o tempo mas é a qualidade do que é oferecido por exemplo, eu acho que as escolas poderiam ser melhores em questão do material oferecido, dos equipamentos para a gente poder fazer uma coordenação com mais qualidade né? Por exemplo: a internet, computador. Por exemplo, nós estamos sem desde o começo do ano, isso dificulta, então assim, acaba que muitas vezes o tempo que a gente usaria é... aqui. A gente faz outras coisas e tem que chegar em casa e fazer e lá que tem [...](GF – RA IX, 20/09/2017)

O horário destinado à Coordenação Individual, às segundas e sextas traz exatamente essa compensação em relação de trabalho em casa e a utilização de recursos próprios do professor, que não encontra na escola os recursos mínimos ao planejamento das aulas.

Em relação às coletivas, os professores indicam que elas podem ter caráter mais administrativo, esse **tempo** é usado com informes e instruções de projetos, ou divulgação de cursos e eventos da SEEDF ou caráter formativo com palestras, estudos específicos, sendo que os principais temas abordados nestas coletivas são: estudos sobre os documentos da SEEDF, estudos sobre metodologias de ensino, temas que interagem com as demandas sociais como ética, *bullying*, diversidade entre outros, para o trabalho em sala de aula. Mesmo assim, os professores avaliam a necessidade de ter momentos administrativos, mas, questionam o dispêndio de tempo com estas questões em relação às questões pedagógicas. Em uma das escolas pesquisadas, a equipe gestora tem um planejamento semestral, um cronograma das reuniões pedagógicas coletivas dos principais assuntos a serem abordados nas coletivas com o nome das equipes responsáveis, são feitos apenas ajustes com acréscimos nas pautas durante o semestre. Os sujeitos definiram a coletiva como espaço de formação com abordagem de questões administrativas, financeiras e pedagógicas interligadas. Ou seja, ela deve garantir essa pauta de trabalho para a efetivação adequada do trabalho docente, podendo, então, ser um momento em que se afirme as atitudes profissionais que o constitui inclusive por se ter um tempo bem planejado.

[...] é um espaço de formação e quando a gente fala em formação é...a gente, acho que não tem que só pensar que é uma formação somente se tiver ali é algum...fazendo algum curso ou assim ...é um espaço de formação porque existe a troca de ideias .Nós é...é... onde o professor, é...é... troca as suas experiências, dialogam, é um espaço de diálogo, é um espaço que o professor é...é...também tem separado pra ele fazer cursos pra essa formação continuada dentro ou fora da escola. O ano passado mesmo nós tivemos aqui cursos é...é... pela EAPE dentro da nossa escola. E o professor faz cursos também e eu percebo também que ano após ano o número de professores que se interessam pelos cursos é ...sempre aumenta, se tem um número maior.(RAXII – D, 01º/06/2017)

[...] tem as questões administrativas também porque nós precisamos dessas reuniões administrativas para o bom andamento da escola, pra manter um espaço organizado onde todos se sintam bem. É necessária essas abordagens administrativas e financeira também nós precisamos dessas abordagens financeiras porque como eu falei, todos precisam saber de tudo [...] (RA XII, D, 01º/06/2017)

Assim, o tempo é significado pelas possibilidades diversas para articular e efetivar a organização do trabalho pedagógico tanto da sala de aula como da própria coordenação pedagógica. Essa categoria, então, ajuda a entender como a disposição da jornada de trabalho organizada com momentos de planejamento, avaliação e regência favorecem a formação profissional docente e a qualidade do ensino realizado. Os indicadores que constituem essa organização temporal nas falas registradas dos participantes desta pesquisa definem a coordenação pedagógica, portanto, como um espaço-tempo: a) de planejamento das aulas, b) de compartilhamento de experiências, c) para realização dos projetos da escola, d) de estudos e formação dentro e fora da escola, e) de avaliação do trabalho e para o trabalho (redação do RAv, elaboração de provas), f) de produção de materiais, de atendimento aos pais e familiares, g) de pesquisa, de organização dos conteúdos curriculares, h) de (re) direcionamento do PPP da escola, i) para o atendimento aos alunos com necessidades de aprendizagem, f) para o preenchimento de diário e demais documentos da SEEDF. Em suma, é um espaço-tempo de organização do trabalho pedagógico. As coordenações pedagógicas são divididas em momentos distintos: coordenação individual, pensando nas particularidades da turma, coordenação por Ano, pensando em uma unidade entre as turmas do mesmo Ano e turno e eventualmente entre os turnos, coordenação coletiva, com todos os envolvidos no processo pedagógico de todas as turmas.

[...] a gente pode pensar no plano todo pra semana até pra quinze dias dá pra gente pensar. Então a gente pensando, planejando dá para a gente fazer material novo, material diferente[...](GP – RA III, 15/08/2017)

[...] falando mais diretamente do pedagógico, nós trabalhamos muito o PPP, porque eu creio que o PPP né? o Projeto da Escola, ele é a linha mestra, onde tá contido tudo então nós temos que tá sempre reavaliando o PPP reestruturando[...](RA XII, D, 01º/06/2017)

Então a gente tá sempre avaliando esses eventos que ocorrem na semana anterior e a gente procura estar, evitar né? assuntos nessas reuniões coletivas especificamente as quartas-feiras, a gente procura evitar assuntos especificamente administrativo né? Pra deixar um espaço mesmo pra esse compartilhamento de conhecimentos e experiências pedagógicos, mais voltado mesmo pro pedagógico. (RA X – D, 20/06/2017)

A escola considerada como um dos polos de formação continuada¹² tem nas coletivas, coordenações que acontecem semanalmente às quartas-feiras com espaço para a formação específica como conferidas nas observações descritas acima. Um espaço que cada instituição, atendendo as demandas de um projeto de escola e de educação, desenhadas no PPP da escola pode operacionalizar para que tal formação, teórico-prática, aconteça, uma formação que se revele na prática fundamentada em teorias, uma prática com intencionalidade. Assim, juntamente com outras propostas de formação, o espaço da coletiva pode contribuir para que o professor realize as suas práticas, mas tendo claro os porquês e as consequências de cada ação executada.

O espaço da coletiva foi efetivado após a mudança no horário da jornada de trabalho dos professores do DF, pois antes da jornada ampliada haviam limitações quanto ao tempo para a realização de atividades de planejamento que levavam a maioria dos docentes a realizar esse trabalho em horário não-remunerado, nos momentos destinados ao descanso e/ou lazer causando uma sobrecarga de trabalho, ou simplesmente ao não planejamento aplicando aulas de forma reiterativa. Sobre o período anterior à jornada, os professores apontaram as dificuldades também quanto ao atendimento no mesmo dia de duas turmas de séries¹³ distintas, em alguns casos em até escolas e regionais diferentes. Os professores atribuem um sentido de conquista na mudança da jornada de trabalho, pois o tempo para o planejamento e formação havia sido ampliado. Contudo, mesmo com essa ampliação, as mudanças sociais e os ideais das políticas que permeiam o ambiente escolar não são bem atendidas nesse espaço que antes era negado. Neste mesmo aspecto os participantes indicaram que as funções sociais direcionadas à escola eram, há um pouco mais de duas décadas, bastante diferenciadas com as

¹² Tomamos a concepção de formação continuada sendo uma formação essencialmente orgânica que deve oportunizar uma construção de conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos que motivem os profissionais a compreenderem que o conhecimento é o seu objeto de trabalho (Silva 2013), sem desconsiderar outras possibilidades formativas fora da escola oferecidas pelas Secretarias de educação e universidades, por exemplo.

¹³ O Ensino Fundamental em 1996 era organizado em forma de seriação, de 1º à 8ª série, somente sendo implantado a partir de 2005 o Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem. Com a promulgação da Lei nº 3.483 de 2004, o DF estabeleceu a implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos, antecipando-se ao restante do país e em 2005, iniciou a implantação de 8 para 9 anos na Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia e assim gradativamente nas demais Regionais de Ensino até 2008. Em 2009 as 14 Coordenações Regionais de Ensino já haviam implantado o novo formato para o Ensino Fundamental. Lembramos que o prazo para que todos os sistemas de ensino planejem, implantem o ensino fundamental de nove anos foi o ano letivo de 2010, conforme a Lei nº 11.274/06, ou seja, deve estar planejado e organizado até o final de 2009.

que determinam esse mesmo espaço hoje. Apontam a relação entre família e escola e entre aluno e professor, onde ponderam que à época havia um maior comprometimento, acompanhamento das famílias, impondo um respeito e admitia-se maior autoridade do professor. Retratam também quanto ao número de alunos da educação especial, pois esses alunos, ou encontravam-se nos Centros de Ensino Especial ou em casa por desinformação dos familiares a respeito das necessidades educacionais especiais dessas crianças. Os professores indicam ainda o perfil do aluno que neste período tratavam com maior respeito os professores e tinham menos acesso às informações, pois não eram todas as famílias que tinham acesso à *internet* e as tecnologias facilmente disseminadas hoje em dia, segundo as colocações dos participantes da pesquisa:

[...] eu já trabalhei no tempo que a gente era 20/20 , né? Os dois turnos em sala e eu trabalhava em duas escolas diferentes[...]Eu tinha15 turmas pela manhã e 16 turmas a tarde e trabalhava ainda PD que é a parte diversificada. Então, eu corrigia provas, montava aulas de meia-noite a seis e trabalhava de 6h às 20h e era bem complicado[...]](RAIII – CP, 01º/06/2017.)

[...] assim, quando a gente não tinha esse horário de coordenação, a gente fazia tudo em casa no sábado, no domingo, à noite eu cansei de pegar cadernos e levar para casa para corrigir. O Professor que tinha consciência levava todo material e pesquisava em casa e planejava em casa o que não tinha essa consciência dava aula sem planejar! Cansei de ver colegas dando aula sem planejar quando eu entrei na secretaria eu já tinha 5 anos de experiência em escola particular. Então eu já tinha uma organização eu já tinha um conhecimento m/as eu tinha colega que chegava para mim e falava assim: eu não sei o que eu vou dar hoje. Não planejei nada.[...] quer dizer que naquela época você não tinha aquela opção de trabalhar nos dois turnos com a mesma série (GF- RA XII, 13/09/2017)

O perfil dos alunos se modificou nessas duas décadas. Com a nova jornada, os alunos ganharam em termos de quantidade de horas aula de 800 para 1.000 horas anuais e de 180 para 200 dias letivos e de 4 horas diárias para 5 horas diárias, e também na qualidade de aulas quando reconhecido que após a jornada ampliada, os professores podem dispende de mais tempo para o pensamento em atividades mais atrativas e diferenciadas para os alunos.

[..] eu já trabalhei no tempo que a gente era 20/20 , né? Os dois turnos em sala e eu trabalhava em duas escolas diferentes[...]Eu tinha15 turmas pela manhã e 16 turmas a tarde e trabalhava ainda PD que é a parte diversificada. Então, eu corrigia provas, montava aulas de meia-noite a seis e trabalhava de 6h às 20h e era bem complicado[...]](RAIII – CP, 01º/06/2017.)

Antes da jornada ampliada, o professor tinha duas turmas, era quatro horas no matutino e quatro horas no vespertino ele tinha oito horas de regência. Se o professor tinha oito horas de regência, em que momento ele ia planejar as aulas? Qual momento que ele ia ter a formação continuada? em que momento que ele ia se reciclar? Atualizar? Ler? E qual seria esse momento? Então nós, eu me lembro até a gente trabalhava com duas turmas e tinha um dia na semana um período da semana, não era nem o dia todo que nós tinha o professor dinamizador, o

professor dinamizados era aquela figura que dava educação artística , à época, ensino religioso, que ainda existia isso na escola e ...educação artística e física né, então esse professor existia esse momento que , que...outro professor regente mesmo dava cada turma tinha pra dar as suas aulas, dar um projeto de reforço, que hoje a nomenclatura é de projeto interventivo, enfim, era o momento que o professor tinha pra tudo, então, isso era muito estressante, e...com a jornada ampliada o professor ganhou muito [...]muitas vezes o professor o planejamento do professor ele era dobrado porque ele nem sempre ele pegava no período matutino a mesma turma do vespertino de repente ele assumia na regência matutino um turma de 1º Ano, e no vespertino uma de 4º, 4ª série né, à época se chamava de série, e pensa bem no planejamento, totalmente diferente, o professor teria que planejar pra tudo isso. Então, é... é... o professor é...a intenção todo o professor na escolha de turma (riso) era ele pegar, a mesma, pelo menos se ele conseguisse pegar pelo menos a mesma série, matutino e vespertino pra facilitar as programações das aulas e toda a organização da sala de aula (RA XII, D, 01º/06/2017)

Ainda sobre o perfil dos alunos, uma questão que foi abordada com ênfase em todas as escolas pesquisadas, inclusive no grupo focal experimental foi a dificuldade de atendimento dos alunos com necessidades especiais. De um modo geral, os professores, destacam que o horário da Coordenação Pedagógica contribui com o tempo para o planejamento e formação de questões ligadas ao aprendizado desses alunos, e do sentido da real inclusão, de que não basta garantir suas matrículas em turmas reduzidas, é preciso que os alunos estejam presentes na escola, mas que também aprendam. Os professores sentem necessidades de mais **tempo** para o conhecimento de como lidar com as características de aprendizagem das diversos transtornos e deficiências e também de uma equipe que lhe auxilie neste trabalho. Em algumas escolas citadas a Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem - EEAA, composta geralmente por uma pedagoga, uma psicóloga e orientadora educacional oferece esse suporte aos docentes que em outras escolas sentem-se sozinhos na tarefa de além de incluir esses alunos e de lhe garantirem as aprendizagens.

O desafio do trabalho com o Ensino Especial tem aumentado bastante nas escolas regulares nas duas últimas décadas. Para os professores é preciso que o professor tenha um suporte de conhecimentos, de estrutura física e material e apoio de outros profissionais da escola como monitores e turmas reduzidas para um melhor atendimento desses alunos. A inclusão não pode parar na garantia de matrícula de alunos com alguma deficiência e/ou transtorno, o aluno tem o direito de aprender. Evidencia-se essa preocupação na função docente também quanto a essa geração de crianças com uma diversidade enorme de informação que as gerações anteriores a partir das falas:

[...] a gente vai buscar fatos novos que inovam aquela aula né? o aluno hoje tem muita informação ele não aguenta mais aquela aulinha só a gente falando não, ele precisa participar e aí a gente precisa incentivar .(GF – RAIII, 15/08/2017)

*[...] os alunos com necessidades especiais são muito mais não sei se também porque naquele tempo tirava criança especial da escola... enfim... não sei, assim, hoje eles estão na sala de aula e isso também é uma demanda muito grande porque às vezes você tem que planejar a sua aula pra turma e você tem que planejar uma outra aula para aluno especial [...] diferenciada para aquele aluno [...] e fazer uma adequação não só de conteúdos mas também das atividades, então acaba que você tem duas turmas ou mais né? Porque às vezes tem um aluno com especificidades né? **Diferenças diversas ou dificuldade diversas então tá bem sobrecarregado.** (GF- RA IX, 20/09/2017)*

O tempo enquanto categoria de significação do espaço-tempo da coordenação pedagógica também se expressa pelo tempo na carreira que os professores participantes apresentavam no período desta pesquisa. Assim, os desafios já debatidos e outros que são enfrentados tanto por professores mais experientes como pelos professores menos experientes pareceram assim apresentar uma mesma relação com o espaço-tempo da Coordenação Pedagógica independentemente de seu tempo de carreira. Porém, é construído na tensão entre o sentido de “aproveitamento” ou o de “não-aproveitamento” do espaço-tempo de Coordenação pelos professores. Tanto existem professores mais experientes que pareceram indicar um distanciamento de uma visão valorativa do horário de coordenação pedagógica por acharem que conseguem planejar em menos tempo e que já sabem os conhecimentos e ações profissionais a serem desenvolvidos. Como há outros professores também experientes destacaram uma maior relevância para o trabalho realizado na coordenação pedagógica. Nessa mesma perspectiva de valoração da coordenação pedagógica e a positividade de aproveitar esse momento, há professores mais novos na profissão que indicaram a necessidade de terem o espaço coletivo para absorverem e serem acompanhados por seus pares ressignificando a sua prática. Porém, paralelamente, outros professores menos experientes foi informado pela Equipe Gestora de uma das escolas pesquisadas que pelo pouco tempo de entrada na rede estão se adaptando a esse trabalho e não percebem a relevância da coordenação pedagógica de modo a atenderem as suas necessidades imediatas e destoam quanto ao envolvimento nas atividades da coordenação pedagógica ou simplesmente estão esperando para ingressarem em outro concurso. As falas também expressam uma realidade na maioria das escolas sobre a constituição dos grupos matutino, que é geralmente de professores com mais tempo na Secretaria e o grupo vespertino que é constituído geralmente por professores com menos tempo de carreira na Secretaria de Educação:

*[...] os professores mais antigos eles tem uma consciência maior desse trabalho da coordenação pedagógica. Acredito que por terem passado por um processo que era bem mais complicado a gente só tinha só um dia para coordenar e agora nós temos um espaço preciosíssimo **infelizmente os professores novos eles não vem***

esse espaço como um espaço mesmo assim de de conquista.[...] (RA IX – D, 09/08/2017)

Eu gostaria de falar como a inexperiente ... Recém formada na UnB, 6 meses, se formou e entrou né? Então eu vejo o momento é... de coordenação coletiva para mim de extrema importância pelo fato de ser mais um momento de aprendizagem porque quando eu entrei na escola foi um sentimento de desespero eu não sei por onde vou começar. Então esse momento de coordenação coletiva, foi o momento de absorver tudo o que eu tenho para absorver para poder ressignificar a minha a minha prática a minha sala de aula, o meu dia a dia ... para mim foi muito importante, é muito importante esse momento coletivo fora que eu acho que dá uma unidade pro grupo considerável né? De que muita gente convive e quando a gente começa a criar um vínculo maior. Então as trocas são mais fáceis, os momentos de aprendizagem são mais fáceis. (GF – RAI, 24/08/2017)

Mesmo com essa tensão entre aproveitamento e não aproveitamento do tempo consideramos que para a maioria dos professores, independentemente do tempo na carreira, os professores veem no ETCP uma possibilidade de melhoria na qualidade do ensino ofertado, quando admitem que é possível relacionar a melhoria na qualidade e ao fato do professor ter maior tempo, com tranquilidade para preparar, planejar aulas mais dinâmicas, criativas pensando no crescimento do aluno. A Coordenação Pedagógica oportuniza aos professores tanto a pensar estratégias pedagógicas para atender as dificuldades de aprendizagens identificadas em classe quanto a fazer avançar os alunos de acordo com os níveis de aprendizagem em que se encontram.

[...] os outros dias de planejamento eu acho que são essenciais. Entra com segurança dentro da sala de aula. Eu sempre digo o professor entra dois três dias em sala sem planejamento? Entra . Consegue fazer alguma coisa? Consegue. Mas é só aquilo ali depois ele perde o rumo e a coisa fica repetitiva. (GF – RAIII, 15/08/2017)

[...] potencialidade é a questão da qualidade mesmo eu acho que é a palavra mais importante assim...porque a gente não conseguiria oferecer essas aulas que a gente oferece com a qualidade que a gente oferece se não fosse com certeza. (GF – RAIII, 15/08/2017)

[...] você vai preparar o que que você vai trabalhar com seu aluno a tarde surgem os pequenos problemas como hoje mesmo, você viu aí né? Eu tive que parar ali pra conversar, falar sobre um conflito que aconteceu na minha sala e também porque é uma forma assim até de melhorar a qualidade do ensino. (GF – RA X, 26/09/2017)

A gente vai trocando experiências vai organizando as nossas aulas vai preparando as nossas aulas e dessa forma a gente vai melhorando a qualidade do ensino. (GF – RA X, 26/09/2017)

Os professores sujeitos da pesquisa expressam que essa qualidade no ensino é propiciada quando exercem a gestão do tempo de seu trabalho, quando organizam as atividades práticas inerentes ao ensino. Esses mesmos professores, situam as condições de

tempo da jornada no presente e o período anterior à jornada ampliada sobre as relações sociais que interferem no trabalho educativo escolar. Indicam as potencialidades e fragilidades no tempo anterior à jornada ampliada, os problemas sociais interferiam de forma minimizada em relação aos dias atuais, porém, os professores não dispunham de um tempo suficiente para as atividades de preparação da aula. Com a nova disposição da jornada de trabalho, os professores ampliam o tempo de planejamento, formação e possibilidades de se reunirem para decisões coletivas sobre o trabalho na escola, independente de terem mais ou menos tempo na profissão, e assim, denotam que imprimem qualidade na disponibilidade deste tempo da Coordenação Pedagógica, constituindo-se, neste contexto a profissionalidade docente como o modo de ser estar na profissão afirmando elementos profissionais.

Os mesmos aspectos fizeram os participantes da pesquisa articular essas potencialidades à reflexão sobre as condições adequadas de trabalho para a construção do espaço-tempo da coordenação pedagógica. Núcleo de significação a ser discutido na próxima seção.

4.4 Categoria Condições do trabalho docente: desafios e contribuições do trabalho no ETCP.

Tem-se, por meio do trabalho, um processo que simultaneamente altera a natureza e autotransforma o próprio ser do trabalho.
(Ricardo Antunes)

Sobre as condições do trabalho do professor dos Anos iniciais da Rede Pública do DF identificamos nas falas tanto contribuições do espaço-tempo da coordenação pedagógica no DF como também as dificuldades que se apresentam nesse espaço para o trabalho docente. As análises sobre as condições de trabalho devem se situar no tempo e espaço, ou seja, no contexto histórico-social e econômico que as engendram, as condições de trabalho são derivadas da forma de organização do trabalho no capitalismo.

Entre as dificuldades que aparecem no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica estão: a) a falta ou estrutura física precária, de recursos materiais e/ou humanos; b) falta de acompanhamento integral do coordenador pedagógico, devido à excessivas substituições; c) alta rotatividade de docentes em contratos temporários; d) desconexão entre os projetos da rede e escolas; e) sobrecarga de trabalho; f) adoecimento dos professores e g) o uso distinto do espaço à sua destinação mediante negociações extraoficiais ou acordos personalizados.

Muitas vezes, a gente tem falta de material porque a escola passa por isso. A gente não consegue oferecer ao professor materiais que seriam de extrema importância para o desenvolvimento de uma atividade. Então a gente fica fazendo adaptações e perde muito tempo nessas adaptações é...é...fa... montando...fabricando mesmo jogos. Fabricando coisas que a gente poderia ter em mãos. (RAIII – CP, 01º/06/2017.)

[...] escola não oferece um computador para a gente poder um computador por exemplo, eu tô coordenando hoje com 4 professores, no mesmo horário de coordenação eu não tenho quatro computadores aqui disponíveis para fazer essa pesquisa para imprimir um tempo maior para fazer isso. Acaba que além do meu trabalho de coordenação aqui na escola eu tenho ainda que complementar isso lá na minha casa usando o meu computador, a minha internet a minha impressora. Acho que todos os professores fazem isso[...] (GF – RA X, 26/09/2017)

Em todas as escolas pesquisadas, as dificuldades ligadas à falta ou à precariedade de recursos físicos, materiais e humanos foram indicadas. Os sujeitos da pesquisa são unânimes em declarar que faltam materiais básicos para o planejamento, pesquisa e elaboração de atividades como computadores, internet, impressoras e materiais de consumo, como tinta para impressora, papéis, materiais para a confecção de jogos e demais materiais de uso pedagógico. Os professores se referem também à falta ou estrutura física adequada, como a sala de professores e sala de coordenação no mesmo espaço físico, ou seja, os professores em horário de coordenação que por vezes estão concentrados em atividades intelectuais dividem o espaço com professores e professores que estão em regência, mas que no horário de recreio das crianças vão até a sala de professores para lanche ou conversa informal. Apenas da RAIII, que por ser uma escola de menor porte com o atendimento à 8 turmas por período, vimos essa situação amenizada. Mas, quanto ao barulho nas atividades que exigem mais esforço intelectual como a realização dos textos do Relatórios de Avaliação dos Alunos - RA_v, que são bimestrais, os professores desta mesma escola relatam que, assim como nas demais escolas, não conseguem ou têm dificuldades em produzir os relatórios bimestrais na escola:

[...]Mas a nossa escola a nossa realidade a gente é bem assistido com relação a materiais: tem internet tem computador a gente tem acesso a impressão...Sala de informática para as crianças...Sala de Leitura então assim...todo material que a gente precisa a gente tem material é...é...de papelaria. A gente tem ...a nossa realidade é de uma assistência boa.(GF- RAIII, 15/08/2017)

Durante esse momento do registro da elaboração do registro a direção faz essa parceria com professor de autorizar que você faça é... que você fique essa semana elaborando os relatórios em casa porque é uma queixa que os professores tinham do barulho do momento de precisar de concentração aí a direção faz essa parceria e funciona legal...até porque não daria só tem computador (GF- RAIII, 15/08/2017)

Ainda sobre a falta de recursos os professores relatam a falta de profissionais que apoiem o trabalho pedagógico, como a ausência de pedagogo orientador, psicólogo escolar e

outros profissionais para a reprodução de Atividades e demais atividades da rotina da escola. O Coordenador Pedagógico é citado como agente principal neste espaço-tempo da Coordenação Pedagógica mas que o seu trabalho de acompanhamento aos professores é limitado devidos às substituições nas carências de professores que não são supridas de forma mediata pela Secretaria de Educação. As substituições pelos Supervisores Pedagógicos e Coordenadores Pedagógicos às carências¹⁴ da escola, foram autorizadas em Portaria em 2017 mas já eram práticas em muitas escolas. As substituições fragilizam o trabalho do Coordenador Pedagógico que perde a continuidade de seu trabalho que tanto poderia contribuir para a formação e trabalho dos demais professores da escola.

[...] eu sempre procuro acompanhar ali dou um atendimento individualizado [...]É... na medida do possível, a coordenadora sentar né? Ver quais são as necessidades daquele profissional, o que ela pode ajudar , né ? e buscar também, mas o professor ali dentro daquele espaço ali ele vai olhar um caderno dentro ali ele vai elaborar atividades da turma dele, então é mais nesse sentido.. (RA I – VD, 24/05/2017)

[...] a gente precisa do apoio né? a coordenação que faz a ponte.(GF – RA IX, 20/09/2017)

[...]as coordenadoras quando elas trazem atividades para a gente até para esclarecer com relação a fazer o Relatório né? elas trazem... alguma coisa até sobre o teste da psicogênese. Se tem novidade o pessoal compartilha...(GF – RA X, 26/09/2017)

Além disso, os professores não têm nenhum incentivo para assumir a função de Coordenador Pedagógico: não existe nenhuma gratificação para a função, nem tampouco previsão de formação para o exercício da função; os professores coordenadores se veem obrigados a substituir as faltas dos docentes que, muitas vezes por várias razões, dentre elas por adoecimento com licenças médicas por curto período, abonos da SEEDF e Tribunal Regional Eleitoral, convocações judiciais se afastam do trabalho temporariamente. Devido não haver a atratividade para a função de Coordenador Pedagógico, na maioria das vezes, nenhum professor se dispõe na escola para a função que fica com um professor inexperiente ou que por motivo de permanecer naquela escola, por sua boa localização, aceita o desafio ficando na função. Vejamos as falas sobre o papel do Coordenador Pedagógico na escola:

¹⁴ O termo *carências* se refere aqui a ausências de professores regentes afastados temporariamente para assumirem um cargo de diretor, vice-diretor, coordenador e supervisor pedagógico. Além disso, existem os afastamentos por licenças médicas ou para estudo remunerado. Para suprir tais carências são contratados professores temporariamente porém em carências mais curtas, geralmente de até 15 dias e na ausência de um professor em Contrato temporário essas carências são supridas pelos Coordenadores e Supervisores Pedagógicos.

*“O Coordenador geralmente ele... **ele é a pessoa que sobra[...] a escola não tinha ninguém em vista porque ninguém quer ser coordenador, essa é a verdade, então ela me convidou[...]**mas eu comecei a estudar a respeito e falei pra ela: eu não vou te atender como você deseja, mas eu vou tentar.[...]”*(RAIII – CP, 01º/06/2017.)

*[...] o coordenador ele não tem assim nenhum tipo de gratificação financeira ele tem que gostar ele **tem que querer**. E hoje em dia tá difícil você tirar um coordenador da escola. Às vezes você tem uma **pessoa que tem um perfil mas ela não quer** você tem que conversar com a pessoas. Você tem que se relacionar com pessoas, não é? E se você não tiver uma bagagem para se relacionar, não acontece nada! [...] eu já tive em escola em direção de escola e **aí o grupo escolhe o coordenador, o coordenador excelente mas ele não quer. A pessoa não quer: não não quero** eu já tive experiência não quero mais... Então hoje **para pessoa querer ser coordenador é complicado** né? Quando você encontra uma pessoa que se **predispõe, porque toma muito tempo** né? todas as pessoas tem a sua família, não é? Tem a sua vida e às vezes a pessoa transfere a sua vida para o trabalho e fica para trás então momento de dedicação muito grande a gente tem que dosar, tem que equilibrar, porque senão você...E as pessoas não reconhecem... (GF – RAI, 24/08/2017)*

Outra dificuldade sobre as condições de trabalho e para a constituição de uma relação de pertencimento ao grupo seria a alta rotatividade de professores nas escolas com a presença cada vez mais aumentada de professores em contrato temporário. A contratação temporária tem sido usada pela Secretaria para suprir carências de até um ano, que poderiam ser ocupadas por professores efetivos, concursados, em situação provisória. O professor em contrato temporário não tem os mesmos direitos que o professor em cargo efetivo, não recebe a gratificação por atuar nas turmas de alfabetização como os efetivos, a sua inscrição aos cursos da EAPE são restritos, recebem remuneração inferior à dos efetivos e realizam o mesmo trabalho, as mesmas atribuições dos regentes concursados. Sobre a falta de continuidade na formação de constituição de um grupo, os professores relatam:

*[...] **não desmerecendo os colegas mas tem muito contrato temporário** então a questão de **cada ano numa escola acaba que essa dificuldade de construir essa identidade é um pouco** [...] (RA I- VD, 24/05/2017)*

*Agora essa **continuidade também é muito complicado, né?** A continuidade, de repente tem que ter um grupo da escola que se estabeleça. Que o **ano que vem continue esse trabalho nosso grupo por exemplo a maioria das meninas de contrato temporário aí todo mundo vai embora, né?** E aí o ano que vem outro grupo, tem que recomeçar e o trabalho... Eu acho que **na educação ela tem que funcionar ela só funciona se tiver uma continuidade** [...] (GF – RAI, 24/08/2017)*

*[...]quando o nosso grupo aqui da 614 a gente ficou uns **15 anos praticamente o mesmo grupo, nós crescemos muito pedagogicamente demais** da conta. Eu lembro assim de, as **primeiras vezes que eu cheguei na escola tinha brigas e tinha discussões e depois a gente foi crescendo de tal maneira**. E a gente foi ficando tão tão bom no que a gente tava fazendo com a ajuda de todo mundo que a gente sentava grupinho tal grupinho tal que eu acho que a gente cresceu demais pedagogicamente. Acho que a nossa nossa melhor época...(GF – RA XII, 13/09/2017)*

[...] o quadro de professor renova direto. (GF – RA IX, 20/09/2017)

Ainda sobre a contratação temporária de professores, uma alternativa para os professores do DF na venda de sua força de trabalho é firmar um contrato temporário de trabalho com o governo. Segundo o *site* do órgão, a SEEDF mantém um banco com aproximadamente 6 mil professores contratados conforme a necessidade. As atividades técnico-pedagógicas e atribuições do cargo de professores efetivos e temporários são as mesmas, porém as condições de contrato preveem relações distintas, principalmente sobre a remuneração.

As relações de autoridade entre esses professores efetivos e em contrato temporário com a equipe gestora foi também pontuada pelos sujeitos da pesquisa em uma instituição em especial que relatou que essa relação mostrou-se de ordem autoritária com decisões impostas ao grupo de professores por parte dos gestores, gerando insatisfação dos mesmos, e fragmentando o trabalho realizado. Também nas coletivas observadas, que tiveram caráter estritamente administrativo e em uma delas, a direção não trouxe as proposições no caso, para a apreciação do grupo, e sim decisões já tomadas e apenas comunicadas aos professores. Nas demais escolas, ficou evidenciada a participação de toda a equipe escolar, tanto na realização e organização das coletivas quanto no envolvimento de todos os servidores nas atividades da escola, o que mobiliza o grupo a avançar na busca de uma qualidade do trabalho em conjunto. Vejamos alguns trechos que nos informam estas relações:

[...] se a direção chegar com uma coisa pronta todo mundo a maioria fecha a cara. Fala Poxa já vem com a coisa pronta? [...] nem consultou a gente? ... E a coletiva traz isso né? de que não é a coisa pronta a gente constrói junto... prioridades para gasto de verba por exemplo ela sempre pergunta: pessoal o que vocês acham que a gente compra e tal... é importante[...] (GF – RAIII, 15/08/2017)

Na verdade participar é...nas coletivas de manhã e à tarde né? São grupos diferentes então eu procuro participar. A pauta sempre nós fazemos juntas eu e a Supervisora a coordenadora pedagógica também, a orientadora educacional, ela sempre vem trazendo alguma contribuição importante porque ela tem essa visão do todo também né? ela atua diretamente com os professores, então, é...muito rica a participação dela, a nossa professora da Sala de Recursos, a Pedagoga, então a gente procura colocar os pontos né?,de modo geral da pauta, ouvindo todos esses segmentos[...] (RAX – D, 20/06/2017)

Nas escolas em que todos estão envolvidos e as decisões se dão de forma democrática, foi notado um grau de satisfação e um trabalho mais fortalecido com a contribuição efetiva de cada servidor e não apenas dos professores. Para a que escola realize as atividades cotidianas é preciso o trabalho em unidade de todos, como é explicitado na fala da Diretora da Escola Classe da RA XII, quando diz que ao trabalhar com o tema da inclusão, por exemplo, não é só o professor que vai lidar diretamente com o aluno. A criança antes de chegar à sala passa pela

portaria, terá contato com a cantina e servidores da limpeza, portanto, a formação deve alcançar a todos os servidores da escola e não só o professor. O espaço da coletiva que acontece às quartas-feiras é espaço mobilizador para que esta formação coletiva aconteça para esses profissionais.

[...] porque todos precisam saber o que nós estamos trabalhando na... nessas coletivas de quarta-feira. Então é tudo pré-estabelecido, organizado onde todos participam. (RA XII – D, 01º/06/2017)

[...] interessante é que aqui todos participam das coletivas, não é só professor, orientador também sala de recurso, participa sala de leitura participa é...a professora que trabalha na sala de mecanografia, a que trabalha na sala multimídia, também participa e os...a carreira assistência tem dia de participar e as firmas que no caso é a GIE e a Ipanema, todos participam, dependendo do assunto [...] Então se todos são envolvidos, todos tem que participar. Ou às vezes nós vamos falar de educação inclusiva, educação inclusiva todos precisam estar envolvidos não só o professor, então do porteiro a quem prepara o lanche, as meninas que cuidam da limpeza da escola todos precisam participar então são todos convidados a participar. (RA XII- D, 01º/06/2017)

Neste caso todos sentem-se partícipes e envolvidos com os objetivos educacionais da escola o que gera uma satisfação e bem-estar no trabalho em equipe. A experiência descrita da pesquisa de Passos (2016) sobre Grupos Colaborativos, contém a experiência de aprendizagem por meio de momentos reflexivos em grupo em que:

as discussões e trocas geram as aprendizagens. Esse movimento de acordo com Pivetta e Isaia (2014), demonstra os constantes avanços e retrocessos, idas e vindas pertinentes ao encontro e ao desencontro dos diferentes espaços de vida das pessoas/professores que constituem o grupal. As situações de aprendizagem que ocorrem nesse período permitem ao professor olhar para si a partir do grupo, ou seja, as reflexões feitas no grupal são transferidas para o individual. As situações vivenciadas no grupo possibilitam identificar as fragilidades, angústias, os medos, mas também as motivações pessoais e profissionais em relação à docência. (PASSOS, 2016, p, 174)

Segundo Paro (2006), a construção de uma prática educativa na escola fundamentada no trabalho coletivo entendido do ponto de vista de cooperação entre os sujeitos envolvidos no processo de educação é ponto central para a elaboração e implantação de um projeto político pedagógico que verdadeiramente significativo promova o “querer aprender”, em contradição às práticas fragmentadas na escola – que tratam os saberes de formas desconexa e compartimentalizada – que não dão conta do ser humano complexo inserido num contexto social, histórico, cultural e econômico com a mesma complexidade.

Em ambas as relações de trabalho estabelecidas, o trabalho docente na atualidade é sentido pelos professores da pesquisa como desgastante, cansativo e que se veem

sobrecarregados mesmo com a jornada ampliada. As demandas sociais aumentaram bastante e as preocupações com outras questões que ultrapassam os limites do processo de ensino e de aprendizagem são rotina no trabalho docente, assim como foi tratado na categoria tempo sobre a intensificação. O adoecimento dos professores e a presença com a saúde mental, síndrome de *Burnout*¹⁵ entre os professores é cada vez maior. Apesar desse cenário, nos grupos focais e nas entrevistas, os professores associaram a existência do período de Coordenação Pedagógica como fator minimizante dessas questões:

*[...] quantas pessoas estão aí afastadas estão com problemas graves de saúde em função desse trabalho desgastante. Porque gente 5 horas em sala de aula eu já acho muito, imagina 40 semanal dez por dia. Então assim eu acho assim **chegaria a ser desumana assim**, o professor voltar a essa prática que tinha antigamente. **Eu acho que o que ia ter de atestado e de pessoas readaptados não ia ser brincadeira mas os readaptados são dessa época...**[...] E aí acaba acarretando os problemas de saúde que a Naiara comentou[...]* (GF – RAIII, 15/08/2017)

*Interfere muito no pessoal do **professor na saúde** e às vezes o professor tem só aquele momento para tá **expondo, pegando uma palavra amiga...** Até para isso mas isso, o espaço, como se diz? **Auto-ajuda*** (GF-RA XII -13/09/2017)

Nesse cenário de relações precárias de trabalho, o trabalho feminino na Escola Classe foi citado em um dos Grupo Focais. Os professores participantes indicaram a questão da sobrecarga maior da mulher que exerce além da função docente, as funções de mãe e esposa e de que como a rotina de uma mulher trabalhadora pode ser pesada. Se o trabalho docente já é considerado exaustivo, o considerado 3º turno, nas tarefas de casa e cuidados com a família somam a essas trabalhadoras um desgaste físico e psicológico intensificando ainda mais o trabalho. Os trechos se referem ao trabalho feminino de professoras e se referem ao trabalho com a jornada e sem a jornada ampliada de trabalho:

*[...] a grande maioria pelo menos a gente **dos anos iniciais das escolas classes são mulheres** e a gente sabe que as mulheres são extremamente **sobrecarregadas dos afazeres domésticos, com filho com casa e aí essa mulher que é professora nessa, sem existir essa jornada ampliada é desumano mesmo porque a sobrecarga ela é imensa.*** (GF – RAIII, 15/08/2017)

*(Sobre uma professora de Goiânia) **Ela chega esgotada, esgotada**, ela leva menina e deixa lá na escola **porque ela não tem onde deixar a menina** então além disso ela ainda tem que levar a menina e ela chega em casa ela tem o quê? **Um monte de prova para corrigir não sei o quê não sei o quê... coisa para elaborar ... Aí tem que fazer comida [...]** e a **saúde emocional da família dela ?... aí o marido chega do***

¹⁵ A síndrome de Burnout é definida por Maslach e Jackson (1981) como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. A síndrome envolve: exaustão emocional, despersonalização, com sentimentos e atitudes negativas – coisificação da relação e falta de envolvimento pessoal no trabalho com tendência de uma evolução negativa, afetando a habilidade para realização do trabalho e o atendimento ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização.

trabalho , não tem uma comida aí ele vai fazer comida tipo assim nos primeiros meses desse ano até que não tava reclamando. Mas agora ele fala: gente cadê a minha mulher não tenho mais uma esposa, não tenho mais[.]todo tempinho que ela pode ela ter, ela tá deitada. Então gente isso não é vida não.(GF – RAIII, 15/08/2017)

O trabalho da mulher professora está inserido no contexto de intensificação do trabalho que é um fenômeno global próprio do capitalismo contemporâneo comum a todos os trabalhadores, DAL ROSSO, (2015). Em pesquisa realizada sobre a intensificação do trabalho, realizada no Distrito Federal Dal Rosso no período de 2000 a 2002 o autor analisa os fatores que conduzem a uma intensificação do trabalho baseados nas perguntas dirigidas aos trabalhadores de diversos setores da economia. O primeiro deles é o *alongamento das jornadas de trabalho*, no qual os trabalhadores em bancos e finanças (62 %) seguido do ensino privado (53,3 %), vivenciam o alongamento das jornadas que se dá tanto pelas horas-extras remuneradas, mecanismo previsto em lei quanto nas horas-extras não pagas, prática frequente encontrada no mundo do trabalho em especial no caso dos trabalhadores do ensino privado. Segundo a pesquisa citada, relatos da vida dos docentes descritos informam sobre práticas de jornadas desmesuradamente longas e normas de conduta extremamente rígidas. O alongamento de jornadas é um instrumento típico do ensino privado, entre os professores remunerados como horistas. Com isso, o trabalho docente além da regência, como atividades de preparação das aulas, provas, correções, lançamentos das avaliações é realizado geralmente sem remuneração. Em contradição com os docentes da escola pública que tem o horário de Coordenação Pedagógica para a realização de tais atividades, porém alguns participantes da nossa pesquisa, relatam ainda levar trabalho para casa, realizando-os na hora de descanso ou lazer:

Apesar assim de de perceber que às vezes o tempo ele não é tão aproveitado né? Digamos assim, que a gente tem um espaço garantido, né ? Tem o tempo cronológico também garantido das 15 horas de coordenação, mas a gente às vezes não consegue aproveitar tanto esse tempo dentro do espaço da escola e acaba até muitas vezes levando coisas pra casa ou tendo que preparar em outros momentos né? a gente não tá na escola[...] (RA I – CP1, 13/06/2017)

[...] a gente tendo a coordenação a gente ainda leva serviço pra casa. Né? Porque na escola falta, falta impressora , falta o computador que nunca presta , então assim, a gente acaba mesmo com a coordenação levando trabalho pra casa, imagina se não tivesse ela? [...] (RA IX – CP, 21/06/2017)

[...] a gente leva sempre leva até hoje leva serviço pra casa no sentido que as crianças estão dentro da nossa cabeça e da nossa vida: a gente fala para o marido, a gente comenta a gente discute a dificuldade. A gente acaba levando sim obviamente, né? O trabalho também é vida [...]

O segundo indicador da intensificação do trabalho segundo a pesquisa de Dal Rosso (2015) no DF são *o ritmo e a velocidade*, elementos chaves do *taylorismo* mas que

representam mecanismos contemporâneos de elevação da intensidade. No setor de trabalho em educação existem barreiras nesse critério pois as aulas e reuniões de estudos, por exemplo, não podem estar subordinadas a ritmos e velocidades planejados. Elas têm uma dinâmica própria. Outros indicadores da intensificação do trabalho, segundo este mesmo autor é o *acúmulo de atividades* que eram exercidas por mais pessoas, ou seja, a redistribuição de tarefas e cargas de trabalho realizadas por outras pessoas; a *polivalência, versatilidade e flexibilidade* com sentido de elevar ao limite máximo a capacidade humana de executar um tipo de tarefa apenas; e a *gestão de resultados* que pode ser entendida como forma de intensificação num sentido mais subjetivo, de cobranças por resultados.

No nosso caso, reconhecemos nos últimos indicadores, no *acúmulo de atividades* primeiro no exemplo dado pelas participantes da pesquisa quando se referem às substituições do Coordenador pedagógico em regência de classe:

[...] deixar o coordenador, quando não está em sala também porque tem sido constantes as substituições do coordenador em sala, quando o coordenador não tá em sala, ele tá a disposição, à ajudar aquele profissional seja na reprodução de material que o professor necessita, seja em buscar algum material que o professor também solicita[...] (RA I – VD, 24/05/2017)

*[...]hoje eu vejo que o grande **dificultador pra um coordenador hoje é a substituição. É inadmissível essa coisa substituição tá ?É inaceitável a substituição é estar até prevista na portaria e é por isso que a gente não pode dizer não né? não porque eu recuse ou porque outro coordenador não queira eu amo a sala de aula, preferia estar na minha turma***(GF-RAI, 24/08/2017)

As substituições como nos referimos anteriormente, foram regulamentadas pela Portaria nº 27, de 18 de fevereiro de 2016, art. 35 §3º [...] caso falte professor regente na unidade escolar, a equipe gestora, em especial, os supervisores pedagógicos e depois os coordenadores pedagógicos locais, deverão assumir a regência das classes em período que não haja prejuízo no componente curricular, formalizando uma prática, que segundo os professores pesquisados dificultam e /ou acarretam o impedimento para que o coordenador realize as atribuições primeiras de sua função. De acordo com o Regimento Escolar, o Coordenador Pedagógico deve articular ações que garantam a realização da Coordenação Pedagógica, além das atribuições: São atribuições do Coordenador Pedagógico: I. elaborar, anualmente, Plano de Ação das atividades de Coordenação Pedagógica na unidade escolar; II. participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar; III. orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Organização Curricular; IV. articular ações pedagógicas entre os diversos segmentos da unidade escolar e a

Coordenação Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações e o exercício da gestão democrática; V. divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela SEEDF; VI. estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada.

Relacionando o indicador de intensificação do trabalho sobre a *Gestão de resultados* com a nossa pesquisa, reconhecemos nos Grupos Focais e entrevistas a preocupação com os resultados nas avaliações externas, por exemplo, do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação, mas que também faz um ranqueamento das escolas com as melhores notas por localidade.

E eu acho totalmente incoerente as falas o governo, a Secretaria tem feito as provas ANA e provinha Brasil prova Brasil com a linguagem diferenciada Por que tem evoluído. A linguagem é diferenciado dessas provas e a gente em sala de aula tem condições de planejar de acordo com essa linguagem para que essa criança evolua para que essa criança chegue lá no concurso no vestibular que vai ter as questões parecidas com essas provas. Então a gente tem condições de fazer isso[...]o método assim na linha do construtivismo que parte muito do que criança já sabe né ?Ele demanda mais tempo para elaborar. Uma coisa é você elaborar para uma prova com o que é ?o que é? o que foi? quem são ?quantos são? outra coisa é você elaborar uma prova contextualizada, fazer criança essa formulação de uma de uma de um questionamento diferenciado demanda mais tempo [...] (GF – RAIII, 15/08/2017)

Segundo a fala nesse grupo Grupo focal citado acima, o espaço-tempo da coordenação pedagógica ameniza essa relação de intensificação quando possibilita tempo para a elaboração de avaliações contextualizadas, com linguagem similar a das avaliações externas porém, revelam uma tensão entre criação e adaptação a esse movimento de pedagogia de resultados.

Ainda sobre a intensificação das condições do trabalho contemporâneo, segundo Dal Rosso (2011), as consequências para os trabalhadores são os problemas de saúde distintos a partir da mudança da sociedade industrial da centralidade no trabalho material para uma sociedade contemporânea com atividades subsidiárias da indústria ou para afazeres imateriais. Quaisquer condições que se deem o trabalho, a transformação se dá pelas exigências de mais resultados, materiais ou imateriais, o que implica no empenho de mais energias físicas,

mentais ou sociais na obtenção de mais resultados e mais trabalho. O trabalho imaterial como é o caso do trabalho docente, produz impactos distintos do material devido às determinações a que sujeita o trabalhador, como problemas de saúde devido ao trabalho imaterial denso, tarefas repetitivas por períodos prolongados, cobranças por resultados, que impõem um esforço mental e controle emocional com efeitos psíquicos, os trabalhadores acabam por afetar também o corpo. No caso do professor aparecem nos dados pesquisados de Dal Rosso (2015), os problemas na voz, na garganta, estresse, gastrites crônicas e lesões por esforços repetitivos. Os problemas de saúde aumentam muito com a intensificação que é uma condição do labor em permanente disputa entre empregadores e empregados.

Outra condição do trabalho contemporâneo é a busca para responder as demandas sociais como as violências. Segundo Nóvoa, (2013), é preciso ter consciência que os problemas da educação não serão resolvidos no interior das escolas. É necessário um trabalho político, com maior presença dos professores no debate público, uma consciência clara da importância da educação para a sociedade do século XXI. Em uma sociedade em que a existência de um volume grande de informações ou a centralidade do conhecimento e da valorização social e econômica colocam os professores diante de tarefas que não podem responder sozinhos por elas. Ao realizar tamanhas tarefas diárias não necessariamente relacionadas ao trabalho pedagógico, o professor perde o sentido do trabalho passando a ser um mero executor de tarefa aspectos que fragilizam a sua afirmação como profissional autônomo e criativo:

[...] quando a gente tá muito atropelado com os fazeres aí a gente vai fazendo, fazendo, fazendo, porque sabe que é assim que faz e às vezes perde oportunidade de refletir sobre aquilo que aconteceu de certo ou de errado o que que propiciou aquilo né? dentro da sala. (GF – RAX, 26/09/2017)

Um dos passos para garantir melhores condições de trabalho está na composição de uma jornada de trabalho justa, adequada ao trabalho do professor na sociedade atual. Segundo os dados do *site* do CNTE, apenas 38% de dos 5 640 municípios brasileiros pesquisados por esta entidade possuem jornada com período de 2/3 de regência e os outros 1/3 destinado a atividades extraclasse como o estabelecido na jornada de trabalho no Distrito Federal. Essas outras realidades foram retratadas nos grupos focais e entrevistas. Os professores também trazem uma hipótese de como seria a jornada de trabalho sem essa divisão entre período de regência e coordenação, o que é realidade em muitos municípios brasileiros. Apesar da lei do Piso estabelecer uma jornada com um período de Regência, passados quase dez anos o cumprimento da lei ainda é apenas expectativa:

*E eu venho da **Regional de Luziânia** e lá também era assim (se refere a jornada de 40h semanais com dois períodos diários de regência), **era bem complicado...Era terrível...** (RA XII – CP2, 26/08/2017)*

*[...] a grande potencialidade que a gente tem nesse espaço e que **é diferente daquele professor que trabalha no na rede particular**, digamos assim, que lhe falta esse espaço mesmo no contraturno destinado pra ele poder planejar então **eu vejo como uma grande potencialidade é essa que é um momento ali né? específico, retirado mesmo da minha carga horária semanal para o planejamento**. Eu acho que **é a grande potencialidade que a gente tem**.(RA I – CP1, 13/06/2017)*

*[...] eu vim de **Goiânia** e lá **não existe essa jornada ampliada** e eu que a Tati está falando **a qualidade ela é abaixo ela é aquém** porque o professor ele é um ser humano[...](GF- RAIII, 15/08/2017)*

As falas sobre os riscos da perda da jornada ampliada foram recorrentes em todas as escolas e todos os entrevistados que chegam a conclusão sobre a volta aos moldes anteriores da regência: aumento na sobrecarga de trabalho, aumento do trabalho realizado em casa, esgotamento físico e mental, adoecimento, queda na qualidade das aulas, perdas dos espaços de formação:

*[...] nós **teríamos professores cansados, estressados**, eu não sei como seria. **Não teria espaço pra formação né? pra troca de experiência**, eu acho que o **pedagógico seria muito prejudicado**, porque as aulas **não teriam qualidade que tem hoje**. (RA XII – D, 01º/06/2017)*

*[...] então as aulas **seriam prejudicadas sim**. **O professor não teria esse tempo de elaboração de procurar coisa novas, diferente**, eu não consigo imaginar uma escola sem esse espaço, sem esse tempo. Eu creio que **seria impossível isso**, eu acho que **seria bem difícil mesmo, não imagino uma escola sem coordenação, sem esse espaço pra tudo, sem o professor, o professor poder se organizar pra entrar em sala de aula**[...](RA XII – D, 01º/06/2017)*

Para tentar corrigir e amenizar as precariedades das condições do trabalho docente reiteradas nas falas dos pesquisados, acontecem negociações entre os professores e gestores com o tempo de trabalho desse espaço. Os exemplos foram: no direito ao descanso de voz, após 20 anos em atividade de regência de classe os professores têm direito a um professor substituto. Como não chegam às escolas professores em contrato para essas carências, a direção “negocia” o período da coordenação e libera os professores dos horários de coordenação, porém, esse mesmo mecanismo pode favorecer ao professor levar trabalho para casa. Para amenizar as condições precárias de estrutura física, os professores são “liberados” para redigirem os relatórios bimestrais de avaliação em casa, devido ao barulho excessivo e falta de materiais como computadores e impressoras para a realização desta tarefa que exige um ambiente que favoreça a concentração para detalhamento das informações.

Em um dos grupos focais, os participantes falaram também sobre o que consideram fragilidades no ETCP no âmbito da SEEDF. Ficou demonstrada a insatisfação com as convocações da Secretaria para formações fora da escola, no horário da Coordenação Pedagógica. Os participantes informam que as palestras muitas vezes não acrescentam conhecimentos, principalmente porque não houve um processo de escuta anterior ao professor sobre possíveis sugestões que teriam, e o sentimento é o que se estivessem na escola estariam produzindo mais para o seu trabalho como docente.

Também retratam a quantidade excessiva de “eventos” na escola ou da participação de projetos da SEEDF que muitas vezes ocupam o lugar da coordenação pedagógica e até mesmo o objetivo da aprendizagem curricular. As professoras relatam o uso do tempo direcionados muitas vezes exclusivamente para a realização desses eventos, causando sobrecarga de trabalho. Um exemplo dado sobre a execução de Projetos vindos da Secretaria de Educação foi a adesão da escola no Projeto Escola Integral¹⁶ que exige um dispêndio de tempo para o planejamento de estratégias de aprendizagem para os alunos que vêm da escola integral, que vêm cansados e inquietos para a aula devido às atividades da Educação Integral. Os professores deste Grupo Focal salientam que não têm acesso a possibilidade de avaliação e discussão entre os professores regentes e SEEDF que sugerem que as atividades realizadas na Escola Parque deveriam ser no turno vespertino e não no turno matutino como acontecem, ou até mesmo, voltarem ao modelo anterior: um dia da semana com atividades da Escola Parque e os outros quatro dias na Escola.

[...] fragilidade também que eu vejo na coordenação pedagógica e a questão da quantidade de trabalhos que são desenvolvidos na escola esses trabalhos a gente sabe que são importantes. Mas as vezes esses trabalhos que eles recebem muito e outra atrapalha a nossa coordenação individual porque a gente ocupa muito tempo da nossa coordenação .E seria o ponto principal dela é planejar. E a gente pega muito para estar realizando essas atividades fazendo muitos projetos (GF-RAI, 24/08/2017)

[...] eu nunca tenho a possibilidade de sentar com pessoal do quarto ano da manhã. Não sei muito bem o que eles fazem, isso acontece, né? Então tem esse complicador porque inventaram a escola integral essa escola Integral ela realmente precisa ser reavaliada não só a questão do horário mas a questão das atividades que são oferecidas. Não existe um estudo dirigido. A criança fica um tempão , não tô falando de uma coisa que não foi a proposta eu tô falando assim, mas é porque de uma certa forma interfere e faz com que a escola seja duas, né? O grupo que está vindo a tarde é uma clientela diferente do da manhã incrivelmente são mais agitados né? Eles já chegam cansados de atividades de esportes, você tem que

¹⁶O ensino integral no RAI - Brasília é destinado aos estudantes de 17 escolas classe das 36 Escolas da **Regional de Ensino do Plano Piloto e do Cruzeiro**, com contraturno nas Escolas Parque das Asas Sul ou Norte nas escolas parque são ministradas disciplinas de educação física e artes, como música, dança e teatro. Na escola Pesquisada o atendimento na Escola Classe é feito no turno vespertino.

realmente (falam ao mesmo tempo) você tem que meio que rebolar para que eles fiquem mais atentos (GF – RAI, 24/08/2017)

Os projetos da Rede, indicados no excerto, devem estar alinhados a um projeto maior de educação no DF, escolas – todos os profissionais de educação -, CREs, gestores da SEEDF e sindicato (SINPRO/DF). Essa relação de pertencimento a um grupo coletivo, que percorre o mesmo objetivo, tanto facilita a efetivação de ações pedagógicas do projeto político-pedagógico da SEEDF, quanto estabiliza e fortalece os profissionais da escola em uma categoria profissional.

Sobre essa categoria profissional, historicamente, o horário da Coordenação Pedagógica, dentro da Jornada remunerada de trabalho é considerado uma conquista da categoria de professores que reivindicaram esse período desde antes da implantação da Escola Candanga como já mencionamos neste texto. De acordo com o documento de implantação da Escola Candanga sobre a Coordenação Pedagógica:

A Coordenação Pedagógica é concebida como um momento essencial de constituição da ação coletiva, de reflexão e troca de conhecimentos que contribuam para a construção de uma prática pedagógica eficaz, e para a implantação de uma nova qualidade de ensino nas escolas públicas do Distrito Federal. Tal processo demanda o envolvimento necessário dos profissionais da educação para superar as representações pedagógicas até agora alicerçadas em práticas individualizadas e conhecimentos fragmentados, cujos métodos de ensino reduzem-se à transmissão conteudista, cristalizada em passos predeterminados no contexto educacional. Desta maneira, a Coordenação Pedagógica é, por excelência, o momento primordial para a organização de uma prática pedagógica coletiva, que tenha por base a interdisciplinaridade, fundamentada numa atividade necessariamente curricular, que integre os conhecimentos das diversas matérias, promovendo, assim, o avanço da proposta político-pedagógica do "Escola Candanga".(CADERNOS DA ESCOLA CANDANGA, 1996, p. 10)

Esta concepção se reflete nas falas das entrevistas e Grupos focais que são recorrentes quanto às contribuições do espaço-tempo da Coordenação Pedagógica para o trabalho docente e para a formação e profissionalidade docente e conseqüentemente de forma indireta para a qualidade do ensino. A maioria dos professores se envolvem nas atividades desenvolvidas no Espaço-tempo da Coordenação Pedagógica com dedicação e comprometimento. Porém, uma minoria em uma escola de professores não estariam “aproveitando” esse espaço como um todo: preferem coordenar em casa, tendo em vista a falta ou precariedade dos materiais básicos para o planejamento; não realizam os planejamentos esperados, por já terem muita experiência, considerando que não há necessidade de novas formações ou planejamentos, ou

até mesmo professores que iniciaram na Secretaria há pouco tempo e continuam a estudar para outros concursos, desinteressando-se em permanecer na regência.

[...]é uma escola tranquila em relação é...vamos dizer assim ao cumprimento do horário de coordenação, porque eu vejo...a...muitas escolas que eu já passei, que os professores não aceitam cumprir esse horário. Então, o horário de coordenação, tipo assim, eu vou ficar em casa, eu vou fazer um curso, eu vou tirar um atestado de comparecimento ou eu não vou vir, o importante é isso: eu não vou vir. Aqui a gente tem a presença dos professores assim, vamos colocar assim: 98% a gente tem a presença dos professores na coordenação. (RAIII – CP, 01º/06/2017.)

Eu vejo os professores muito engajados, [...] eles são muito comprometidos. Eles são muito comprometidos, responsáveis. [...]é a responsabilidade mesmo, é gostar assim o que faz, quando a pessoa gosta do que faz ela se envolve realmente com aquilo. Então eu acho assim que é questão do gostar mesmo, (RA IX – CP, 21/06/2017)

Mesmo com a definição de uma jornada que contempla o trabalho docente em seus momentos de planejamento, regência e avaliação, os sujeitos da pesquisa apontam que há uma precariedade nas condições de trabalho, definida pela falta de materiais e/ou de recursos materiais e/ou humanos, e pelo desvio das funções do coordenador pedagógico, que atua objetivamente como professor substituto. A profissionalidade docente pela relação com o espaço-tempo da coordenação pedagógica é constituída em meio as dificuldades apresentadas pelas condições de trabalho dadas. As consequências dessas precariedades são a intensificação e sobrecarga de trabalho que geram o adoecimento e possível afastamento desse professor da sua rotina profissional denotando assim fragilidades quanto ao pertencimento à profissão docente.

As categorias apresentadas e suas contradições, de formação profissional, de valorização, de tempo e das condições de trabalho se interpenetram e nos permitem indicar as relações instituídas e instituintes que trazem marcas sociais do trabalho docente a serem enfrentadas para a consolidação da profissionalidade docente dos professores dos Anos Iniciais da Rede Pública do DF.

5 Considerações Finais

Esta pesquisa identificou os elementos instituídos e instituintes que constituem o espaço-tempo da Coordenação Pedagógica como espaço para a organização do trabalho pedagógico, a formação continuada e construção da profissionalidade docente. Diante das determinações do que é ser professor, professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública do DF, os sujeitos da pesquisa se referem ao ETCP como um espaço rico que proporciona análises dos conteúdos que serão trabalhados em sala com maior consciência das ações planejadas, trocas de conhecimentos sobre a docência entre professores mais experientes e iniciantes na carreira e formação continuada com várias possibilidades de efetivação.

Tentamos localizar o trabalho docente no DF quanto a sua posição em relação a ambiguidade da profissionalização docente sob os aspectos das aprendizagens enquanto profissional junto com outros profissionais em um coletivo. Utilizamos a técnica do grupo focal e o conceito de profissionalidade docente como resultado entre as relações entre a ação dos professores, individualmente e coletivamente na execução das práticas pedagógicas e as disposições dos contextos escolares em que estas práticas acontecem para conhecermos como se dão as aprendizagens e ações profissionais dos professores pesquisados.

Destacamos algumas determinações do ser professor reconhecidas após a análise dos dados encontrados nas entrevistas, grupos focais e observações, que consideram as características típicas do profissional professor do Distrito Federal, como servidor público, da esfera similar ao sistema estadual de ensino e que ingressam na carreira por meio de concurso público. Esses professores têm um plano de carreira estabelecido, que define a progressão por formação e tempo de serviço e a jornada ampliada com períodos distintos de regência e atividades extraclasse. Possuem certa autonomia sobre suas ações, acesso/fatores facilitadores de formação em diversos cursos também em nível de pós-graduação, mestrados e doutorados, com possibilidade de afastamento de estudos remunerado.

O grupo focal, nas falas das professoras participantes mostrou os elementos instituídos e instituintes do ser professor a partir da análise do tempo espaço-espaço da coordenação pedagógica desvelando elementos de consolidação da profissionalidade docente, a saber: a) com as interações entre os pares; b) na busca do trabalho coletivo; c) utilizando-se de um tempo destinado ao trabalho extraclasse; d) no acesso a formação continuada dentro da jornada de trabalho. Foram demonstrados também as fragilidades no ETCP nessa mesma direção: a) desvio em relação a centralidade nas discussões sobre aprender e ensinar; b) com a

precariedade de estrutura física e recursos materiais o professor estende sua jornada de trabalho, não otimizando seu tempo no horário da coordenação pedagógica causando esgotamento mental – estresse.

O espaço-tempo da Coordenação Pedagógica, espaço remunerado dentro da jornada de trabalho é um tempo de contribuições para o trabalho docente, mas, que apresentam em contradição desafios e dificuldades, tais como a falta ou a precariedade de materiais, como *internet*, computadores e impressoras, espaços físicos inadequados para o trabalho intelectual devido ao barulho peculiar das escolas e recursos humanos; assuntos administrativos/burocráticos que, por vezes, sobrepõem os pedagógicos; projetos da SEEDF em desacordo com os da escola; o excesso de eventos e atividades na escola sobrepõe as questões de aprendizagem e a função de ensinar. Como contribuições destacamos: o trabalho coletivo, socialização dos saberes profissionais; fortalecimento das relações interpessoais entre todos os servidores da escola; formação continuada na escola, nas coletivas; acesso a cursos com certificação pela EAPE – Centro de Aperfeiçoamentos dos Profissionais da Educação ou outras instituições autorizadas; tempo para planejamentos, pesquisas e avaliações; elaboração de materiais e uso de recursos tecnológicos; espaço para decisões mais democráticas com todos da escola; momentos de relaxamento e descontração.

Esse espaço é distintivo do trabalho realizado pelo professor do DF mediado pelas relações macro-estruturais, políticas, sociais e econômicas que influenciam as condições de trabalho e ensino e as formas de gestão. A configuração dada por políticas públicas como a gestão democrática, praticada na Rede Pública de Ensino do DF, revela essas influências que contraditoriamente contribuem como a democratização de decisões no seio da escola ao mesmo tempo que impõe uma responsabilização dos gestores e regulação do trabalho docente.

Para **a afirmação da profissionalidade docente no ETCP como espaço de formação profissional**, nos baseamos numa construção de formação continuada pautada na crítica na qual o conhecimento incide diretamente sobre a atuação profissional, produzida pelos profissionais no interior do seu coletivo ou comunidade e que é controlado e regulado pelos próprios profissionais, determinando a pertença em uma comunidade profissional que pode prevalecer, dependendo de sua condução no interior da escola como sinal de uma valorização profissional. **A valorização profissional é sentida pelos professores sujeitos da pesquisa na constituição da jornada de trabalho, nas estratégias de formação efetuadas no ETCP** e no estreitamento dos laços de amizade que indicam um clima organizacional favorável ao trabalho coletivo colaborativo e realizado com maior autonomia. Apesar da

valorização reconhecida pelo grupo investigado, é possível notar fatores que a interpelam, como o aumento de demandas sociais. **A autonomia e gestão do tempo de seu trabalho indica uma qualidade no ensino** que é propiciada, quando organizam as atividades práticas inerentes ao trabalho docente. Esses mesmos professores, situam as condições de tempo da jornada no presente e o período anterior à jornada ampliada sobre as relações sociais que interferem no trabalho educativo escolar e mesmo **com a definição de uma jornada que contempla o trabalho docente em seus momentos de planejamento, regência e avaliação, os sujeitos da pesquisa apontam que há uma precariedade nas condições de trabalho**, que dividem espaço com as conquistas profissionais encontradas simplesmente pela existência do Espaço-tempo da Coordenação Pedagógica.

Em nosso país vimos a triste realidade e a tendência dos governos dos estados ainda não cumprirem a Lei do Piso e a desvalorização dos professores permanece, não só quanto a efetividade da jornada que possibilite ao professor atuar em apenas uma escola com dedicação exclusiva mas também no que se refere a ganhos salariais e condições de trabalho. E para que haja uma total valorização do trabalho docente é preciso a integração entre os elementos como a formação inicial e continuada, carreira e jornada compatíveis, condições adequadas de trabalho e um salário que permita o exercício e o reconhecimento da profissão. E ainda que esses elementos estejam articulados com os demais aspectos como uma maior autonomia e consciência de suas ações por meio de uma atividade profissional referenciada na *práxis*, como unidade entre teoria e prática.

No DF, a implantação de políticas de ensino reforça o movimento de valorização docente, como demonstrado aqui na discussão sobre a jornada, porém, estas devem ser complementadas e articuladas com a realidade social produzida na escola com o enfrentamento das questões que afligem os profissionais como por exemplo o trabalho intensificado, a perda de autonomia do trabalho e o adoecimento dos professores.

A reflexão das práticas e possibilidades de ações mais intencionais sobre elas ganha assim um tempo para serem explorados como próprios do trabalho docente, na interação entre profissionais.

A formação profissional no espaço-tempo da coordenação pedagógica – ETCP, em especial na coletiva foge à lógica institucionalizadora – não tem diário, não tem currículo, não tem certificado nem diploma, não tem um instrumento prévio. O que resulta em um contrato social que traz a importância de estudar pela profissão, com uma atitude investigativa, na qual os professores têm à disposição um tempo e espaço para a pesquisa. Todos os sujeitos demonstram grande apreço a esse espaço a exemplo da expressão de uma das coordenadoras

participantes “É inquestionável o valor dessas horas de coordenação”, (Coordenadora Pedagógica - EC RA III, 2017). Atribui-se também a relação de qualidade de ensino, pois, com um tempo para planejamento, organização, avaliação, pesquisa e formação os resultados podem ser identificados nas aprendizagens dos alunos ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

Neste ETCP, a profissionalidade docente vai sendo construída por meio das aprendizagens e das ações profissionais que emergem nas experiências e *no e pelo* trabalho que constitui o professor dos Anos Iniciais do DF, a partir dos marcos objetivos e subjetivos com referência no trabalho coletivo.

O sentido do trabalho coletivo vai se desenhando a partir das relações instituídas e instituintes em cada escola e as expectativas são de encaminhamento para um trabalho coletivo colaborativo que indique e retome a centralidade da função de ensinar ao enriquecimento e emancipação do gênero humano. Conhecer essa realidade nos permite traçar direcionamentos de estratégias que possam contribuir para que o espaço-tempo da coordenação pedagógica tenha lugar na construção da profissionalidade docente associada a valorização dos professores. Outros estudos sobre a jornada de trabalho docente e sobre os outros elementos decisivos para a valorização como a formação, carreira e condições de trabalho precisam ganhar destaque no debate sobre o trabalho docente e para que a valorização seja realmente concretizada em nosso país.

APÊNDICE**A - ROTEIRO DA ENTREVISTA (Coordenadores e Equipe Gestora)**

1. Quantos anos como professor (a) na SEEDF?
2. Quantos anos em outras funções (Coordenador (a)/Diretor(a)/Supervisor(a)/vice-diretor(a)?
3. Em quantas escolas trabalhou desde a sua admissão na Secretaria de Educação?
4. Por que assumiu a função de Coordenador/Diretor/Supervisor/vice-diretor?
5. Você assumiria no futuro, mais uma vez, uma função de Coordenador (a)/Diretor(a)/Supervisor(a)/vice-diretor(a)?
6. Como tem sido organizado o espaço- tempo da Coordenação Pedagógica em sua escola?
7. Quais as potencialidades você vê do espaço- tempo da Coordenação Pedagógica?
8. Quais as fragilidades você percebe do espaço- tempo da Coordenação Pedagógica?
9. Como você percebe o envolvimento dos professores da sua escola no espaço-tempo da coordenação pedagógica? Por qual motivo?
10. Quais as temáticas abordadas nas coordenações pedagógicas? (Identificar o que entra como pauta ou não nessas reuniões)
11. Quem participa da organização do espaço- tempo da Coordenação Pedagógica? Lidera reuniões, articula essas reuniões, organiza outros dias (terça-quarta-quinta)
12. Se a professora e o professor do GDF não tivessem o espaço tempo da coordenação pedagógica, quais seriam as implicações para o seu trabalho? Por quê?

B - Roteiro de grupo focal – Professores**QUESTÕES DO GRUPO FOCAL****QUESTÕES – Jornada de Trabalho**

1. De que forma a jornada de trabalho do professor (a) do DF organizada com regência e horário de Coordenação Pedagógica (com espaço-tempo remunerado também para as atividades extraclasse) contribui para o trabalho docente?
2. Relate as atividades realizadas pelo grupo no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica. Como o grupo gostaria que fosse organizada a coordenação Pedagógica na escola?

QUESTÕES – Coordenação Pedagógica

3. Quais as potencialidades do espaço-tempo da coordenação-pedagógica para o trabalho do professor?
4. Quais as fragilidades do espaço-tempo da coordenação-pedagógica para o trabalho do professor?

QUESTÕES – Coordenação Coletiva

5. As coordenações coletivas permitem a integração entre toda a equipe pedagógica e favorecem o trabalho coletivo na escola?
6. Se a professora e o professor do GDF não tivessem o espaço tempo da coordenação pedagógica, quais seriam as implicações para o seu trabalho? Por quê?

C- Título do artigo, palavra-chave e ano de publicação.

Título	Palavra-chave relacionada	Ano
1. A formação continuada do professor: a relação institucional entre Secretaria de Educação e Universidade	Planejamento	1996
2. Relato de um projeto de formação do educador na escola pública	Planejamento	1996
3. Formação e profissionalização docente em debate: pauta e recomendações para discussão	Planejamento	2002
4. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP)	Coordenação Pedagógica	2004
5. A interdisciplinaridade e o trabalho coletivo: análise de um planejamento interdisciplinar	Planejamento	2005
6. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência	Planejamento	2006
7. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década	Coordenação Pedagógica	2008
8. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas	Planejamento	2009
9. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/Paraná	Planejamento	2010
10. Algumas implicações do trabalho coletivo na formação continuada de professores	Planejamento	2011
11. A Coordenação Pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar	Coordenação Pedagógica	2011
12. Professores de Matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente.	Coordenação Pedagógica	2011
13. Formação continuada e várias vozes do professorado de educação Infantil de Blumenau: uma proposta vinda de dentro	Coordenação Pedagógica	2012
14. Avaliação da Formação Continuada no Estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso	Planejamento	2013
15. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?	Planejamento	2013
16. Estilos de Coordenação Pedagógica na rede pública estadual paulista no período 1960-2010	Coordenação Pedagógica	2013
17. Coordenadores Pedagógicos: Formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas da Escola?	Coordenação Pedagógica	2013
18. Aprendizagens profissionais de professores dos primeiros participantes num estudo de aula	Planejamento	2014

Continua...

Continuação...

19. Formação continuada dos profissionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental: necessidades formativas	Planejamento	2014
20. Formação de professores em serviço: uma experiência da Rede Municipal de Educação de São Paulo	Jornada ampliada	2014
21. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias	Coordenação Pedagógica	2015
22. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos	Coordenação Pedagógica	2015
23. Trabalho e autonomia do Coordenador Pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no estado de Goiás	Coordenação Pedagógica	2015
24. Formação docente e planejamento de Sala de Aula	Coordenação Pedagógica	2015
25. Sentidos e significados de problema e problematização em um processo de (re) planejamento coletivo de uma situação de estudo	Planejamento	2016
26. Competências e formação de docentes dos anos iniciais para a Educação Científica	Planejamento	2016

D - Teses e dissertações, instituição e ano

Título	Tipo	Instituição	Ano
1. Historiando a política de formação de professores em serviço da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	Tese	UFRN	2002
2. Formação de docentes em serviço: o processo formativo da experiência de estágio supervisionado.	Tese	UFRN	2005
3. Apoio pedagógico, ação coletiva continuada em educação inclusiva	Tese	UFRN	2006
4. Programa mineiro de desenvolvimento profissional de educadores – PDP: um estudo da formação continuada de professores	Dissertação	PUC/Campinas	2007
5. Educação Continuada, Trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras coordenadoras.	Dissertação	UnB	2007
6. Trabalho coletivo docente: um estudo sobre a experiência de uma escola municipal de Ensino Fundamental – Ciclo I 2001 – 2004, em São Paulo.	Dissertação	Uninove	2008
7. A atividade de trabalho de professoras de escolas públicas: ser professor é rebolar.	Dissertação	UFPB	2010
8. Hora de trabalho Pedagógicos (HTP): Espaço/tempo de formar e ser formado?	Dissertação	Unisantos	2011
9. O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica.	Dissertação	UnB	2010
10. Formação profissional e competências: um diálogo possível e necessário no trabalho docente.	Dissertação	UFPB	2011
11. Sobre a ação docente: os sentidos dados ao planejamento e formação continuada por professores de uma escola pública municipal de Natal.	Dissertação	UFRN	2011
12. Por entre encontros e saberes: a formação docente em diálogo com o “poder escolar” e o pensamento freiriano.	Tese	UfePEL/RS	2012
13. Reunião Pedagógica: a formação continuada no espaço escolar.	Dissertação	PUC/RS	2012
14. Trabalho e formação docente na rede municipal de ensino de Natal.	Tese	UFRN	2012
15. Formação continuada de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009-2011): a percepção docente	Dissertação	UnB	2012
16. Análise de necessidades de formação: uma prática reveladora de objetivos da formação docente.	Tese	UFRN	2014
17. O coordenador e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho	Dissertação	UnB	2016

FONTE: BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

ANEXOS

Anexo 1 - Situação dos Professores no país sobre a Lei do Piso e Jornada Ampliada

SITUAÇÃO DOS PROFESSORES NO PAÍS

O que prevê a lei nacional do piso do magistério e o que é feito em cada Estado

✓ Estados que cumprem a regra

✗ Não cumprem a regra

? Não informado

	PISO SALARIAL A lei estabelece piso de R\$ 1.187 (jornada de 40 horas semanais)	Valor do piso (em R\$)*	JORNADA EXTRACLASSE Professores devem ficar no mínimo 33% da jornada fora da sala de aula**	Fração da carga horária destinada a extraclasse (em %)
AC	✓	1.187	✗	25
AL	✓	1.187	?	-
AM	✓	1.338	?	-
AP	✓	2.171	✓	40
BA	✗	1.106	✗	30
CE	✓	1.187	✗	20
DF	✓	3.400	✓	33
ES	✓	1.540	✗	20
GO	✗	1.006	✓	41,7
MA	?	-	✗	20
MG	✗	616	✗	25
MS	?	-	?	-
MT	✓	1.665	✓	33
PA	✗	1.121	✗	20
PB	✓	1.235	✓	33
PE	✓	1.188	✗	30
PI	✓	1.187	✗	30
PR	✓	1.224	✗	20
RJ	✓	2.195	✓	33
RN	✓	1.187	✗	16,7
RO	✗	950	✓	35
RR	✓	2.239	✗	20
RS	✗	791	✗	20
SC	✓	1.187	✓	45
SE	✓	1.187	✓	37,5
SP	✓	1.894	✗	17
TO	✓	1.239	✗	20 a 22

*Valor ajustado para jornada de 40 horas semanais
Fonte: Secretarias Estaduais de Educação

**Tempo para preparar aulas, corrigir trabalhos etc.

Anexo 2- Piso Salarial dos Professores 2016 - Tabela Salarial Nacional

UF	REDE	NÍVEL MÉDIO		LICENCIATURA PLENA		CARGA HORÁRIA	CUMPRE A LEI DO PISO SALARIAL NACIONAL?
		VENCIMENTO	REMUNERAÇÃO	VENCIMENTO	REMUNERAÇÃO		
Acre	Estadual	1602,73		2010,00	2546,08	30h	Proporcionalmente e paga o valor do piso salarial dos professores.
Alagoas	Estadual	1918,17		2837,47		40h	Não paga o valor do piso salarial nacional.
Amazonas	Estadual	1344,00		1881,14	2965,68	20h	Proporcionalmente e paga o valor do piso salarial dos professores.
	Manaus	1234,00		1664,00		20h	Proporcionalmente e paga o valor do piso salarial dos professores.
Amapá	Estadual	2724,34		3416,32		40h	Paga o <u>piso salarial</u> mas não paga a jornada extraclasse
Bahia	Estadual			1980,12	2597,52	40h	Não paga o valor do piso salarial nacional.
	Salvador	1836,38	3213,31	2454,68	3559,28	30h	Proporcionalmente e paga o valor do piso salarial dos professores.
Ceará	Estadual	1697,00	2038,74	1705,53	2546,08	40h	Não paga o valor do piso salarial nacional.
	Fortaleza	2049,90		2483,12		40h	Não paga o valor do piso salarial nacional.
Distrito Federal	SINPRO			4028,56	5237,13	40h	Paga o valor do piso salarial nacional.

(Continua ...)

(Continuação...)

Espírito Santo	Estadual	579,26		880,97		25h	Não paga o valor do piso salarial nacional.
Goiás	Estadual	1929,71		2904,45		40h	Paga o piso salarial mas não paga a jornada extraclasse
	Goiânia	2290,52		2847,11		40h	Paga o piso salarial mas não paga a jornada extraclasse
Maranhão	Estadual	1918,20	3356,86	2443,80	4985,44	40h	Não paga o valor do piso salarial nacional.
Minas Gerais	Estadual			1455,30	1645,30	24h	Paga o valor do piso salarial dos professores.
Mato Grosso do Sul	Estadual	1575,89		2363,84		20h	Proporcionalmente e paga o valor do piso salarial dos professores.
	Campo Grande	3394,74		5092,13		40h	Paga o valor do piso salarial dos professores.
Mato Grosso	Estadual	1958,50		2937,72		30h	Proporcionalmente e paga o valor do piso salarial dos professores.
	Cuiabá	1431,08		2044,41		20h	Proporcionalmente e paga o valor do piso salarial dos professores.
Pará	Estadual	2397,22	2936,94	1927,60	3962,44	40h	Paga o piso salarial mas não paga a jornada extraclasse
	Belém	2332,00	3497,94	2332,00	5130,40	40h	Paga o piso salarial mas não paga a jornada extraclasse
Paraíba	Estadual	1527,64	1842,64	1665,12	1991,12	30h	Não paga o valor do piso salarial nacional.
Pernambuco	Estadual	1917,78	2137,78	1917,78	2137,78	40h	Não paga o valor do piso salarial nacional.
	Jaboatão	1916,00	2152,80	2145,08	2410,20	36h	Não paga o valor do piso salarial nem a jornada extraclasse.
	Cabo Sto Agostinho	1602,00	2402,00	1762,20	2463,30	30h	Proporcionalmente e paga o valor do piso salarial dos professores.

(Continua ...)

(Continuação...)

Piauí	Estadual	2221,75		2634,65		40h	Paga o valor do piso salarial dos professores.
	Teresina	2221,75		2634,65		40h	Paga o valor do piso salarial dos professores.
Paraná	Estadual	991,05	1404,07	1415,78	1828,80	20h	Não paga o valor do piso salarial nacional.
Rio de Janeiro	Estadual	1179,35	2948,38	2958,72	3184,72	40h	Não paga o valor do piso salarial nacional.
Rio Grande do Norte	Estadual	1602,10	2402,03			30h	Proporcionalmente e paga o piso salarial dos professores.
	Natal			2121,00		20h	Não paga o piso salarial nacional.
Rondônia	Estadual	1917,78	2146,00	2016,00	2497,60	40h	Não paga o piso salarial nacional.
	Porto Velho	1917,78	2157,78	2140,36	2380,36	40h	Não paga o piso salarial nacional.
Roraima	Estadual	1669,09	2503,59	2317,90	3152,40	25h	Proporcionalmente e paga o piso salarial dos professores .
Rio Grande do Sul	Estadual	630,10	958,89	1165,69		20h	Não paga o valor do piso salarial nem a jornada extraclasse.
	Rio Grande	1075,95	2151,90	1398,74	2797,90	20h	Proporcionalmente e paga o piso salarial
	Ijuí	1067,00		1493,80		20h	Proporcionalmente e paga o piso salarial.
	Canoas	2122,85		2392,17		40h	Não paga o valor do piso salarial.
Santa Catarina	Estadual	2397,23		2487,13		40h	Paga o piso salarial mas não paga a jornada extraclasse
São Paulo	Estadual	2086,93			2415,89	40h	Não paga o valor do piso salarial nem a jornada extraclasse.
Sergipe	Estadual	2135,64	2989,64	2135,64	2989,64	40h	Paga o piso salarial nacional.
Tocantins	Estadual	1700,30		4830,00		40h	Não paga o valor do piso salarial.
	Palmas	1825,42	1917,78		3358,83	40h	Não paga o valor do piso salarial.

Fonte: Site CNTE

Anexo 3 - Cursos EAPE – 1º Semestre de 2017

Cursos/informativos	Carga Horária	Público (Carreira Magistério e/ou Assistência)
1. A Arte de Contar Histórias	180h	Carreira Magistério/ Assistência
2. A Afetividade e a Promoção da Saúde na Escola	180h	Carreira Magistério/As sistência
3. A Deficiência Intelectual na Educação Inclusiva – Reflexões Sobre o Fazer Pedagógico	80h	Carreira Magistério/ Assistência
4. A Linguagem Matemática na Educação Infantil: Produzindo Práticas Pedagógicas Criativas	60h	Carreira Magistério
5. A Magia do Origami na Educação - Arte e Consciência	60h	Carreira Magistério/ Assistência
6. Abrindo Trilhas para a Escola do Campo 2017	80h	Carreira Magistério
7. Alfabetização Braille	60h	Carreira Magistério
8. Aprendendo Matemática com Software Geogebra	120h	Carreira Magistério
9. Atendimento aos Alunos surdos nos Anos Iniciais - AEE	60h	Carreira Magistério
10. Atendimento Educacional Especializado – AEE	180h	Carreira Magistério
11. Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação	80h	Carreira Magistério
12. Atividades Práticas de Matemática para Sala de Aula	90h	Carreira Magistério
13. Avaliação Funcional da Visão Psicopedagógica para Estudantes com Deficiência Visual	60h	Carreira Magistério
14. Avaliação para as Aprendizagens	120h	Carreira Magistério
15. Bonecos para Muitas Histórias	60h	Carreira Magistério
16. Cine Diversidade	180h	Carreira Magistério/Assistência
17. Conhecendo o Libre Office	30h	Carreira Magistério/Assistência
18. Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista	180h	Carreira Magistério/Assistência
19. Contribuições da Psicologia e Implicações na Educação Infantil: Práticas Criativas no Cuidado Consigo e com o Outro	120h	Carreira Magistério
20. Coordenador Pedagógico: Elo Integrador da Organização do Trabalho Pedagógico na Escola 2017	120h	Carreira Magistério
21. Currículo em Movimento: Práticas de Letramento em Língua Materna e em Matemática para o Estudante com Deficiência	180h	Carreira Magistério
22. Distrito Federal: Seu Povo, Sua História	180h	Carreira Magistério
23. Educação Ambiental Inclusiva: Hortas Orgânicas para o Ensino Especial e Educação Básica	100h	Carreira Magistério/Assistência
24. Educação Ambiental na Educação Básica: Desafios e Possibilidades	180h	Carreira Magistério

(Continua...)

(Continuação...)

25. Educação de Surdos - Práticas e Perspectivas	120h	Carreira Magistério/Assistência
26. Educação para as Relações Étnico-Raciais: Explorando Recursos Pedagógicos	90h	Carreira Magistério/Assistência
27. Educação Ambiental Lúdica	60h	Carreira Magistério/Assistência
28. Educando com Tecnologias - PROINFO Integrado 2017	180h	Carreira Magistério
29. Educando com Tecnologias II - Avançando a Aprendizagem com a Utilização das TICs	180h	Carreira Magistério
30. Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos	60h	Carreira Magistério
31. Escola do Campo: Construção do Inventário	80h	Carreira Magistério
32. Ferramentas do Google para a Educação Gsuite	90h	Carreira Magistério
33. Formação do leitor na escola: reflexões e práticas	60h	Carreira Magistério
34. Formação em Educação Precoce	80h	Carreira Magistério
35. Formação em Processos Organizacionais de Biblioteca Escolar	60h	Carreira Magistério/Assistência
36. Gestão Sustentável da Água e dos Resíduos Sólidos nas Escolas do Distrito Federal	120h	Carreira Magistério/Assistência
37. Grupo de Pesquisa: Construindo Projetos na Perspectiva dos Letramentos Artísticos e Científicos	60h	Carreira Magistério
38. História da Sexualidade Brasileira e o Cotidiano Escolar	180h	Carreira Magistério/Assistência
39. Integração à Carreira Magistério Público do Distrito Federal: Fundamentos da Educação	180h	Carreira Magistério
40. Introdução à Informática Educativa	60h	Carreira Magistério
41. Jogos Corporais na Perspectiva do Currículo em Movimento	90h	Carreira Magistério
42. Letramentos Criativos em Ciências da Natureza para a Educação Infantil e Anos Iniciais	120h	Carreira Magistério
43. Libras Básico I	60h	Carreira Magistério/Assistência
44. Libras Básico II	60h	Carreira Magistério/Assistência
45. Libras Intermediário I	60h	Carreira Magistério/Assistência
46. Libras Intermediário II	60h	Carreira Magistério/Assistência
47. Linguagem Corporal na Educação Infantil	60h	Carreira Magistério
48. Linguagem Musical	60h	Carreira Magistério/Assistência
49. Maria da Penha Vai à Escola para Equipe de Gestão e Orientadores	60h	Carreira Magistério
50. Maria da Penha Vai à Escola para Professores e Monitores	60h	Carreira Magistério/Assistência

(continua...)

(continuação...)

51. Mediação de Conflito como Praxis Pedagógica	180h	Carreira Magistério/Assistência
52. Método TEACCH (tratamento e educação para autistas e crianças com Déficitis relacionados à comunicação)	60h	Carreira Magistério/Assistência
53. Monitores em Formação: Competências e Desafios	180h	Carreira Assistência
54. Nos Caminhos do Audiovisual 2017 (4ª edição)	180h	Carreira Magistério
55. O Lugar da África: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Sala de Aula	90h	Carreira Magistério/Assistência
56. O Projeto de Pesquisa: A Escrita Científica na Educação	120h	Carreira Magistério
57. O Que Quer, O Que Pode esta Língua: Literatura em Diálogo com o Cinema	60h	Carreira Magistério/Assistência
58. Pedagogia Visual	60h	Carreira Magistério
59. Pedagogia Waldorf – Noções Básicas e Musicalização por Meio do kântele e da Flauta Doce	140h	Carreira Magistério/Assistência
60. Planejamento, Construção e Mediação de Curso em Modalidade EAD	180h	Carreira Magistério
61. Plena Atenção: práticas para Saúde e Paz	60h	Carreira Magistério/Assistência
62. Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado – 2017	180h	Carreira Magistério
63. Prevenção, Identificação e Acolhimento nos Casos de Violência Sexual	30h	Carreira Magistério
64. Produção de Videoaulas para Iniciantes	180h	Carreira Magistério/Assistência
65. Produção e Reflexão Artística	90h	Carreira Magistério
66. Robótica Educacional na Perspectiva de Atendimento ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação	100h	Carreira Magistério
67. Rodas de Brincar: A importância dos Brinquedos Cantados e Brincadeiras na Escola	60h	Carreira Magistério/Assistência
68. Scrapbooking Pedagógico	60h	Carreira Magistério
69. Surdocegueira	60h	Carreira Magistério
70. Tecnologia Assistiva com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado	80h	Carreira Magistério
71. Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil	80h	Carreira Magistério/Assistência
72. Uso do Software Google Earth Pro como recurso didático para a Análise Ambiental e no Ensino da Geografia	90h	Carreira Magistério
73. Usos e Desusos da Voz do Profissional de Educação	90h	Carreira Magistério/Assistência
74. Vivências com a Musicalização na Educação Infantil	60h	Carreira Magistério/Assistência
75. Vivências com a Musicalização	180h	Carreira Magistério

Fonte: Website EAPE.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos pedagógicos. RBEP. V.94, n.236, p. 299-322, jan./abr.2013, Brasília, 2013.
- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, Catarina Pereira de. **O trabalho conjunto entre docentes**: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- BARRETO, E. S. D. S. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000300679&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 mai. 2016.
- BRAEM, S. Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionnalité pour la Sociologie des Professions française. INTERIM CONFERENCE OF ISA RESEARCH COMMITTEE SOCIOLOGY OF PROFESSIONAL GROUPS RC 52. **Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa**, Lisboa, 2000.
- BRASIL. Câmara dos Deputados, Série Legislação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** , Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Estudo sobre a lei do Piso Salarial**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192 . Acesso em 15 abr.2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. HYPERLINK
"http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%208.752-2016?OpenDocument" **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016** . Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/5/2016, Página 5, Brasília, 2016.
- BRASIL. **Emenda constitucional Nº 53, de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/12/2006, Página 5, Brasília, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União de 23.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Disponível em:** < HYPERLINK
"http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm"
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . >. Acesso em: 6 fev. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/12/1996, Página 28442, Brasília, 1996.

BRASIL. HYPERLINK

"http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.494-2007?OpenDocument" **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/6/2007, Página 7, Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 17 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União de 17 de julho de 2008. Disponível em: contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: < HYPERLINK "http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm" http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm >. Acesso em: 8 mar. 2016.

BRASIL. HYPERLINK

"http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.796-2013?OpenDocument" **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Publicado no DOU n.º 65, de 05.04.2013, Seção 1, página 01/02. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1, Brasília, 2014.

BRASIL. HYPERLINK

"http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.415-2017?OpenDocument" **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Publicada no DOU de HYPERLINK "<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>" 17/02/2017, p. 1, Brasília, 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº: 18/2012.** Reexamina o Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Diário Oficial da União de 1º/8/2013, Seção 1, Pág. 17, Brasília, 2013.

BRASIL. **Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação, Brasília, 2014. Disponível em: < HYPERLINK

"http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf" http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf >. Acesso em: 6 fev. 2016.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12

BRASIL. Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação. Publicada no Diário Oficial da União de 13/10/97 - Seção 1 - p. 22987

BRZEZINSKI, I. **Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte.** **RBP**AE, Goiânia, v. 23, p. 229-251, mai./ago. 2007.

_____. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: Embates entre Projetos Antagônicos de Sociedade e de Educação. Ensaio Essay Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.8 n.2, p. 185-206, jul./out.2010.

CELESTINO ALVES SA SILVA JUNIOR. Apresentação. In: BERNADETE ANGELINA GATTI, C. A. D. S. J. M. D. S. P. E. M. D. G. N. **Por uma política nacional de professores.** p. 7-17, São Paulo: unesp, 2013.

CNTE, C. N. D. T. E. E.-. **Piso e carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação básica pública.** Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE. Brasília, 2015.

CODDO, Wanderley (Coord.). Burnout: “síndrome da desistência”. In: **Educação: carinho e trabalho.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (p. 237-254).

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2 ed. São Paulo: Cortez editora, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. IN LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia M.W. (orgs). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006 (pp. 173-200).

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor Polivalente: Profissionalidade docente em análise.** 1ª edição, Curitiba: Appris editora, 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição.** 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAL ROSSO, S. Intensidade do trabalho: questões conceituais e metodológicas. Revista Sociedade estado. vol.30 no.3 Brasília Sept./Dec. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922015.00030003>> Acesso em 15 mai.2016.

_____. Jornada de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____. **Jornada de trabalho: duração e intensidade.** Revista Ciência e Cultura v.58 n.4 out./dez., p.31-34, versão On-line, ISSN 2317-6660, São Paulo, 2006.

_____. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DISTRITO FEDERAL. **Escola Candanga, Versão Preliminar.** Uma proposta Curricular para a Iª e IIª fases da Educação Básica. Algumas considerações a respeito da IIIª Fase da Educação Básica. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Fundação Educacional do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal, Departamento de Pedagogia, Brasília, 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Cadernos da Escola Candanga, Diretrizes Operacionais da Coordenação Pedagógica.** Série Diretrizes Operacionais, nº 01. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal, Brasília, 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Cadernos da Escola Candanga, Projeto Político Pedagógico.** Série Diretrizes Operacionais, nº 02. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal, Brasília, 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica,** Pressupostos Teóricos, SEEDF, Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica,** Ensino Fundamental, Anos Iniciais, SEEDF, Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013.** Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. DODF Nº 91, de 06 de Maio de 2013, Brasília, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 27, de 18 de fevereiro de 2016.** Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e unidades parceiras e à organização dos atendimentos ofertados. DODF nº 33, de 19 de fevereiro de 2016, página 5. Brasília, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 29 de 29 de janeiro de 2013.** Dispõe sobre os critérios para Distribuição de Carga Horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e, ainda, os quantitativos de Coordenadores Pedagógicos Locais, para os servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Publicado no Diário Oficial do Distrito Federal Nº 26, 1º de fevereiro de 2013, Página 10, Brasília, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre os critérios para Distribuição de Carga Horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e, ainda, os quantitativos e requisitos para o exercício das atividades dos Coordenadores Pedagógicos Locais, para os servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Publicada no Diário Oficial do Distrito Federal nº 275 do dia 31/12/2014 - Seção 01 EXTRA, Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, 2011.

DISTRITO FEDERAL **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal** Secretaria de Estado de Educação, Brasília, 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas da SEEDF (2009-20013).** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, 2009.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Avaliação Educacional:** aprendizagem, institucional e em larga escala (2014-2016). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica Projeto Político-pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas.** Secretaria de Estado de Educação, Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital de Educação (2015-2024).** Secretaria de Estado de Educação, Brasília, 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 445, de 16 de dezembro de 2016.** Secretaria de Estado de Educação, Brasília, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Publicada no HYPERLINK "<http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Diario/0891cd02-b934-3457-ad08-cf9075737043/552e5c36.pdf>" \t "_blank" \o "Baixar Diário" DODF nº 29, seção 1 de 08/02/2012 , Brasília, 2012.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUBAR, C. **Socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** n. 24. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação).

ELIAS, N. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FERNANDES, M. J. A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar. **Revista Brasileira de política e administração da educação**, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26414>>. Acesso em: 20 maio 2016.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: Borba, M. C.; ARAÚJO, J. de L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 47-76, 2004.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedade de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, 2009.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção Docente.** Porto: Porto Editora, 2009.

GALVÃO, Andréia e Armando Boito Jr (orgs.). Governo Lula: a nova burguesia nacional no poder. IN: BOITO Jr., A. GALVÃO, Andréia. **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000.** São Paulo: Alameda, 2012 (pp. 69-106)

GAMA, Maria Luisa Santos. **Planejamento Educacional e Formação de Professores: práticas, sentidos e significados.** Curitiba: Appris editora, 2016.

GARCIA, O. G. Relato de um projeto de formação do educador na escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33586>>. Acesso em: 18 maio 2016.

GARCIA. Tânia Maria F. B. Cotidiano escolar, pesquisa e formação docente. In: ENS, Romilda Teodora, BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar.** Curitiba: Champagnat Editora PUCPR, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal em Ciências Sociais e Humanas.** Série Pesquisa em Educação v.10, Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. **Os professores e suas identidades: o sentimento da heterogeneidade.** Cad. Rev., v. nº 98, p.85-90, ago., São Paulo, 1996.

GATTI, B. A, et al. **Por uma política Nacional de Gormação de Professores.** 1ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2013

GODOY, D. Gestão da Educação e controle das performatividades no Brasil: um estudo de caso do IDEB. UfePEL. Pelotas. 2012.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOYLE, Eric. Professionalism, professionalism and control in teaching. **London Educational Review**, Hove: University of London Institute of Education, v. 3, n. 2, p. 13-19, 1974.

_____. Professionalization and de-professionalization in education. In: Hoyle, Eric; Megarry, Jacquetta (Orgs.). **World yearbook of education 1980: the professional Development of Teachers**. Londres: Kogan Page, 1980. p. 42-56.

HYPOLITO, Á. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus Editora, 1997.

JUNIOR, Adhemar F. Dutra et. al. **Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, Fundef, Diretrizes Nacionais e Nova concepção de carreira**. Brasília, MEC, FUNDESCOLA, 234 p. MEC. INEP, 2000.

JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. **Apresentação** In: GATTI, B. A, et al. **Por uma política Nacional de Formação de Professores**. 1ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2013

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LENIN, V. I. El Estado y la revolución, Obras completas. Buenos Aires: Cartago, 1959, t. 25.

LESSA, S. Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOUREIRO, C. **A docência como profissão**. Portugal: Edições ASA, 2001.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Tradução de Jesus Raneri. São Paulo: Boitempo 2008.

_____. **O capital: crítica da economia política**. v. 1 Livro Primeiro: O processo de processo de produção do capital. Tomo I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, cap. VIII.

MENDES, L. N. D. S. **Hora de trabalho Pedagógico (HTP): espaço-tempo de formar e ser formado?** Unisantos. Santos. 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A, et al. **Por uma política Nacional de Formação de Professores**. 1ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2013

NEVES, Lúcia Maria Wanderley Neves . Por que dois planos nacionais de Educação? IN: NEVES, Lúcia M.W.(org.). **Educação no Limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.(pp. 147-182).

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

_____. **Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores**. In: GATTI, B. A, et al. **Por uma política Nacional de Formação de Professores**. 1ª edição. Editora Unesp, 2013

_____. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Ri Claro, Revista Teoria e Educação, nº 4, p. 109-139, 1991.

_____. **O processo histórico de profissionalização do professorado**. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. In: PARO, Vitor Henrique (org). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez editora, pág. 77-116, 2006.

PAGANINI DA SILVA, E. **A profissionalização docente: identidade e crise**. 224f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Administração Escolar: introdução crítica**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARSONS, T. Professions. In: SHILLS, D. **International Encyclopedia of the Social Sciences**. v. 11 e 12. New York: MacMillan, 1972. p. 536-546.

PASSOS, Laurizete Ferragut. **Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades**. In: ANDRÉ, Marli (Org). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus Editora, 2016.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula**. Revista Educação & Linguagem, Ano 10, nº 15 p. 82-98, jan.-jun. São Paulo, 2007.

PESSÔA, L.; ROLDÃO, M.C. Estratégias viabilizadoras da “boa formação” na escola: do acaso à intencionalidade. In: Almeida, L.; Placco, V. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p.109-128.

PIRES, Edi Silva. **Coordenador Pedagógico: o alcance de sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar**. Brasília, 2014. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília.

PORTAL EAPE. Disponível em: < <http://www.eape.se.df.gov.br/> > Acesso em 15 de junho de 2016.

REIS MONTEIRO, A. R. **Profissão Docente: Profissionalidade e autorregulação**. São Paulo: Cortez, 2015.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Orgs.). **Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão**. Braga: CESC/ Almedina, 2005 p. 13-26.

_____. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007 p. 94-181

_____. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivo do profissional docente. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs.) - **Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat Editora, 2010.

_____. **Formação de professores e desenvolvimento profissional**. Rev. educ. PUC-Camp. Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção**. Pernambuco, 2010. Tese de doutorado. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Pernambuco.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Clacso, Expressão Poupular, , 2ª edição, 2011.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n.34, pp.152-165, 2007.

SCHRATZ, Michael. Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in internationaler Perspektive. In: _____ et al. (Org.). **Pädagogische Professionalität: quer denken, umdenken, neu denken** – Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas Verlag – und Buchandels AG 2011. P. 46-94.

SILVA, Amanda Moreira da. **Tempo e docência**, dilemas, valores e usos na realidade educacional. Jundiá: Paco Editorial, 2017.

SILVA, A. C. D.; SANTOS, S. M. D. Avaliação da Formação Continuada no Estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso. **Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 2013.

SOUSA, José Vieira de. (Org.). **Políticas de Educação no Distrito Federal**, evolução e perspectivas. Brasília: Liber livro, 2012.

SOUZA, A.N. Tempo de ensino e tempo de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SOUZA, Denise Trento R. de; SARTI, Flávia Medeiros. **Mercado de Formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, P. S. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, vol.26 no.90 Campinas Jan./Apr. 2005.

_____. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, 2011.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Piso salarial para educadores brasileiros. Quem toma partido?** Brasília: Coleção Políticas Públicas de Educação. Autores Associados. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2013.

WEBSITE CNTE. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/component/search/>> Acesso em 15 de mai. de 2016.