

Condições de trabalho e precariedade subjetiva de formadores de professores em tempos (extra)ordinários

Walkiria de Oliveira Rigolon, Universidade Paulista/Seduc SP, walkiria.rigolon@uol.com.br

Rodnei Pereira, Fundação Carlos Chagas/Unicid, rpereira@fcc.org.br

Lisandra Príncipe, Universidade Paulista, lisandraprincepe@gmail.com

Resumo: A pesquisa de pós-doutorado discutida neste texto teve como objetivo desenvolver e implementar um programa de formação continuada para coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas de uma Diretoria Regional de Educação, da cidade de São Paulo, Brasil. A abordagem adotada foi a pesquisa-formação em coprodução. A investigação foi realizada em meio à crise sanitária provocada pela Covid-19, que trouxe impactos significativos para a educação, exigindo adaptações da prática pedagógica dos professores de educação básica e das estratégias de formação docente. Partindo da premissa de que os profissionais da educação são profissionais intelectuais, o estudo consistiu em identificar as necessidades formativas das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, antes e durante a pandemia. Os resultados demonstram que a intensificação do trabalho, que já era um problema antes da pandemia, desencadeou um processo de precarização da subjetividade das participantes, durante a pandemia. Sendo assim, a investigação desenvolvida reforça a importância da autonomia profissional dos professores, e da implementação de políticas educacionais que considerem a diversidade de saberes envolvidos na prática educativa, bem como a necessidade de adaptação às mudanças provocadas pela pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: pesquisa-formação, formação de formadores, pesquisa em coprodução, necessidades formativas.

Resumen: La investigación de posdoctorado discutida en este texto tuvo como objetivo desarrollar e implementar un programa de formación en servicio para coordinadoras pedagógicas que trabajan en escuelas de una Dirección Regional de Educación de la ciudad de São Paulo, Brasil. El enfoque utilizado fue la investigación-formación en coproducción. La investigación se llevó a cabo en medio de la crisis sanitaria provocada por la Covid-19, la cual tuvo impactos significativos en la educación, demandando adaptaciones en la práctica pedagógica de los profesores de educación básica y en las estrategias de formación docente. Partiendo de la premisa de que los profesionales de la educación son profesionales intelectuales, el estudio consistió en identificar las necesidades formativas de las coordinadoras pedagógicas participantes en la investigación, tanto antes como durante la pandemia. Los resultados demuestran que la intensificación del trabajo, que ya constituía un problema antes de la pandemia, desencadenó un proceso de precarización de la subjetividad de las participantes durante la pandemia. Por lo tanto, la investigación desarrollada refuerza la importancia de la autonomía profesional de los docentes y de la implementación de políticas educativas que consideren la diversidad de saberes presentes en la práctica educativa y la necesidad de adaptarse a los cambios provocados por la pandemia de Covid-19.

Palabras clave: investigación-formación, formación de formadores, investigación en coproducción, necesidades formativas.

Introdução

Neste texto são discutidos alguns resultados de uma pesquisa de pós-doutoramento, desenvolvida em coprodução, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, que teve como objetivos elaborar e executar uma proposta de formação continuada, na perspectiva de uma pesquisa-formação, e analisar as necessidades formativas de coordenadoras pedagógicas, em exercício em escolas de uma Diretoria Regional de Educação do município de São Paulo, antes e durante a pandemia de Covid-19.

Definimos como pesquisa-formação em coprodução um tipo de investigação que articula, de modo simultâneo e por retroalimentação, pesquisa e processos de formação em Educação (Pereira, 2017), mas cujo planejamento, desenvolvimento e produção de relatórios e textos de divulgação são realizados por todos os pesquisadores conjuntamente, de modo que a autoria de todas as fases é de todos e de cada um.

Apresentamos, aqui, parte dos resultados da pesquisa-formação em coprodução, que ocorreu, como denominamos em *tempos (extra)ordinários*, em função de tudo o que a humanidade enfrentou desde o início da crise sanitária de Covid-19 que, no que se refere à educação, deixou suas marcas pelo fechamento das escolas e pela implementação de políticas de ensino remoto emergencial.

Assim, esse estudo parte da premissa de que os professores são profissionais intelectuais e que portanto, de acordo com Contreras (2002), eles devem alcançar a “autonomia profissional enquanto qualidade do ofício docente” (p. 32). Para tanto, segundo Giroux (1997), faz-se necessário investir nos saberes construídos ao longo de seu desenvolvimento profissional, e este não deve pautar-se estritamente na racionalidade técnica. Tardif (2003) corrobora a análise, ao afirmar que as ações no campo da formação de professores é um fenômeno complexo e multifacetado, uma vez que os seus saberes são plurais e heterogêneos:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (Tardif, 2003, p. 61).

Outrossim, levando-se em consideração que professores e coordenadoras pedagógicas constituem suas identidades e suas aprendizagens práticas no exercício de suas funções, propostas de formação continuada voltadas para os contextos escolares e organizadas com a participação desses sujeitos podem repercutir, tanto na capacidade de reflexão e de

desenvolvimento profissional dessas equipes (Imbernón, 2006; Gimeno Sacristán, 1999; Marcelo, 2009; Vaillant, 2019; Nóvoa, 2009), quanto na resolução ou atenuação de problemas por eles enfrentados nos processos de ensino e na aprendizagem dos estudantes. Essas foram as principais ideias que fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa-formação em coprodução que desenvolvemos.

A pesquisa e seus fundamentos

Tanto antes quanto durante a pandemia, as políticas educacionais elaboradas pelo governo em exercício não foram capazes de identificar e combater as desigualdades educacionais brasileiras. Neste sentido, a formação docente, que foi extremamente negligenciada no período 2019-2022, nunca se mostrou tão necessária.

Partimos do princípio que é importante criar condições objetivas para que as ações formativas promovam a constituição de experiências coletivas que favoreçam o desenvolvimento profissional docente (DP), que como define Pereira (2017):

(. . .) um processo que envolve as mudanças, adaptações e, em certa medida, as possíveis transformações que podem ocorrer ao longo da carreira dos professores. Essas transformações dizem respeito ao desempenho na carreira, aos compromissos assumidos, ao envolvimento com a carreira, às maneiras peculiares com que todos e cada um dos trabalhadores da educação constroem suas formas de serem e estarem na profissão (p. 117).

Uma das vias facilitadoras do DP, no caso dos profissionais da educação, tanto os formadores quanto os professores, é a formação continuada, que deve levar a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional (Marcelo García, 1999), e deverá ter como horizonte uma convergência com as finalidades da escola e, essencialmente, com a aprendizagem dos estudantes.

A ação dos formadores ganha importância, quando a formação continuada é pensada e executada em uma perspectiva de desenvolvimento profissional (DP) - como um direito a ser garantido, visto que tal ação pode ser facilitadora do DP dos professores. À vista disso, legitima-se a relevância da criação de cadeias de formação que possam fortalecer e contribuir para que todos os envolvidos no trabalho escolar – formadores e professores - tenham espaços e tempos para pensarem e repensarem suas práticas.

Ainda, compreendemos, que os processos de formação continuada que podem lograr

êxito são aqueles que tomam como ponto de partida a identificação das necessidades formativas de seus participantes.

Como explica Príncipe (2010) toda necessidade é um produto social e histórico, que surge em um contexto específico, sempre associada a valores ideológicos, sociais, políticos e históricos de indivíduos e grupos. A autora adverte que a análise de necessidades não se refere a algo que, “de forma determinista, faz falta ou é preciso, nem tampouco que o produto dessa análise poderá indicar de forma rígida o caminho a seguir na prática de formação” (Príncipe, 2010, p. 63).

Por isso, depreendemos que um processo de levantamento de necessidades formativas não pode se restringir somente ao que os participantes de ações formativas declaram como essencial para as suas práticas. Ao contrário, essas declarações precisam ser analisadas criticamente pelo formador, papel que deve ser desenvolvido, no âmbito da escola, pelo coordenador pedagógico (CP) de forma coletiva e participativa, com a participação dos professores e equipe gestora. Esse processo de análise deve, sem dúvida alguma, considerar como os professores fazem o seu trabalho e quais são os desafios que enfrentam. Como afirmam Pereira e Placco (2018):

a razão de tomar as necessidades como ponto de partida dos projetos formativos é sua construção coletiva e colaborativa dos processos formativos, de modo que todos se sintam comprometidos com eles e que sintam motivados para engajar-se neles (p. 92).

Os autores Pereira e Placco (2018) afirmam, ainda, que identificar necessidades formativas é uma forma de potencializar a formação centrada nos contextos de trabalho, princípio que também assumimos na pesquisa-formação em coprodução que desenvolvemos. Além disso, o estudo tomou como base a importância de que coordenadoras pedagógicas, enquanto formadoras, também precisam compartilhar tempos e espaços formativos, para que se fortaleçam como formadoras nas unidades escolares nas quais atuam.

Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento do estudo partimos da definição de pesquisa-formação como uma modalidade de pesquisa-ação (Pereira, 2017). A pesquisa-formação tem um caráter de processualidade e dinamicidade de um estudo que une investigação científica e ação formativa, que são dialeticamente constituídas do ponto de vista epistemológico com base em cinco etapas:

1) diagnóstico de una situación práctica ou problema práctico que se quer melhorar ou resolver; 2) formulação de estratégias de ação; 3) desenvolvimento das estratégias e avaliação da sua pertinência; 4) análise da nova situação e 5) repetição dos mesmos passos para a nova situação prática.

Aproximadamente, quarenta e cinco CP, que atuavam em escolas de Ensino Fundamental e EJA pertencentes à uma Diretoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação da capital paulista participaram da pesquisa-formação.

Antes da pandemia, em 2019, foram desenvolvidos de agosto a novembro, quatro encontros presenciais de quatro horas cada um. Devido à crise sanitária causada pela Covid-19, em 2020, tivemos uma interrupção no trabalho e, apenas em 2021, ainda durante a pandemia, foi possível realizar o quinto encontro, remotamente, por meio do aplicativo *Microsoft Teams* - plataforma unificada de comunicação e colaboração.

Para o desenvolvimento de cada um dos encontros formativos com as CP houve uma preocupação especial em planejar, estruturar e organizar pautas que contribuíssem para a problematização de questões relativas às suas necessidades formativas.

Tais encontros foram conduzidos por dois pesquisadores-formadores, gravados em áudio e por meio de fotografias, e uma pesquisadora-formadora ficou responsável pelas observações, registros nos diários de campo e produção de relatórios detalhados.

Análise e Resultados

Os registros, em áudio, dos encontros foram transcritos e a partir deles foram produzidos relatórios descritivos e analíticos e, para a análise utilizamos a metodologia denominada de “análise de prosa” por André (1983), que a definiu como:

(. . .) uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não-verbais, alternativas ou contradições (p.67).

Seguindo os questionamentos propostos por André (1983), o contexto da pesquisa-formação coproduzida e os aspectos arrolados no objetivo da pesquisa, assim como os referenciais teóricos adotados, serviram de referência durante a realização das várias leituras do material transcrito, permitindo que fossem levantados os tópicos (generalidades)

cujo conteúdo lexical e semântico se aproximavam, constituindo um campo temático (assunto). Os tópicos foram selecionados a partir de excertos dos depoimentos das CP e organizados em uma planilha. Tal movimento de análise foi repetido por três vezes nas quais realizamos ajustes e arranjos, e com um volume de dados menor, procedemos às leituras mais aprofundadas para a constituição dos temas que foram relacionados ao referencial teórico adotado.

Dentre os temas que emergiram a partir da análise dos relatórios destacamos: compartimentalização do trabalho, condições de trabalho, desqualificação das ações formativas e conhecimentos profissionais necessários às CP, que foram recorrentes tanto antes, quanto durante a pandemia, com destaque para o aumento de desafios relacionados, especialmente, às condições de trabalho durante a pandemia. Contudo, neste texto discutiremos apenas o tema “Condições de trabalho”.

Condições de Trabalho

Dentro da temática “condições de trabalho” foram relatados alguns entraves que repercutem na organização do trabalho do CP na escola. Antes da pandemia, os CP declararam dificuldades de construir um trabalho coletivo; dificuldade de construir um trabalho coletivo e dar continuidade a ele por causa de mudanças na equipe escolar e falta de professores que afeta a organização pedagógica. Já durante a pandemia, indicaram: dificuldade de constituir o coletivo para a formação centrada na escola; falta de professores e funcionários; professores com “psicológico afetado; aumento de licenças saúde; sobreposição de normativas advindas da SME que alteram o atendimento; excesso de preenchimento de planilhas e relatórios para a SME; falta de continuidade do planejamento do CP; desafios com a busca ativa; excesso de tarefas não formativas a cargo do CP; acolhimento de professores e estudantes em questões emocionais; conserto de Tablets; entrega de cestas básicas; produzir apostilas e organizar a entrega aos estudantes; cuidado com os protocolos de Covid; gerenciamento dos protocolos de Covid; deliberações da SME e intercorrências da Covid impedem a continuidade das ações planejadas; aumento da demanda de trabalho do CP com a pandemia: presencial, remoto; conciliar as modalidades de ensino: remoto, presencial e

impresso; sobreposição de normativas advindas da SME que alteram o atendimento; excesso de preenchimento de planilhas e relatórios para a SME.

Os entraves citados são determinações das condições de trabalho às quais as CP estavam submetidas cotidianamente. No texto analisaremos alguns desses entraves. Reconhecemos o trabalho das CP como um dos fatores determinantes para o alcance do bom desenvolvimento do trabalho pedagógico que acontece em cada escola. Isso significa que cabe a essa profissional ser a articuladora e a mobilizadora de diferentes saberes dos docentes, com vistas ao aprimoramento das práticas desenvolvidas nas salas de aula, para atingir a finalidade da educação, que é a aprendizagem das crianças e jovens. No entanto, para que as CP, de fato, cumpram sua tarefa formativa é preciso garantir que elas tenham condições de trabalho adequadas.

Adotamos, aqui, o conceito de Oliveira e Assunção (2010), que afirmam que as condições de trabalho agregam:

O conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização de atividades e outros tipos de apoio necessários dependendo da natureza da produção. (. . .) as condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (p.39).

Destarte, consideramos que para analisar o trabalho das CP, bem como os desafios que elas enfrentam no seu dia a dia, faz-se fundamental ter um olhar cuidadoso para as condições objetivas nas quais a sua atividade se desenvolve. A ideia de condições nos permite trazer a discussão da atividade da CP para o local onde ela ocorre (a escola), considerando as possibilidades, as dificuldades, as oportunidades, bem como os requisitos necessários à sua realização.

Uma condição de trabalho fundamental para que as CP consigam desenvolver parte da sua atribuição formativa é a existência de horários coletivos que contem com a participação do coletivo de professores da escola. Embora a RME conte com jornadas que atendam à Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público na educação básica, que em seu no artigo 4º prevê o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com educandos e 1/3 para a formação continuada, participação em reuniões pedagógicas e realização das demandas específicas da docência (planejamentos, correções e outros), surgiu no grupo de CP, antes da pandemia, um depoimento que atesta um problema que pode ocorrer

com os professores especialistas, que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e não conseguem compor a jornada em uma única escola. Esses professores assumem aulas em mais de uma escola, o que implica na não participação nas reuniões de formação que acontecem em uma determinada unidade escolar:

Eles [professores] entram ali para dar aula e vão embora, não tem H. A. [Hora Atividade] para conversar, está difícil e não tem para quem falar. (. . .) Ele [professor] não conhece o aluno pelo nome, eu vou falar com ele e ele fala em exaustão. (Coordenadora pedagógica participante da pesquisa).

A itinerância, que de acordo com Boing (2008) indica a situação de “(. . .) todo e qualquer professor que esteja trabalhando em mais de uma escola (. . .)” (p.14) é nociva para o docente, para os alunos e, também para a consolidação do trabalho coletivo na instituição de ensino. O depoimento da CP atesta o esfacelamento do coletivo em sua escola, trazendo desafios para a sua atuação como formadora, para o próprio desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para o trabalho que é realizado na sala de aula.

Durante a pandemia, os horários formativos começaram a ocorrer remotamente e o professor devia se deslocar da escola para casa, para a participação. Foi evidenciado que o deslocamento é um desafio e, possivelmente, esse formato de organização poderia gerar problemas como atrasos, falta de conexão com a internet, além de um ambiente muitas vezes inadequado, entre outros:

(. . .) Tem também a questão dos horários coletivos das unidades onde tem o tempo de deslocamento, tem formações que os professores são dispensados e fazem em casa, tem professores que já estão no teletrabalho, enfim... esse deslocamento também é um desafio, o professor vai correndo para casa para entrar no horário coletivo (Coordenadora pedagógica participante da pesquisa).

A rotatividade da equipe escolar também apareceu como um ponto nevrálgico para o trabalho das CP, pois é uma condição que desestabiliza as rotinas, dificulta o conhecimento da comunidade por parte da equipe escolar, impedindo uma continuidade harmônica dos processos pedagógicos. Tardif e Raymond (2000) discutem que a carreira é um processo de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Para os autores, são essas equipes que exigem que os indivíduos se adaptem às práticas e rotinas e não ao contrário.

Desse modo, a rotatividade da equipe escolar vai exigir da CP um maior esforço para conhecer os seus professores, tempo para identificar e analisar suas necessidades de formação e promover a integração deles à equipe.

As faltas dos professores ao trabalho também vieram à tona nos depoimentos dos CP antes e durante a pandemia. Eles colocaram acento no fato de que as faltas afetam a organização do trabalho pedagógico e o planejamento das CP.

Durante a pandemia, com o retorno das atividades presenciais, a queixa a respeito das ausências de servidores (funcionários de apoio e professores) ao trabalho, também foi evidenciada. No período em que o encontro de estudo e formação foi realizado, os índices de contaminação decorrentes da covid-19 ainda estavam em alta e, provavelmente, a rede tinha um número expressivo de professores e servidores de apoio afastados em razão de comorbidades.

Sendo assim, é legítimo o problema levantado pelas CP, uma vez que o professor é o responsável pelo atendimento aos estudantes, e é preciso garantir os 200 dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cabe à gestão escolar garantir esse direito e a CP precisa criar condições para que as aulas não sejam interrompidas e isso causa a desestabilização da rotina, como bem expressa o depoimento:

Essa questão do professor também depende das questões estruturais. Comecei fevereiro com tudo em ordem: professor de módulo etc. Aí você pensa em projetos, você está no pique total. Agora chega em setembro, na minha unidade tem falta de professor também, 4 faltas diárias. Os alunos percebem esse movimento de “desorganização”, é uma questão estrutural que acaba afetando o pedagógico, não tem como não afetar o pedagógico. (Coordenadora pedagógica participante da pesquisa).

Outra questão que desafiava as CP que participaram deste estudo, referiu-se ao adoecimento das equipes escolares, sobretudo dos professores.

A pandemia intensificou ainda mais o trabalho docente, sobretudo, pela necessidade de se implementar do dia para a noite o ensino remoto. Muitos professores desconheciam o uso das tecnologias aplicadas à educação, assim como das plataformas. Todo este panorama provocou inúmeras pressões e tencionou os professores para que dessem conta desse enorme desafio. Com o retorno às aulas presenciais, depois do longo tempo em que as escolas estiveram fechadas, e, posteriormente, diante da necessidade de se manter ainda o ensino remoto para alguns estudantes, sem falar no medo de se contaminar com o coronavírus, todo este processo, aliado ao sofrimento que toda população viveu durante o período de confinamento, com mortes de parentes e amigos, certamente, haveria de desencadear um mal-estar, gerando algumas situações de agravamento à saúde.

A esfera do trabalho pode promover experiências de prazer ou de sofrimento no exercício profissional, gerando sintomas específicos levando inclusive ao adoecimento,

conforme citado no encontro realizado durante a pandemia por uma das CP: “(. . .) os nossos colegas professores também estão com o psicológico afetado, as licenças de professores e outros funcionários pipocando (. . .)”. (Coordenadora pedagógica participante da pesquisa).

No campo dos estudos sobre políticas públicas, onde se inserem a atividade das CP, localizamos um importante conceito, o profissional denominado “burocrata de nível de rua”, ou seja, profissionais que atuam como servidores públicos, como afirma Lotta (2019):

Esta categoria brilhantemente proposta por Lipsky, incorpora a grande maioria dos funcionários próprios ou terceirizados da administração pública mundial: são todos os professores, policiais, assistentes sociais, profissionais da saúde, profissionais dos serviços carcerários, das agências de atendimento, das agências de serviço social e encaminhamento para o emprego. São todos aqueles que, cotidianamente, interagem, com os usuários dos serviços, entregando serviços e políticas públicas (p. 11).

Optamos por mencionar a categoria dos burocratas de nível de rua, na discussão do tema sobre adoecimento para explicitar que, os docentes, assim como as CP, são profissionais que atuam como tal na linha de frente de atendimento à população e, justamente por esse motivo, estão mais ligados ao público que atendem, sofrendo, muitas vezes, por acompanhar tão de perto as suas necessidades, bem como os efeitos das desigualdades na comunidade atendida, sobretudo, durante o período de pandemia.

A organização da rotina, na coordenação pedagógica, há tempos é um tema intrincado e complexo. Isso, porque, desde o final dos anos 1990, quando as pesquisas sobre o fazer do coordenador pedagógico aumentaram, tomando corpo nos anos 2000, cientistas do campo (Christov, 1998; 2003; Placco, Almeida & Souza, 2011; Pereira, 2010; 2017) mostraram que, constantemente, os coordenadores se desviam de seu papel formador em função de diversas razões.

Desta maneira, não é novidade que a organização rotina é um grave problema para as coordenadoras pedagógicas brasileiras, e que o mesmo ocorre na cidade de São Paulo, onde este estudo aconteceu. Sendo assim, esperávamos que, durante esta pesquisa, as CP afirmassem, em algum momento, que suas rotinas eram atribuladas (Christov, 2003; Pereira, 2017), o que de fato ocorreu antes da pandemia e durante a pandemia: “A falta de continuidade da ação pedagógica. Isso para mim é o mais angustiante, porque do que adianta você fazer a formação, você programar, planejar e por qualquer eventualidade que aconteça você tem que replanejar.” (Coordenadora pedagógica participante da pesquisa).

Isso ocorre, porque como explica Pereira (2017)

os contextos de atuação do CP, que extrapolam os da sala de aula, são pouco estruturados, marcados por problemas incomuns, que não têm nenhum tipo de resposta pronta, e que na maioria das vezes exigem uma decisão rápida, urgente e incerta (p. 174).

Seguimos com a pesquisa conhecendo esses velhos problemas, e identificando-os em seu decorrer. Porém, como atravessávamos uma situação atípica desde 2020, e diante do retorno das atividades presenciais, no segundo semestre de 2021, um relato de uma CP durante a pandemia nos deixou em estado de alerta:

Vou dar um exemplo da nossa escola mesmo esse mês: começamos o mês, montamos o horário respeitando os componentes curriculares (eu estou mais à frente do fundamental II), só para vocês entenderem de qual lugar eu falo. Aí a primeira semana, ok. Na segunda semana um aluno positivou para COVID. Esse aluno positivando, tivemos que dispensar a turma dele, os professores que tiveram contato com ele e aí parte desses professores são da JEIF, foram para o remoto, ficaram 7 dias no remoto e aí tudo o que a gente tinha planejado, o horário, pautas de formação, a gente teve que rearranjar, porque eu contei com um contexto e na semana seguinte esse contexto não existia mais. Aí na semana seguinte passam-se os 7 dias, volta-se essa turma, aí é um outro caminhar, um outro replanejamento. Então, isso para mim tem sido muito angustiante. (Coordenadora pedagógica participante da pesquisa).

Constatamos, assim, que estávamos diante de um novo fenômeno envolvendo o cotidiano de trabalho das CP, que denominamos hiperdesestabilização da rotina, haja vista que os velhos problemas foram justapostos a outros, que atravessados pelo adoecimento e pela morte, escapavam a qualquer tipo de solução técnica ou de gestão, bem como, a sensação de impossibilidade de realizar devidamente sua atividade. Tal sensação de impossibilidade na realização do trabalho, que geralmente acontece diante dos processos de intensificação que desestrutura qualquer possibilidade de instituição de uma rotina, pode conduzir o profissional a um processo de precarização da subjetividade que, como afirma Linhart, gera (2014):

(. . .) o sentimento de não estar “em casa” no trabalho, de não poder se fiar em suas rotinas profissionais, em suas redes, nos saberes e habilidades acumulados graças à experiência ou transmitidos pelos mais antigos; é o sentimento de não dominar o seu trabalho e precisar esforçar-se permanentemente para adaptar-se, cumprir os objetivos fixados, não alinhar-se física ou moralmente (no caso de interações com usuários ou clientes). É o sentimento de não ter a quem recorrer em caso de problemas graves no trabalho, nem aos superiores hierárquicos, (cada vez mais raros e cada vez menos disponíveis) nem aos colegas de trabalho, que se esgarçaram com a individualização sistemática da gestão dos assalariados e a concorrência entre eles (p. 47).

O conceito da precariedade subjetiva, expressa muito bem o que estas CP têm vivido, sobretudo com a chegada da pandemia. Outro aspecto também citado pelas CP, e que indiretamente também contribui para o processo de precariedade subjetiva, referiu-se

especificamente ao desvio de função vivenciado por elas. O que aqui denominamos como desvio de função é caracterizado pelo exercício de funções e/ou atribuições que corresponderiam a outros profissionais e não estão no campo de atuação de um determinado profissional, ou seja, não faz parte de suas atribuições.

Essa temática acerca do desvio de função não é algo novo que surgiu somente agora na esteira da pandemia. Pelo contrário, esta questão já tinha sido identificada antes, como por exemplo, na pesquisa que analisou o papel formativo do coordenador pedagógico pelas autoras (Placco, Almeida & Souza, 2011). No entanto, com a chegada da pandemia as atribuições das CP se intensificaram demandando outras atividades que não estavam ligadas às suas atribuições. Nos encontros realizados durante a pandemia uma série de relatos foram expressos pelo grupo participante exemplificando, justamente, aspectos relacionados à sobrecarga de trabalho, como: o acompanhamento das aulas presenciais e do trabalho remoto que exigia das CP providenciar as atividades remotas para os estudantes que não estavam frequentando as aulas presencialmente, além do envio de atividades impressas e, também, entrega de tablet, além das demais atividades que compõem sua rotina.

O desvio de função acaba sendo uma estratégia de fuga e esquiva do papel formador, que é atravessado por um antigo dilema que desemboca na discussão acerca do trabalho real e do trabalho prescrito. Recorremos a Laval (2004), pesquisador francês, que acreditava que as tensões e pressões a que os trabalhadores estão submetidos se evidenciam por meio da análise de suas condições e organização do trabalho, envolvendo ainda a forma como seu trabalho é gerido. Neste sentido, Laval (2004) afirma que “se as pressões do trabalho (. . .) são as mesmas para todos os membros de um grupo de trabalhadores (. . .) será satisfatório poder identificar consequências similares, senão idênticas, sobre o estado mental de todos os membros do grupo trabalhador considerado" (p. 123).

A pandemia devido a Covid-19 impôs uma nova ordem ao trabalho docente e, por conseguinte, ampliou o desvio de função das CP participantes, isso foi explicitado em depoimentos como estes:

O que impactou a formação é a questão da distorção, novamente, do nosso papel enquanto coordenador pedagógico, as inúmeras funções desgarradas da nossa função. Tivemos que trocar o pneu com o carro andando e a formação ficou comprometida. (. . .) E a gente também tem que dar conta dessa diversidade, eu estou sozinha na minha escola e você tem que atender teletrabalho, trabalho presencial, fazer o kit para o aluno que vai levar, é uma demanda monstruosa e nem sempre a gente tem apoio sequer da direção. A gente fica sozinha, tendo que arrumar soluções para algo que está

muito complicado. Acho que a verdade é essa! (Coordenadora pedagógica participante da pesquisa).

E o mundo social, com a chegada da pandemia trouxe novos desafios e demandas ao trabalho escolar, como por exemplo, a necessidade da busca por alunos que após a reabertura das escolas, não retornaram às aulas. Esta busca demandou novas atividades das CP, sobretudo pelos vínculos que, muitas vezes, constroem com as famílias dos estudantes e pelo compromisso político-pedagógico que têm.

Os impedimentos que se colocaram ao trabalho da CP provocaram novos desvios de função que envolvem, inclusive, a gestão do tempo para dar conta de tantas demandas como estas citadas a seguir:

(. . .) a questão da gestão do tempo, né? Assim como na escola da colega, nós trabalhamos também com apostilas, né, principalmente aqueles alunos que são busca ativa e isso tomou bastante o nosso tempo, a entrega de tablets tomou muito o nosso tempo, está tomando e eu pensei que a gente fica muito preocupado com a gestão do tempo, a gente fica empenhado nessas tarefas e muitas vezes a gente deixa de fazer a questão que muitos falaram que é a formação dos professores, o fazer um acompanhamento. E a questão do tablet está no fim, mas é algo que está tomando muito tempo. Acho que no fim da entrega dos tablets a gente vai poder dar mais atenção para essas questões de trabalhar com o grupo, propor parcerias enfim em prol do aprendizado dos alunos (. . .).

Muita dificuldade para rastrear alunos assintomáticos com Covid e a entrega de materiais na escola e outras atribuições levam os pais a procurarem qualquer pessoa para solução - como bloqueio de tablets. (Coordenadora pedagógica participante da pesquisa).

Conforme expresso nestes relatos, o afastamento de professores por conta da contaminação por Covid, também desaguava em novas demandas destinadas às CP, impondo muitas outras atividades que recaiam, exclusivamente, sobre essas profissionais. Todo este cenário e demandas, além de promover desvio da função também intensificava ainda mais seu trabalho.

Considerações finais

Como se pode verificar com a pesquisa, a intensificação do trabalho, que já era um desafio para as CP antes da pandemia, ganhou ainda mais destaque nesses tempos (extra)ordinários que temos vivido, provocando a precarização da subjetividade das coordenadoras pedagógicas. No entanto, faz-se necessário explicitar que as necessidades

formativas identificadas no decorrer desta pesquisa não são inéditas, pois vêm de longa data e aliam-se a um modelo mais geral que têm repercutido tanto na forma, quanto na organização e divisão do trabalho no campo educativo. Laval (2004) aponta como uma das principais mudanças que incidiram na esfera educativa nas últimas décadas foi, justamente, o alinhamento entre as políticas públicas ao que o autor denomina como ataque do ideário neoliberal. De acordo com o autor:

(. . .) algumas das principais evoluções desses últimos vinte anos, quer se trate da lógica gerencial, do consumismo escolar ou das pedagogias de inspiração individualista, relacionando-as tanto às transformações econômicas quanto às mutações culturais que afetaram as sociedades de mercado, é possível perceber por que e como a instituição escolar se adapta sempre mais ao conceito de escola neoliberal (Laval, 2004, p. 11).

Ao orientar-se por esta lógica imposta pelo neoliberalismo podemos observar muitos fenômenos na divisão e organização do trabalho escolar que são advindos de políticas que intensificam o trabalho por meio “de uma ideologia dócil às lógicas de mercado, a ponto de, por uma operação de metaforização eficaz, assimilar a escola a um mercado escolar” (Laval, 2004, p. 107).

Neste processo de aproximação da educação às lógicas empresariais, passa-se a tratar a educação como se fosse um negócio e assim, as metas estabelecidas, junto às noções de eficácia, eficiência, as ações de controle do trabalho, entre outras ações, passam a se constituir a partir de bases cujas naturezas não levam em conta a formação integral e nem a função social da escola com todas as suas condicionantes e, neste sentido, geralmente, os dados valem mais do que as pessoas. Este fenômeno não é novidade, pois como afirma Rigolon (2013):

A conexão entre o neoliberalismo e a educação básica pública se dá de inúmeras formas, todas elas justificadas pela ampliação da produtividade, de acordo com o padrão de reestruturação flexível. Esse modelo pode ser observado por aspectos diversos, especificamente no que se refere às estratégias das agências internacionais (p. 128).

Nesse sentido, é oportuno recuperar o papel do Banco Mundial, visto que, desde antes dos anos 1990, ocupou um papel de destaque no cenário educativo mundial. A partir deste processo, instalou-se uma lógica com foco centrado nos desempenhos dos professores, que se concretiza na adesão a uma série de dispositivos que buscam assegurar índices de produtividade com redução de custos, o que repercute diretamente nas condições de trabalho.

Referências

- André, M. E. D. A. de. (1983). *Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos* (no. 45, pp 66-71). São Paulo, SP: Cadernos de Pesquisa.
- Boing, L. A. (2008). *Os Sentidos do trabalho de professores itinerantes*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Christov, L. H. da S. (2003). Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: Guimarães, A. A. et al. (Org.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 6. ed. São Paulo: Loyola.
- Contreras, J. (2002) *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em Educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H A. (1997) Professores como Intelectuais Transformadores. In: Giroux, H A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Imbernón, F. (2006). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. (Coleção Questões da Nossa Época). São Paulo: Cortez.
- Laval, C. (2004). *A Escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta.
- Linhart, D. (2014). Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, R. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III* (pp.45-54). São Paulo: Boitempo.
- Lotta, G. S. Prefácio à Edição Brasileira. (2019). In Lipsky, M. *Burocracia de Nível de Rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos* (pp. 430). Tradutor Arthur Eduardo Moura da Cunha. Brasília, Enap.
- Marcelo Garcia, C. (jan/abr 2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro* (no. 8, pp. 7-22). Sísifo Revista de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (2022). Com a colaboração de Yara Alvim. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT.
- Oliveira, D. A., & Assunção, A. A. (2010). Condições de trabalho docente. In: Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C., & Vieira, L. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente* (1 CD-ROM). Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação – UFMG.
- Pereira, R. (2017). *O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação* (251 f.). Tese Doutorado em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Pereira, R., & Placco, V. M. N. de S. (2018). Mapear as necessidades formativas e os conhecimentos prévios dos professores: uma especificidade do trabalho das coordenadoras pedagógicas. In: Almeida, L. R., & Placco, V. M. N. de S. (Org). *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Loyola.
- Placco, V. M. N. S., Almeida, L. R., & Souza, V. L. T. (Coord.) (2011). *O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. São Paulo: FVC.
- Príncipe, L. M. (2010). *Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - PUC-SP
- Rigolon, W.O. (2013). *O que muda quando tudo muda? Uma análise do trabalho docente de professores alfabetizadores do Estado de São Paulo*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
- Tardif, M. (2003). *Saberes docentes e formação profissional*. (12. ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M., & Raymond, D. (dez, 2000). *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério* (ano 21, no.73). Campinas, SP: Educação e Sociedade.
- Vaillant, D. (jan./abr. 2019). *Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción*. Revista Eletrônica de Educação, v. 13, n. 1, p. 87-106.