



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS - FAECS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

MARCILEIDE VIEIRA DA SILVA

**AS QUESTÕES DE GÊNERO NO TRABALHO DE COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA**

**ABAETETUBA
2019**

MARCILEIDE VIEIRA DA SILVA

**AS QUESTÕES DE GÊNERO NO TRABALHO DE COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Sociais do Campus Universitário de Abaetetuba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Vilma Nonato de Brício.

**ABAETETUBA
2019**

MARCILEIDE VIEIRA DA SILVA

**AS QUESTÕES DE GÊNERO NO TRABALHO DE COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Sociais do Campus Universitário de Abaetetuba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação da Profª. Drª. Vilma Nonato de Brício.

Aprovado em: 11 de julho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Vilma Nonato de Brício - UFPA (Orientadora)

Prof. Dr. Jadson Fernando Garcia Gonçalves – UFPA (Examinador Interno)

Profª. Mestranda Isabel Cristina Baia da Silva (Examinadora Externa)

À minha família, a quem o amor é recíproco e o apoio
incondicional!
Amo-os, verdadeiramente!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e acima de tudo, agradeço ao Senhor Deus, pois sem ele, nada seria/sou/serei. Por ter me sustentado até aqui e não ter me permitido desistir quando mais cogitei. Por tudo o que fez e faz por mim. É o Senhor de toda a honra e glória, o Deus do impossível e dos milagres, hoje e para sempre. Ele, tudo sabe e tudo pode, basta termos fé e paciência, todo o santo dia.

Agradeço imensamente a minha orientadora Prof^a Dr^a Vilma Nonato de Brício pela paciência e compreensão, pelos conhecimentos compartilhados e pelos caminhos ensinados. Sobretudo, por me permitir fazer parte de seu Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Subjetividade e Sexualidade na Educação Básica, o Grupo “Experimentações”, o qual me proporcionou momentos ricos em conhecimentos.

Aos meus pais Maria Mercedes Baia Vieira e Benedito Sebastião Sousa Santos, por todo o incentivo, esforço, dedicação, investimento e compreensão dados a mim. E por sempre me apoiarem e me ajudarem em todas as circunstâncias. Amo-os, infinitamente.

À Renato Rodrigues da Silva, pelo amor e carinho. Pela confiança e crença depositados em mim - quando eu mesma desacreditei - sendo, esposo, amigo e companheiro. Por ter me ajudado quando era ele quem precisava de ajuda. Por não ter me deixado desistir. Mas, principalmente, por ter lutado por sua vida e assim, me dado forças para acreditar que o sonho ainda era possível. O amo verdadeiramente.

À minha irmã Márcia Vieira Santos por todas as conversas de distração e aprendizado da vida. E que, mesmo sem querer, me ensinou que paciência é uma virtude necessária a qualquer profissão. Amo-a, para sempre.

Ao meu filho (Pet) “Brinquedo” por todo o carinho dado a mim e, principalmente, pelas distrações enquanto eu estava “atarefada”.

Às minhas amigas e parceiras de grupo, Ariela Thayná de Sousa Arias, Elicléia Silva Evangelista e Rafaela Fonseca Xavier, pelo companheirismo durante uma significativa parcela de nosso curso, pela convivência, troca de confidências, experiências e amizade recíproca. Espero que nossa amizade vá além da academia.

Aos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas “Experimentações” por todas as discussões e conhecimentos partilhados e compartilhados.

Às minhas parceiras e parceiros de eventos acadêmicos que tanto contribuíram para que as minhas experiências e viagens acadêmicas fossem inesquecíveis e muito ricas em descobertas, construções, desconstruções, conhecimento e aventuras.

Aos integrantes do grupo “Pedagogos Intelectuais” por me ajudarem e acolherem em seu grupo quando precisei. Obrigada!

Aos meus amigos e amigas de turma que contribuíram inexoravelmente com minha formação ao longo de quatro anos e meio estudando juntos.

Agradeço ainda, algumas pessoas próximas que foram imprescindíveis para a realização de minha pesquisa: Adria, Gleyce, Rodrigo, Renata, Rose. Meu muito obrigada a vocês.

Aos meus avós maternos Aldenoura Baia Vieira e Iderval Medeiros Vieira (in memoriam) por todo o amor e incentivo aos estudos, mas, principalmente, por me mostrarem que a felicidade consiste em pequenos momentos, que de tão importantes e perfeitos, se tornam inesquecíveis. Meu coração são suas moradas.

Minha gratidão, também, as professoras e professores (internos e externos) da Faculdade de Educação e Ciências Sociais - FAECS que passaram por minha turma (ou não) deixando com certeza uma “ponta” de conhecimento. Por toda a formação acadêmica, teoria e prática partilhadas e compartilhadas ao longo dessa jornada acadêmica.

Agradeço, por fim, a todos aqueles e aquelas que acreditam que a educação e o conhecimento são instrumentos de combate dos oprimidos e que, só ela (educação) e somente ela pode ser disseminada enquanto ideia de construção e desconstrução e utilizada como ferramenta no combate ao preconceito, injustiça, desigualdade social e a discriminação. Muito obrigada a todas e todos!

"Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem.
Lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize".

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “As questões de gênero no trabalho de coordenação pedagógica”, tem por objetivo geral analisar como as questões de gênero emergem no exercício da função de coordenação pedagógica. De maneira específica buscou, brevemente, identificar como o trabalho de coordenação pedagógica é desenvolvido por profissionais homens e mulheres e, ainda, mapear as semelhanças e diferenças no trabalho de coordenadores homens e coordenadoras pedagógicas mulheres ponderando suas características, semelhanças e diferenças. Entende-se que a coordenação pedagógica precisa dispor de ambientes e profissionais que possibilitem a prática de valores, igualdade e respeito entre os gêneros e permita que a educação conviva com todas as possibilidades relacionadas às subjetividades de homens e mulheres. A pesquisa caracteriza-se em uma abordagem qualitativa, auxiliada de uma pesquisa bibliográfica baseadas em Deslauriers (2001), Gil (1991) e Richardson (2010), respectivamente. O referencial teórico construiu-se a partir das contribuições de autores como Saviani (2003), Libâneo (2017), Vianna (2001), Louro (1997), Scott (1995), Apple (1988), entre outros, que desenvolvem estudos nas áreas de gênero e coordenação pedagógica. Como técnica para a coleta de dados utilizou-se de entrevistas e questionário pautados em Trivinos (1990) e para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo baseado em Chizzotti (2010). Os sujeitos da pesquisa foram quatro coordenadores pedagógicos, sendo dois homens e duas mulheres de escolas municipais e estaduais localizadas no município de Abaetetuba-PA. Como resultado identificou-se que os profissionais entrevistados reconhecem que esta função de coordenação pedagógica é realizada com dedicação, compromisso e responsabilidade por ambos os gêneros, sendo um diferencial, apontado pelos entrevistados, a organização por parte das mulheres e a firmeza em relação aos homens. Concluiu-se, que há a necessidade de reflexão sobre gênero nos espaços escolares e, que o cotidiano dos coordenadores e coordenadoras pedagógicos se resume em realizar suas atribuições concomitantes às atividades não planejadas, pois, em cada ambiente educacional se constroem as possibilidades da função de coordenação pedagógica, portanto, os limites do alcance de seu trabalho também se expandem.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Relações de Gênero. Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

The present Work of Conclusion of Course entitled "The gender relations in the work of pedagogical coordination" has as a line of research gender and education and, by general objective to analyze how the gender issues emerge in the exercise of the pedagogical coordination function. Specifically, it sought to identify how the work of pedagogical coordination is developed by male and female professionals in their teaching levels and also to map the similarities and differences in the work of male coordinators and female pedagogical coordinators by considering their characteristics, similarities and differences. It is understood that pedagogical coordination needs to have environments and professionals that enable the practice of values, equality and respect between people of different sexes and allow education to live with all the possibilities related to the subjectivities of men and women. The research is characterized in a qualitative approach, aided by a bibliographical research based on Deslauriers (2001), Gil (1991) and Richardson (2010), respectively. The theoretical framework was based on the contributions of scholars such as Saviani (2003), Libâneo (2017), Vianna (2001), Louro (1997), Scott (1995), Apple (1988), among others, in the areas of gender and pedagogical coordination. As a technique for data collection, we used interviews and questionnaires, based on Trivinos (1990) and, for data analysis; we opted for content analysis based on Chizzotti (2010). The research subjects were four pedagogical coordinators, two men and two women from municipal and state schools located in the municipality of Abaetetuba-PA. As a result, it was identified that the professionals interviewed recognize that this function of pedagogical coordination is carried out with dedication, commitment, and responsibility for both genders. Being a differential, pointed out by the interviewees, the organization by the women and the firmness towards the men, besides that the coordinators are multipliers of knowledge, in which the articulation between theory and practice becomes the central axis of training of educators as reflective professionals. It was also concluded that the reflection on gender in school spaces, because there is a relationship with the entire school community in the process of building and conducting educational policies. Lastly, the daily routine of pedagogical coordinators and coordinators is limited to carrying out their assignments, which are concomitant with unplanned activities, and often outside their respective tasks and responsibilities, since in each space the possibilities of coordination and, so the limits of the scope of your work also expand.

Key words: Pedagogical Coordination. Gender Relationships. Job Pedagogical.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

URE - Unidade Regional de Educação.....	13
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.....	20
CP - Coordenador Pedagógico.....	22
PPP - Projeto Político Pedagógico.....	25
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura.....	34
DP – Discordo Plenamente.....	42
DPE – Discordo Parcialmente.....	42
CP – Concordo Plenamente.....	42
CPE – Concordo Parcialmente.....	42

LISTA DE QUADRO

Quadro I – Afirmativas sobre Atuação em Coordenação Pedagógica.....	43
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO	17
2.1 A emergência da função de Coordenação Pedagógica	17
2.2 As atribuições da função de coordenação pedagógica.....	22
2.3 Os conceitos sobre gênero	27
2.4 As relações sociais de gênero e a divisão sexual no trabalho docente.....	30
3. A PESQUISA: CENÁRIO, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS	34
3.1. O cenário	34
3.2. Procedimentos.....	34
3.3 Perfil dos sujeitos pesquisados	35
3.4. O trabalho da coordenação pedagógica desenvolvido por profissionais homens e mulheres no município de Abaetetuba/PA	36
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE 01	Erro! Indicador não definido.50

1- INTRODUÇÃO

As questões relacionadas às relações de gênero e a coordenação pedagógica como uma das funções de pedagogo e pedagoga são assuntos que me despertam interesse desde que adentrei para Universidade.

O interesse por gênero surgiu a partir do primeiro contato que tive com um grupo de pesquisa, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Subjetividade e Sexualidade na Educação Básica: Experimentações, no qual pude compreender e discutir acerca de temáticas que sempre me chamaram a atenção como sexualidade, por exemplo. O grupo, coordenado pela Prof^a Dr^a Vilma Nonato de Brício (que discute as temáticas citadas), me proporcionou frequentes discussões sobre assuntos em foco relacionados ao tema gênero.

Ainda durante o curso tive a experiência de fazer parte do Projeto Monitoria intitulado “O Planejamento Educacional voltado para questões de gênero e sexualidade para o Ensino Fundamental” sob orientação da Prof^a. Dr^a. Vilma Nonato de Brício. Esse projeto teve como foco a construção de estratégias e práticas pedagógicas criativas e inovadoras ao nível do planejamento educacional voltado para questões de gênero e sexualidade para o Ensino Fundamental de modo a articular questões teórica e práticas, a partir dos estudos e escritos de Corazza (1997); Costa (2001); Chiquito, Eying (2007); Furlani (2011); Giroux e McLaren, (2000); Louro (1997) e Moreira (2003).

Além do projeto, o contato com outras pesquisas das disciplinas no decorrer do curso, mais especificamente das pesquisas a campo, também me fizeram perceber as relações de gênero existentes em ambientes escolares em que estive. Foram observações relacionadas às práticas pedagógicas dos professores e professoras, à gestão, à estrutura escolar, ao trabalho de coordenação pedagógica etc. todas essas experiências levaram-me a reflexão de como o espaço escolar – principalmente na Educação Infantil – é composto majoritariamente por mulheres.

Refletir e problematizar sobre questões de gênero e relações de trabalho também foi uma consequência das pesquisas realizadas, pois passei a observar e incomodar-me com algumas práticas pedagógicas nas escolas, em que havia divisão entre meninos e meninas, como a cor das carteiras, por exemplo, em que meninos sentavam nas azuis e as meninas nas rosas, ou seja, iniciando uma separação de gênero por cor desde

infância escolar dessas crianças, o que pode constituir subjetividades machistas e misóginas.

Também passei a me perguntar o porquê de nas escolas de Educação Infantil e em algumas de Ensino Fundamental os homens que ali atuavam, ou eram os porteiros ou seus cargos destinados não eram vinculados ao cuidado e à educação dos alunos e alunas, como agente administrativo, por exemplo, não generalizando, mas a evidência era nítida.

Daí por diante surgiram questionamentos relacionados à constituição do quadro de funcionários e organização do ambiente educacional o que, conseqüentemente, levaram-me, também, a observação de como eram compostas essas instituições educacionais, se totalmente por mulheres, mais por mulheres do que por homens, ou se havia uma equidade de gênero.

A esse interesse pela predominância feminina somou-se o interesse pela coordenação pedagógica, que surgiu a partir de uma socialização, em sala de aula, na disciplina Estágio Supervisionado, cujo objeto de estudo era coordenação pedagógica e/ou gestão escolar. A pesquisa consistia em estagiar na escola junto a um desses profissionais e ao final apresentar e discutir sobre as pesquisas realizadas, no entanto, de todas as socializações das equipes e/ou duplas que tivemos apenas um trabalho apresentou a coordenação pedagógica sendo desempenhada por um docente homem na escola. Foram quinze trabalhos apresentados (quatorze pesquisas em escolas estaduais e municipais e uma na 3ª Unidade Regional de Educação - URE), destes, em quatorze *locus* de pesquisa, eram mulheres as coordenadoras pedagógicas e, em apenas uma escola, era um homem o responsável pela coordenação pedagógica escolar. Diante disso, surgiram algumas questões norteadoras desta pesquisa: Como é realizado o trabalho por homens e mulheres que exercem a função de coordenação pedagógica nas escolas? Qual a importância dada à função de coordenação pedagógica, tanto pelas mulheres quanto pelos homens e de que forma atribuem valores à função que exercem?

Todas essas questões levaram à definição do principal objetivo de estudo desta pesquisa, qual seja, o de analisar como as questões de gênero emergem no exercício da função de coordenação pedagógica. A partir deste objetivo geral surgiram objetivos específicos de maneira a ajudar a responder os questionamentos da pesquisa, os quais sejam: identificar como o trabalho de coordenação pedagógica é desenvolvido por

profissionais homens e, ainda, mapear as semelhanças e diferenças no trabalho de coordenadores homens e coordenadoras pedagógicas mulheres ponderando suas características, semelhanças e diferenças.

Para dar prosseguimento à constituição do objeto de pesquisa houve a necessidade de verificar a importância dessa pesquisa para a área da Educação, buscando informações sobre o que já foi produzido relacionado aos assuntos aqui abordados.

Diante disso percebi a relevância desta pesquisa para a área acadêmica com vistas a contribuir e construir conhecimento sobre essa área, haja vista, que é um campo com poucos estudos e pesquisas que relacionam a coordenação pedagógica e as relações de gênero, o que foi percebido durante o levantamento bibliográfico, e que com certeza contribuirá para colocar este tema em debate, oferecendo assim um novo suporte teórico para a comunidade acadêmica.

A pesquisa, também, tem uma relevância profissional no sentido de proporcionar elementos para profissionais que já atuam na coordenação pedagógica – mas também para àqueles e àquelas que ainda não atuam, como Eu – e que estão em constante formação, pois pode contribuir com suas formações continuadas, dando-lhes subsídios para uma formação diversificada.

O referencial teórico desta pesquisa construiu-se a partir das contribuições de autores como Saviani (2003), Libâneo (2017), Vianna (2001), Rangel (2003), Louro (1997), Scott (1995/98), Apple (1988), entre outros, que sustentam a base teórica acerca de aspectos relacionados à coordenação pedagógica e as questões de gênero.

No que diz respeito aos caminhos metodológicos para o desenvolvimento da referida pesquisa, a mesma caracteriza-se como qualitativa, visto que:

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: Seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (DESLAURIERS, 1991, p. 58)

Iniciei a revisão bibliográfica pela utilização de artigos, revistas, livros que de acordo com Gil (1991), é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na internet. A pesquisa é de natureza qualitativa, realizada por meio de estudo bibliográfico e pesquisa de campo. Segundo Richardson (2010), na realização da pesquisa bibliográfica é importante que o pesquisador faça um levantamento dos temas e tipos de abordagens já trabalhadas por outros teóricos, assimilando os conceitos e explorando os aspectos já publicados. Deparando-me com

as realidades encontradas nas instituições de ensino, e com a categoria professor e coordenador pedagógico, utilizou-se como técnica de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas e da aplicação do questionário.

Este tipo de técnica parte de algumas perguntas que poderão ser modificadas à medida que vão se fazendo as interrogativas com o entrevistado e é de suma importância, pois valoriza a presença do investigador, por ser uma conversa planejada, ter contato direto com o pesquisado e ser mais fácil de obter mais informações sobre o objeto pesquisado.

Assim, diante do que propõe Trivinos (1990),

Entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem a resposta do informante (p.146).

A coleta de dados foi realizada com profissionais coordenadores pedagógicos, entre homens e mulheres de escolas municipais e estaduais localizadas no município de Abaetetuba-PA, a entrevista semiestruturada foi feita com 04 coordenadores pedagógicos porque compreende bem as expectativas propostas a esta pesquisa. Para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo que segundo Chizzotti (2010, p.98) “é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas e coleta de dados consubstanciados em um documento”, de maneira que, tais elementos podem ser textos anotados, historiados, escritos ou qualquer tipo de comunicação.

Para melhor compreensão da temática abordada no trabalho em questão optou-se em dividi-lo em uma introdução, duas seções e as considerações finais. A primeira discorre sobre a introdução da temática abordada, assim como os objetivos, justificativa, síntese da metodologia e problemática.

A primeira seção apresenta as características da função de coordenação pedagógica fazendo-se, primeiramente, um breve apanhado histórico sobre a origem da função. Destacam-se, também, as atribuições dos coordenadores e coordenadoras pedagógicos/as no âmbito do espaço educacional e, ainda, como esta função veio ganhando espaço e tornando-se necessária e imprescindível no espaço da educação escolar. Aborda conceitos sobre gênero e alguns aspectos relacionados à divisão social do trabalho docente, bem como, a divisão sexual do trabalho.

A segunda seção apresenta o cenário onde a pesquisa ocorre, assim como os procedimentos metodológicos adotados, também contém um perfil traçado dos sujeitos e os resultados obtidos através das entrevistas e aplicação dos questionários acerca das questões de gênero emergentes no exercício da função de coordenação pedagógica.

2- COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Nesta seção, a fim de apresentar as características da função de coordenação pedagógica faz-se, primeiramente, um breve apanhado histórico sobre a origem da função, assim como, destacam-se as atribuições dos coordenadores e coordenadoras pedagógicos/as, no âmbito do espaço educacional, e ainda, como esta função veio ganhando espaço e tornando-se necessária e imprescindível no âmbito da educação escolar. Aborda também conceitos sobre gênero e alguns aspectos relacionados à divisão social do trabalho docente, bem como, a divisão sexual do trabalho. Tais aspectos são fundamentais à compreensão do objeto desta pesquisa.

2.1 A emergência da função de Coordenação Pedagógica

Vivemos em uma sociedade em que ocorrem muitas mudanças, tanto de ordem política, social, econômica, quanto ideológica. A escola, enquanto instituição de ensino e de práticas pedagógicas enfrenta muitos desafios que comprometem a sua ação frente às demandas e exigências que surgem. Assim, também a função de coordenação pedagógica foi se modificando e se adaptando de acordo com as contextualizações, necessidades e demandas que surgiram no decorrer dos séculos.

Para Saviani (2003, pp. 13-14) a função supervisora acompanha a ação educativa, mesmo que implicitamente, desde suas origens, pois:

Na medida em que essa função vai sendo explicitada, esboçando-se no espírito a *ideia* de supervisão, isto é, a representação mental da função supervisora, abre-se o caminho para, bem mais tarde, se colocar a questão da ação supervisora como profissão, isto é, como uma especialidade com contornos definidos implicando determinadas qualificações que exigem uma formação específica.

De acordo com o autor a função supervisora, ainda que de maneira difusa e indiferenciada, já se encontrava nas comunidades primitivas, ou seja, mesmo nos seus atos em comum de sobrevivência, como: caça, cultivo da terra, pesca, criação de animais, entre outros, as comunidades primitivas já se educavam uns aos outros e, assim também, às outras gerações. Sendo assim:

No contexto dessas sociedades primitivas a educação coincidia com a própria vida, sendo, pois, uma ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem. E, não se podendo falar de educação em sentido estrito também, obviamente, não se poderia falar de ação supervisora em sentido próprio. Entretanto, apesar disso ou, mais propriamente, exatamente por isso, já se fazia presente, aí a função supervisora. [...] Os adultos educavam, então, de forma indireta, isto é, por meio de uma vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo e, eventualmente, por palavras; em suma, supervisionando-

as (SAVIANI, 2003, p. 15).

Tanto na Antiguidade como na Idade Média, embora no período correspondente a essas épocas tenha surgido uma educação diferenciada caracterizada pela escola, ainda não se põe o problema da ação supervisora, em sentido estrito. Isto porque a escola tinha uma estrutura muito simples, de apenas o mestre para com os seus discípulos (SAVIANI, 2003).

Somente nos séculos XVI e XVII, é que começou a se esboçar a ideia de supervisão educacional com o processo de institucionalização generalizada da educação, neste momento, evidenciado no modo de organização ainda religioso, que posteriormente, nos séculos XVIII e XIX, passa “às propostas de organização de sistemas estatais e nacionais, de orientação laica, até as amplas redes escolares instituídas no século atual” (SAVIANI, 2003, p. 19).

No Brasil, a ideia de função supervisora, surgiu ainda no período jesuítico com a chegada dos primeiros jesuítas por volta de 1549, quando então se dá início à organização das atividades educativas no país, com a criação do *Ratio Studiorum*, que consistia em um plano de organização de estudos sob a responsabilidade do prefeito de estudos (SAVIANI 2003).

O plano é constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial, às do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, passando pelas regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias [...] Explicita-se, pois, no *Ratio Studiorum*, a ideia de supervisão educacional. Ou seja, a função supervisora é destacada das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado *prefeito de estudos* (SAVIANI, 2003, pp. 20-21).

Em 1759, junto à expulsão dos jesuítas, o *Ratio Studiorum* foi extinto, e com o alvará de junho do referido ano (que instituiu as reformas pombalinas da instrução pública), criou-se as aulas régias. A partir disso, a função supervisora, uma vez desempenhada pelo diretor de estudos, ficou um tanto diluída quanto a sua caracterização, nos aspectos de fiscalização, coordenação, e orientação do ensino e nível local (SAVIANI, 2003).

Segundo Saviani (2003) já no Brasil Imperial, surge à ideia de que a função de supervisão seja exercida por agentes específicos. Também neste período discute-se sobre uma organização nacional da educação em que se se articule todos os serviços de educação. Com perspectivas de uma supervisão nítida e caminhando para a ideia de conferir-se a “um estatuto de verdade prática”, dois requisitos impulsionaram a supervisão para essa direção indicada, de acordo com Saviani (2003):

a) organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação, isto é, supervisão das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades, isto é, de um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares (p. 24).

A reforma de instrução pública, implementada entre 1892 e 1896 no período republicano, acentuou a problemática de uma supervisão pautada na forma de grupos escolares e, por meio desta reforma instituem-se a Diretoria Geral da Instrução Pública, o Conselho Superior da Instrução Pública e os Inspectores de Distrito. A reforma não chegou a concretizar-se, então, com a extinção destes, ficam “a direção e a inspeção do ensino sob a responsabilidade de um inspetor geral, em todo o Estado, auxiliado por dez inspetores escolares” (SAVIANI, 2003, p. 25).

A função de supervisor começou a se configurar enquanto profissão na década de 20 com o surgimento dos “técnicos” em educação constituindo-se em uma nova categoria profissional, o que também culmina na criação da Associação Brasileira de Educação em 1924 (SAVIANI, 2003).

Em substituição às Inspetorias de Instrução Pública procurou-se instituir órgãos próprios de administração do ensino, o que com “essa remodelação do aparelho organizacional empreende a separação dos setores técnico-pedagógicos daqueles especificamente administrativos” (SAVIANI, 2003, p. 26). Esta separação, no entanto, será condição clara para a diferenciação das figuras do supervisor, diretor e inspetor, pois:

É quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor. É este o caso do Estado de São Paulo, onde se reserva o nome de supervisor ao agente educativo que desempenha as funções antes atribuídas ao inspetor, denominando-se coordenador pedagógico ao supervisor que atua nas unidades escolares (SAVIANI, 2003, pp. 26-27).

De acordo com Saviani (2003, p. 27) é em um contexto de maior valorização dos meios na organização dos serviços educacionais – com o “Manifesto dos pioneiros da educação nova” em 1932, tendo em vista a racionalização do trabalho educativo – que os técnicos e/ou especialistas em educação ganham importância, entre eles, o supervisor. Portanto, foi “o desenvolvimento da sociedade brasileira num sentido capitalista que, acelerando o processo de industrialização e urbanização, intensificou as pressões sociais em torno da questão educacional, conduzindo às reformas dos anos 20.”

Ainda segundo o autor, no período pós Revolução de 30, as reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942-1946) dão continuidade ao processo de (re) estruturação do ensino brasileiro, agora a nível nacional, o que culmina com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em dezembro de 1961 e, tratando-se da organização da burocracia estatal no âmbito da educação, a criação do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais de Educação, dos órgãos federais e estaduais, além da implantação de Faculdades de Educação, Ciências e Letras (SAVIANI, 2003), tendo estas últimas,

A tarefa de formar os professores das diferentes disciplinas das escolas secundárias, criando-se em seu interior, o curso de Pedagogia, com a incumbência de formar professores das disciplinas específicas do Curso Normal bem como os “técnicos em educação [...] A categoria “técnicos de educação” tinha, aí, um sentido genérico. Em verdade, os cursos de Pedagogia formavam pedagogos, e estes eram os técnicos ou especialistas em educação” (SAVIANI, 2003, p. 28).

No contexto da ditadura militar, no final da década de 60, houve um novo ajuste na educação por conta das novas reformas de ensino. Neste sentido, em vez de se formar o “técnico em educação” com muitas funções, mas nenhuma claramente definida pretendeu-se formar o educador com funções específicas, e tais funções foram chamadas de habilitações, estas habilitações deram base para a organização do curso de Pedagogia, sendo as mesmas nas “áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação” (SAVIANI, 2003, p. 29).

É com este parecer que se dá a tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional. [...] O curso de Pedagogia, organizado na forma das habilitações, teria o papel de formar técnicos requeridos pelo processo de objetivação do trabalho pedagógico em vias de implantação. Com isso abria-se o caminho para o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino (SAVIANI, 2003, p. 30).

Diante disso, com a nova estrutura do curso de Pedagogia, já com perspectivas de profissionalização da supervisão educacional, “estavam preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o *status* de profissão: a necessidade social [...] e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo [...] além de uma identidade própria” [...] este último requisito tratava-se de “um conjunto de características exclusivas dela e que a distinguem das demais atividades profissionais” (SAVIANI, 2003, p. 31).

Por mais fundamental que seja o aspecto da própria identidade, de acordo com Saviani (2003) este aspecto é muito controverso entre os profissionais da educação, pois, surgiram questionamentos à estrutura de o caráter eminentemente técnico prevalecer ao da dimensão política. Ou seja, estes questionamentos levaram a constatação de que as

habilitações técnicas apenas dividiam as tarefas no campo da educação, sendo que as mesmas poderiam ser executadas por um mesmo profissional, no caso, o educador ou pedagogo (SAVIANI, 2003).

Neste contexto, ganha força a ideia de que o curso de Pedagogia, a partir de uma base sólida de fundamentação teórica condizente com a educação, deveria “formar o profissional da educação capaz de exercer as diferentes atribuições requeridas pelos sistemas de ensino e unidades escolares, tendo em vista o seu adequado funcionamento” (SAVIANI, 2003, pp. 33-34). Esta tese é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 que estabelece em seu Art. 64 que diz:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDB, nº 9394/96).

A origem da Coordenação Pedagógica, portanto, se encontra na Supervisão Educacional. E, de acordo com Rangel (2003) a coordenação é uma das mais relevantes atividades supervisoras e a que mais identifica e define a organização comum do trabalho. Entretanto,

Pensar a ação supervisora é também pensar a maneira como se intitula, pois o nome é, essencialmente, uma identificação, uma atribuição de identidade. [...] persiste uma nomenclatura, ou seja, um vocabulário, um conjunto de termos com que se mantém [...] Incluem-se nessa terminologia as expressões supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou disciplina (RANGEL, 2003, p. 75).

Contudo, de acordo com Rangel (2003), por Coordenação entende-se a atribuição a uma das condutas supervisoras. “Co-ordenar” é organizar, prever e prover em comum momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, isto é, implica criar e estimular oportunidades de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas.

Como bem coloca Brício (2006) entre Coordenação Pedagógica e Supervisão Educacional não há especificidades que as diferenciem, o que colabora para a conservação em alguns sistemas de ensino estaduais e municipais da divisão do trabalho pedagógico entre a Supervisão Educacional, a Orientação Educacional e Gestão Escolar. Com isso, alguns autores e autoras continuam a teorizar a partir da nomenclatura de Supervisão Educacional como, por exemplo, (RANGEL, 2003; SAVIANI, 2003; ALVES; GARCIA, 2003; ALONSO, 2003). Outros como (LIBÂNEO, 2004; PLACCO 2004; VASCONCELOS, 2002; ORSOLON, 2004; ALMEIDA, 2004) já discutem a partir da Coordenação Pedagógica

(BRÍCIO, 2006).

2.2 As atribuições da função de coordenação pedagógica

Os estudos e pesquisas, hoje, sobre coordenação pedagógica são muito frequentes, haja vista, a necessidade de se discutir o papel, a importância e as atribuições da função de Coordenação Pedagógica nas escolas, sendo este o principal agente de articulação, formação e transformação no ambiente escolar (ALMEIDA, PLACCO e SOUZA, 2015). O (a) Coordenador Pedagógico (CP) é o (a) profissional que na escola, possui o papel fundamental de articular, formar, transformar e promover ações pedagógicas que viabilizem a qualidade no desempenho do processo ensino-aprendizagem, suas atribuições são entendidas aqui, como os deveres que estão ligados à função de Coordenação Pedagógica, ou seja, às tarefas que este profissional desempenha/pode desempenhar na instituição escolar (ALMEIDA, PLACCO E SOUZA, 2015).

[...] Sabe-se que para o enfrentamento do cotidiano escolar, há necessidade de parcerias e trabalho coletivo, na escola, o que não configura tarefa fácil. Assim, o CP exerce/pode exercer, nessa escola, a função articuladora dos processos educativos, além de ser chamado a realizar também uma função formadora dos professores [...] É chamado ainda para uma função transformadora, articuladora de medições pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto, melhor qualidade da educação (ALMEIDA, PLACCO e SOUZA, 2015, pp. 10-11).

No contexto destas três dimensões citadas em que o CP desenvolve seu trabalho, ele vai constituindo sua identidade enquanto profissional e, “o processo de constituição identitária se foca na identificação ou não identificação com as atribuições” (ALMEIDA, PLACCO, SOUZA, 2015, p. 12). Ou seja, vai compreendendo os desafios da profissão, uma vez que, essas atribuições nem sempre estão claras e identificáveis, portanto, é necessária a identificação (ou não) das funções que lhe são atribuídas, e estas, por sua vez, são muitas.

É valioso constatar o reconhecimento oficial do lugar reservado a esse profissional, nas escolas, embora não se possa deixar de destacar quanto são numerosas e diversificadas as funções a ele atribuídas, atribuições essas de ordem muito diversa – pedagógicas, como: liderança de PPP (Projeto Político Pedagógico) e apoio aos professores, mas, predominantemente burocráticas e administrativas, de assessoramento da direção, com pouco ou nenhum destaque para sua função formadora de professores (ALMEIDA, PLACCO, SOUZA, 2015, p. 11).

Em termos de textos legais, Domingues (2014), coloca que apesar de haver uma concordância sobre as atribuições, “o estatuto da coordenação pedagógica ainda é disperso, falta uma unidade que sintetize os aspectos conceituais, estruturais e políticos da ação desse profissional [...] que institua uma profissionalidade de coordenador pedagógico” (p. 15). Neste sentido, o CP não tem suas atribuições claras e definidas, portanto, realiza as funções

que se identifica e, conseqüentemente, as que surgem em seu cotidiano.

Domingues (2014) destaca também, que o papel de Coordenação Pedagógica, mesmo pautado no acompanhamento ordenado da prática pedagógica dos professores, ainda possui uma série de outras atribuições, como:

[...] Supervisionar a elaboração de projetos; acompanhar na sala de aula atividade do professor; prestar assistência ao professor; responder pelas atividades pedagógicas da escola; coordenar reuniões pedagógicas; discutir o projeto político pedagógico; atender a pais e alunos em suas dificuldades; propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola; organizar a avaliação da escola; organizar as turmas de alunos e os processos de avaliação; e cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico (p. 15).

Deste modo, são muitos os desafios do CP (um conjunto de relações que envolvem o coordenador, a escola, a gestão, a comunidade, os alunos, os professores, as formações dos envolvidos e os projetos da instituição) e, este precisa estar sensível a uma dinâmica que ora orienta a formação necessária, ora aponta as necessidades docentes.

De acordo com Libâneo (2017), a Coordenação é um aspecto da direção. Significando esta, uma relação de articulação e convergência do esforço de todos os componentes do grupo escolar em busca dos objetivos em comum. Sendo assim, o CP tem a responsabilidade de liderar, integrar, reunir esforços e articular o trabalho de diversas pessoas. Portanto, as atribuições da função de Coordenação Pedagógica podem ser sintetizadas na seguinte formulação: “planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos” (LIBÂNEO, 2017 p.181).

Essa significação das funções da Coordenação Pedagógica compreende todas as extensões em que ela pode atuar na esfera escolar, assim como a finalidade de seu trabalho. Brício (2006) aponta a Coordenação Pedagógica como a principal responsável pela organização do trabalho pedagógico escolar e, que “esta organização pode ser realizada através do planejamento que vai estimular a organização comum e a integração da comunidade educativa assim como abrange a organização pedagógico- didática-curricular” (p. 49).

O trabalho do coordenador numa instituição de ensino é bastante amplo e complexo, muitas vezes, ele nem se dá conta disso, talvez por uma formação inicial ineficiente ou pela falta de uma formação continuada. [...] em suma, tem a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educadores e o corpo docente. Destacamos que sua principal atribuição consiste na formação em serviço dos professores. Para agir de forma eficiente, precisa, além de uma formação consistente, um investimento educativo contínuo e sistemático para que sejam desenvolvidas capacidades e habilidades múltiplas, como exige a educação atual [...] Essa formação deve ser tratada como a construção de um

processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa (OLIVEIRA, 2013, p. 33).

Portanto, as atribuições do CP estão voltadas, necessariamente, para o trabalho coletivo, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas escolares, articulação na relação entre escola e comunidade, resolução de conflitos e, principalmente, para a organização do trabalho pedagógico no espaço escolar e para a promoção da formação continuada dos professores.

De acordo com Libâneo (2017), a principal atribuição do CP, é a de promover a formação contínua dos professores, o qual deve “propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de trocas de experiências e cooperação entre os docentes” (p. 183).

O coordenador pedagógico deve identificar as necessidades dos professores e com eles encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade. Ele deve ir além do conhecimento teórico, pois, para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade, para assim, identificar as necessidades dos alunos e professores, mantendo-se atualizado buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática.

Almeida, Placco e Souza (2015) tratam dessa atribuição do CP como um grande desafio a enfrentar, “seja por dificuldades pessoais para esse enfrentamento, seja por falhas de sua formação para serem os promotores dessa formação, seja pelas suas limitações enquanto líderes do coletivo de professores” (p. 17). Ou seja, há também a necessidade de o CP se auto avaliar, no sentido de se (re) conhecer como líder, liderar as suas ações pedagógicas no âmbito escolar, tomar iniciativas referentes às atribuições que lhe competem ou ainda, perceber se sua formação inicial lhe dá subsídios para liderar o trabalho coletivo.

A formação continuada como âmbito de ação da Coordenação Pedagógica precisa ser planejada, o que exige uma opção- metodológica para orientar as propostas de formação continuada, sejam palestras, minicursos, curso, excursões, encontros, momentos de estudos e discussões. Além dessas atividades a Coordenação Pedagógica pode incentivar atitudes de estudo por parte dos/as docentes, o que requer que os subsidiem com alguns aportes teóricos, que possam ajudar na reflexão do seu fazer docente (BRÍCIO, 2006, p. 51).

Neste sentido, a formação continuada possibilita a reflexão e, conseqüentemente, mudanças nas práticas docentes, pois ajuda na compreensão das dificuldades e no enfrentamento das mesmas, permitindo assim, mediante ações coletivas, a busca de soluções para os desafios encontrados.

Além da formação continuada, auxiliar os professores em seus planejamentos e

atividades, também são atribuições do CP, o que compete desde: analisar o plano de aula dos professores; visitar as salas de aula para verificar a ocorrência de alunos faltosos e investigar as causas; procurar a família de cada um para tentar resolver situações-problemas; substituir professores que por algum motivo precisam faltar; até tirar cópias de trabalhos e documentos, por necessidades dos professores, que é algo que acontece com muita frequência.

O CP também tem fundamental participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento, muitas vezes, regente das ações escolares e, de acordo com Veiga (1995) “o projeto político-pedagógico é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola”. A sua construção parte dos princípios que o norteiam, como: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais; gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, entre outros.

De acordo com Libâneo (2017),

O projeto pedagógico-curricular é a concretização do processo de planejamento. Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. [...] O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos (pp.126-127).

Entretanto, a participação do coletivo para a elaboração do PPP é um dos desafios do CP, pois, muitos dos professores - que deveriam - não participam da sua elaboração por, muitas vezes, acreditarem que não o devam fazer. No entanto, o CP deve se empenhar nessa ação conjunta para a elaboração, pois, assim todos podem basear-se no Projeto Político Pedagógico em comum e, assim, este possa, de fato, se constituir como documento orientador das ações pedagógicas da escola.

Libâneo (2017) elenca ainda outras atribuições de Coordenação Pedagógica, como:

- Responder por atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula;
- Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para elaboração do projeto pedagógico-curricular, propondo para discussão junto ao corpo docente;
- Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo (isso inclui ajudar os professores na escolha de livros didáticos e nos planos de ensino);

- Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhando e supervisionado suas atividades;
- Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores (estimulando a construção de projetos em conjuntos entre eles);
- Diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas;

Como atribuições específicas de Coordenação Pedagógica, destaca ainda:

- Assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações que visem o desenvolvimento do currículo tendo em vista a aprendizagem dos alunos;
- Cuidar dos aspectos educacionais de ensino, articulando no âmbito da coordenação, a gestão e organização escolar;
- Apoiar diretamente os alunos com dificuldades de aprendizagens, organizando formas de ajudá-los nos processos educativos;
- Criar condições necessárias para a integração dos alunos na vida escolar;
- Formular e acompanhar os procedimentos e recursos de avaliação da aprendizagem dos alunos; entre outras.

Para a realização de todas as funções no ambiente escolar, o CP deve usufruir de um bom relacionamento interpessoal com os atores que compõem a comunidade escolar (diretor, professores, alunos, pais, funcionários em geral), pois, são essas atribuições que permeiam sua prática. Precisa articular as instâncias escola e família, sabendo falar, olhar, e também ouvir a todos que ali buscam a sua atenção. Sendo assim, fica a cargo deste resolver questões que envolvem a unidade escolar como um todo. É dele (CP) a responsabilidade de promover diálogos entre os pais ou responsáveis dos alunos para com os professores, resolver questões-problemas que surgem dentro do ambiente educacional, assim como, buscar subsídios para o êxito de suas funções.

Neste contexto, é notória a importância do (a) coordenador (a) pedagógico (a) em um ambiente escolar, justamente por essa diversidade de atividades que ele desenvolve que são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é necessário destacar que o trabalho de coordenação pedagógica deve acontecer com a colaboração de todos os que compõem o ambiente escolar, para assim acontecer à integralização para uma educação de qualidade. Do mesmo modo que, todas as atribuições citadas competem ao CP, este também precisa de planejamento para priorizar a sua principal atribuição que é a de formação continuada dos docentes, a fim de estabelecer possibilidades de apropriação de

conhecimentos e promover a busca por novos saberes no ambiente educacional.

Desta forma, também é necessário à compreensão das relações sociais de gênero que permeiam o campo da educação escolar, assim como a divisão sexual do trabalho docente a fim de compreender como emergem as questões de gênero no âmbito da coordenação pedagógica.

2.3 Os conceitos sobre gênero

Toma-se como referência inicial sobre o conceito de gênero, Louro (1997), que enfatiza a forte ligação do conceito de gênero ao contexto histórico do movimento feminista contemporâneo e, por ser um fator constituinte deste movimento, está implicado linguística e politicamente em suas lutas.

De acordo com a autora, é com os debates feministas anglo-saxãs, que o termo *gender* passa a ser utilizado como diferente de *sex*. No Brasil, o termo chega por volta de 1980, inicialmente utilizado pelas feministas, que logo o traduzem como gênero.

O conceito de gênero, de acordo com Louro (1997) não nega que homens e mulheres são biologicamente distintos, no entanto, é necessário contestar a esse tipo de argumentação, no sentido de que não essas características sexuais, propriamente ditas, que vão estabelecer, efetivamente, o que é feminino ou masculino, mas sim a forma como essas características são representadas ou valorizadas, ou seja, aquilo que se pensa e que se diz sobre elas em um dado momento histórico da sociedade.

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 21).

Nesta perspectiva, o termo gênero se distingue de sexo por ele se referir às distinções sociais que se fundamentam no sexo, portanto, “o conceito serve assim como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (LOURO, 1997, p. 21).

O estudo de gênero proporciona o estudo de homens e mulheres e suas diversas representações. Assim, sendo um conceito histórico, suas definições dependem da época e do contexto da sociedade analisada, bem como dos processos de construção das relações estabelecidas entre eles. O conceito de gênero “pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são ‘trazidas para

a prática social e tornadas parte do processo histórico” (CONNELL, 1995, apud LOURO, 1997, p. 22).

De acordo com Louro:

Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (1997, p. 23).

Louro (1997) aponta que, mesmo com características parecidas ou iguais, os sujeitos de hoje, não são iguais - se comparados aos de anos atrás - pois os processos históricos e sociais por quais passaram são diferentes. Por se preocupar com as relações de poder estabelecidas nas relações de gênero, o conceito de gênero, então, passa a ser usado, em estudos feministas, como categoria de análise social, pois esses estudos problematizam a concepção de um homem dominante que se contrapõe a uma mulher dominada.

Com relação à identidade de gênero e à identidade sexual também é possível entender que estas são plurais e estão em constante transformação. Todas essas transformações afetam, sem dúvida, as formas de se viver e de se construir identidades de gênero e sexuais. Tais identidades, embora estejam intrinsicamente ligadas, não são a mesma “coisa”. Para Louro (1997), enquanto a identidade de gênero liga-se à identificação histórica e social dos sujeitos, que se reconhecem como femininos e masculinos, a identidade sexual está relacionada diretamente à maneira com que os indivíduos experienciam seus desejos corporais, das mais diversas formas.

Tanto as identidades de gênero quanto as identidades sexuais podem ser caracterizadas pela instabilidade, sendo, portanto, passíveis de transformações. Desta forma, torna-se temerário estabelecer um momento determinado para que as identidades de gênero e as identidades sexuais sejam “instaladas” ou “assentadas” nos indivíduos (LOURO, 1997).

A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos [...] compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias (LOURO, 1997, p. 24).

Nesta perspectiva, ainda de acordo com a autora, reconhece-se que as diferentes instituições e práticas sociais são formadas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. E são estas práticas e instituições que produzem os sujeitos “tanto na dinâmica do

gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (LOURO, 1997, p. 25). Portanto,

Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação [...] Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (LOURO, 1997, pp. 27/28).

Scott, historiadora e feminista norte-americana, define o conceito de gênero como “o discurso da diferença dos sexos”, ou “a organização social dos sexos” enfatizando que “não se refere apenas às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas, como também aos rituais e a tudo o que constitui as relações sociais” (SCOTT, 1998 apud ALVARENGA, VIANNA, 2012, p. 13).

Segundo Scott (1995) é importante ressaltar que “gênero” era uma terminação sugerida por aquelas que acreditavam que os estudos sobre as mulheres modificariam essencialmente os padrões no interior de cada disciplina. “As pesquisadoras feministas assinalaram muito cedo que o estudo das mulheres acrescentaria não só novos temas, como também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente” (SCOTT, 1995, apud DABAT, ÁVILA, p. 03).

A maneira como esta nova história iria simultaneamente incluir e apresentar a experiência das mulheres dependeria da maneira como o gênero poderia ser desenvolvido como uma categoria de análise. Aqui as analogias com a classe e a raça eram explícitas; com efeito, as (os) pesquisadoras (es) de estudos sobre a mulher que tinham uma visão política mais global, recorriam regularmente a essas três categorias para escrever uma nova história. O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalavam primeiro o compromisso do (a) pesquisador (a) com a história que incluía a fala dos (as) oprimidos (as) e com uma análise do sentido e da natureza de sua opressão: assinalava também que esses (as) pesquisadores (as) levavam cientificamente em consideração o fato de que as desigualdades de poder estão organizadas segundo, no mínimo, estes três eixos (SCOTT, 1989, apud DABAT, ÁVILA, p. 04)

Diante disso, o conceito de gênero, passa a analisar e compreender a constituição do masculino e do feminino, a construção do ser homem e ser mulher, em uma perspectiva histórica e social, deixando de ser uma dicotomia e passando a considerar as características que constituem os sujeitos, como raça e classe social. A partir destas presunções diversos estudos e pesquisas foram realizados, inclusive relacionados à educação. Seguindo, desta forma, também, a contribuição desta pesquisa relacionando gênero e educação.

3.4 As relações sociais de gênero e a divisão sexual no trabalho docente

De acordo com o exposto anteriormente entende-se que gênero e sexo são conceitos diferentes, mas que com frequência, eles erroneamente são usados como sinônimos. Portanto, para prosseguir com este tópico é necessário esclarecê-los.

Gênero refere-se às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais. Já o sexo relaciona-se às características biológicas de homens e mulheres, no que tange às características específicas dos aparelhos reprodutores femininos e masculinos, ao seu funcionamento e aos caracteres sexuais secundários decorrentes dos hormônios (CABRAL, DIAZ, 1998, p. 01).

As relações de gênero são o resultado de um processo histórico e pedagógico que começa desde o nascimento e segue ao longo de toda a vida, reforçando “a desigualdade existente entre homens e mulheres, principalmente, em torno de quatro eixos: a sexualidade, a reprodução, a divisão sexual do trabalho e o âmbito público/cidadania” (CABRAL, DIAZ, 1998, p. 01).

De acordo com Alvarenga e Vianna (2012) os conceitos de gênero e divisão sexual do trabalho tornam-se indissociáveis na medida em que,

Ao conceito de gênero cabe a tarefa de problematizar os significados do que é ser mulher e homem nos distintos contextos históricos. Ou seja, é útil para questionar o fato de que em nossa sociedade as explicações sobre as diferenças entre homens e mulheres são fortemente qualificadas pelo sexo, com evidentes conotações biológicas. Tais explicações possuem forte intenção de produzir hierarquias que sustentem relações desiguais e de dominação no âmbito específico das relações sociais de gênero e na sua articulação com classe, raça, etnia e geração. O mesmo processo se dá com o conceito de divisão sexual do trabalho. Até o século XIX, apesar de vozes dissidentes, caracterizava-se pela incapacidade de abarcar a construção histórica da mulher trabalhadora. Entretanto, essa construção está relacionada à configuração do conceito de divisão sexual do trabalho e possibilita examinar como essa divisão cria uma força de trabalho feminina, vista como mão de obra barata para certos tipos de afazeres, e como produz relações desiguais, hierarquizadas e assimétricas de exploração e opressão (ALVARENGA, VIANNA, 2012, p.12).

É importante ressaltar, que a divisão sexual do trabalho é apenas um aspecto das relações de gênero, pois sendo gênero uma categoria de análise (como já mencionado) é a sua crítica de gênero que permite ampliar o conceito de trabalho para além do trabalho assalariado, comportando assim, as atividades desenvolvidas essencialmente por mulheres como: os afazeres domésticos, cuidado com os filhos ou mesmo a realização de trabalho não remunerado.

Ao eixo da divisão sexual do trabalho, pelo fato biológico que a mulher é quem

engravidada e amamenta, se atribui a ela a totalidade do trabalho reprodutivo. Às mulheres, portanto, atribui-se o ficar em casa, cuidar dos filhos e realizar o trabalho doméstico, desvalorizado pela sociedade e que deixava/deixa as mulheres “donas de casas” limitadas ao mundo do lar; com menos possibilidades de educação, menos acesso à informação, à formação profissional, etc.

É bem verdade que essa situação tem mudado - e se comparada há tempos atrás se transformou significativamente – pois, se tem cada vez mais, um número maior de mulheres saindo do lar e ingressando no mercado de trabalho, retomando os estudos, adentrando as Universidades, etc., no entanto, as desigualdades ainda permanecem. Diferentes estudos mostram que em geral as mulheres ganham menos que os homens em todos os campos, e que as mulheres têm menos possibilidades de obter um cargo diretivo.

Neste sentido, isto tem significado que as mulheres, além da jornada de 8 horas de trabalho remunerado, têm um número variável de horas de trabalho em casa, o que aumenta nos finais de semana. Esse trabalho, no âmbito público ou privado, somado às atividades domésticas, se configura como a dupla (muitas vezes tripla) jornada de trabalho que as mulheres realizam e, que também significa dizer, que todo o poder e independência que tem trazido para as mulheres, a saída do lar, têm por outro lado significado um desgaste e impacto na sua saúde tanto física como mental, incluindo o sentimento de culpa por não conseguir realizar bem todas as tarefas de casa ou pelo “descuido” dos filhos.

Apple (1988) diz que o magistério foi o símbolo da ascensão social das mulheres e que essa “saída” do lar se deu por conta de sua inserção no mercado de trabalho e, que “à medida que se expandiu o ensino elementar, aumentou o número de mulheres aí empregadas” (APPLE, 1988, p. 17).

O magistério tornou-se feminino, por motivos de abandono da profissão por parte dos homens (pois estes partiam para outras profissões consideradas mais prestigiosas e mais lucrativas sempre quando surgiam oportunidades), mas também por conta de uma exigência maior de certificados e requisitos credenciais para o magistério, que o tornou “menos atraente” para os homens e estes assim passaram a procurar trabalho em outros lugares, isto em função da formalização do ensino e dos currículos e, também, devido ao crescimento da classe média nos Estados Unidos (APPLE, 1988, p. 18).

De acordo com Vianna (2001), no Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX atrelada, principalmente, a ampliação do ensino público primário. Já no século XX “o caráter feminino do magistério primário se intensificou a tal ponto que, no final da

década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina” (VIANNA, 2001, p. 85). Assim,

[...] nota-se não só a propensão de as mulheres dirigirem-se ao ensino primário, tendo-o como mercado de trabalho, mas também a ampliação da presença feminina em outros níveis e modalidades de ensino. No final do século passado, o caráter fundamentalmente feminino da Educação Básica já estava mais que configurado (VIANNA, 2001, p. 86).

Mesmo as mulheres sendo maioria na Educação Básica, estas exercem atividades bem definidas em suas carreiras, por exemplo, na Educação Infantil, modalidade essa em que ocupam majoritariamente os espaços nas escolas, enquanto educadoras. Já no Ensino Superior, as mulheres ainda são minoria, especialmente, nas carreiras tidas como masculinas. Nesta perspectiva, Vianna (2001) coloca que,

Mesmo com a feminização da docência, os homens ainda ocupam as funções de maior prestígio social e recebem os salários mais altos [...] Nesse sentido, a utilização do gênero como categoria explicativa de análise ganha enorme utilidade para a compreensão da divisão/segregação sexual do trabalho contida na feminização da docência (p. 92).

A autora segue dizendo que o plano binário que estabelece o masculino e o feminino como categorias excludentes desdobra-se para significações do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Desta forma, os significados femininos e masculinos determinam as relações entre professores/as e alunos/as no espaço escolar. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta à percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais.

Eles se fundamentam nas diferenças entre os sexos, mas indicam também uma construção social – com base nessas diferenças – que ajuda a explicar as relações de poder que definem a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas a funções consideradas femininas e socialmente mais desvalorizadas (VIANNA, 2001, p. 93).

Deste modo, Vianna (2001) coloca,

A primeira decorrência indica que o sexo da docência se articula com a reprodução de preconceitos que perpetuam práticas sexistas. O processo de feminização do magistério associasse às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola (p. 90).

De acordo com Apple (1988) à medida que o magistério deixa de ser predominantemente masculino passando a feminino, a própria constituição do trabalho também se modifica. Sendo assim, esse processo está estruturado em torno de um conjunto distinto de dinâmicas de classe e gênero. Coloca também, as mulheres enquanto seres ativos e não passivos “na tentativa de criar posições para si como professoras, baseadas na sua própria posição na divisão sexual e social do trabalho” (APPLE, 1988, p. 23).

A partir do que até aqui foi apresentado pelos autores, percebe-se a constituição do magistério, sendo tratada como parte da divisão sexual do trabalho no decorrer da história. Atualmente, o contínuo processo de arroxamento salarial e as difíceis condições de trabalho – que caracterizam igualmente tantas outras ocupações femininas – são particularidades ainda muito presentes na docência e retratam um quadro de desencanto muitas vezes encarado como irreversível pelos professores.

No entanto, para melhor compreendermos como emergem as relações sociais de gênero e a divisão sexual do trabalho docente, no que tange à coordenação pedagógica, apresento resultados de minha pesquisa realizada com coordenadores e coordenadoras pedagógicos/as da Educação Básica, no Município de Abaetetuba/PA.

3- A PESQUISA: CENÁRIO, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS

3.1. O cenário

A escolha do tema gênero surgiu a partir do primeiro contato que tive com um grupo de pesquisa “Experimentações” no qual pude compreender e discutir acerca de temáticas que sempre me chamaram a atenção como sexualidade, por exemplo. O grupo, coordenado pela Prof.^a Dr.^a. Vilma Nonato de Brício (que discute as temáticas citadas), me proporcionou frequentes discussões sobre assuntos em foco relacionados ao tema gênero.

Ainda durante o curso tive a experiência de fazer parte do Projeto Monitoria intitulado “O Planejamento Educacional voltado para questões de gênero e sexualidade para o Ensino Fundamental” sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Vilma Nonato de Brício.

Além desse aspecto, havia também, a condição em acessar os profissionais dessa rede de ensino. Para tanto, foi necessário ir à Secretária Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) do município de Abaetetuba para fazer o levantamento necessário dos coordenadores e coordenadoras atuantes nas escolas municipais e estaduais. Sendo está uma condição para o início da referida pesquisa, haja vista, a dimensão demográfica e o número considerável de escolas no mesmo.

Sendo assim, o campo empírico definido para a pesquisa foi o conjunto de escolas pertencentes à rede estadual e municipal de Abaetetuba-PA, onde contei com quatro profissionais da coordenação pedagógica desta rede, sendo eles duas mulheres e dois homens, por entender que o trabalho de coordenação pedagógica é um fator essencial para a base da educação escolar, uma vez que, este profissional trabalha diretamente com todos os professores, com a direção, junto ao aluno e também com a comunidade escolar. Portanto, que as relações de gênero no trabalho de coordenação pedagógica sejam evidenciadas nas relações destes sujeitos e seus respectivos locais de trabalho e níveis de ensino.

3.2. Procedimentos

Partindo da elaboração do questionário, o qual foi elaborado visando coletar informações para uma construção do perfil dos sujeitos da pesquisa, este foi dividido em três partes: a primeira buscava algumas informações pessoais dos coordenadores e coordenadoras, como idade, estado civil, profissão do pai e da mãe, nível de escolaridade, entre outras. A segunda parte do questionário buscou conhecer como esses profissionais atuam e como vêm

sua profissão, com perguntas como: o que caracteriza a função de coordenação pedagógica? Como ocorrem as diferenças de atuação entre coordenadores pedagógicos homens e coordenadoras pedagógicas mulheres? Na terceira e última parte do questionário busquei coletar respostas rápidas acerca das práticas realizadas nas escolas pelos mesmos, os induzindo a escolher respostas prontas como: concordo e discordo, por exemplo.

As entrevistas e a aplicação dos questionários foram realizadas com servidoras e servidores que estavam em exercício na função de coordenação pedagógica em quatro escolas do município de Abaetetuba, sendo elas duas municipais e duas estaduais, onde, inicialmente, foram aplicados questionários em busca de respostas e informações.

Além do questionário, também utilizei a entrevista com os mesmos por perceber algumas respostas muito vagas no questionário. Tratou-se de uma entrevista semiestruturada e de imprescindível relevância para os resultados finais da pesquisa, pois foi através dela que foi possível colher detalhes e assim enriquecer as respostas, obtendo uma amostra de informações ricas em conteúdo. Esta foi marcada previamente com os quatro sujeitos da pesquisa, explicitando sobre o que se tratava e também pedindo as devidas autorizações para gravar e coletar os dados necessários. Foi aplicada em espaços reservados e com as devidas autorizações.

3.3 Perfil dos sujeitos pesquisados

Para conseguir informações a respeito do objetivo desta pesquisa apliquei o questionário e realizei entrevistas com 04 coordenadores pedagógicos, pertencentes ao quadro das escolas estaduais e municipais de Abaetetuba, os quais serão representados com nomes fictícios, como Adriana, Bruna, Cleiton e Daniel. Os dois instrumentos utilizados serviram para dar ênfase na pesquisa, identificação e caracterização qualitativa, mediante a realização de estudo de campo com estes coordenadores e coordenadoras pedagógicos.

A princípio entreguei os questionários aos professores/coordenadores de escolas públicas de Educação Básica no município de Abaetetuba/PA, estes logo me devolveram os mesmos com as devidas respostas - as quais foram consideradas um tanto “vagas”. Partindo para análise dessas respostas identifiquei que não forneceram elementos que dessem mais embasamento ao referido estudo, portanto, que poderia aprofundar esta pesquisa aplicando assim as entrevistas. Através das respostas, obtive informações detalhadas e importantes, que me ajudaram a traçar um perfil dos mesmos. Por exemplo, os coordenadores e coordenadoras pedagógicos têm experiência em coordenação pedagógica por estarem a muito tempo nesse trabalho, sendo a coordenadora Adriana, formada em nível superior em Pedagogia, seu pai

trabalha com mineração e sua mãe é autônoma. É solteira e tem entre 35 e 40 anos, estudou em instituição pública e atua há 01 ano como coordenadora pedagógica no ensino fundamental.

Já a coordenadora Bruna é Licenciada em Pedagogia, seu pai é autônomo e sua mãe doméstica e agricultora, é casada, tem de 35 a 40 anos de idade, sendo que estudou em instituição pública. Atua como coordenadora pedagógica na educação infantil, com experiência de 1-4 anos.

O professor e coordenador Cleiton, tem nível superior em Pedagogia, seus pais são autônomos, o mesmo é casado, tem entre 35 e 40 anos, estudou em instituição pública, e atua como coordenador pedagógico no ensino fundamental e médio entre 04 e 08 anos.

O coordenador Daniel, por sua vez, é Licenciado em Pedagogia, seu pai é pedreiro e sua mãe doméstica. O mesmo é casado e tem entre 35 e 40 anos de idade, sempre estudou em instituição pública, atua como coordenador pedagógico de 12 a 15 anos na educação infantil e também no ensino fundamental.

3.4 O trabalho da coordenação pedagógica desenvolvido por profissionais homens e mulheres no município de Abaetetuba/PA

Em se tratando dos resultados obtidos na pesquisa, as respostas aqui mencionadas são tanto do questionário quanto da entrevista. Iniciei a entrevista, perguntando acerca de quanto tempo eles atuam como docente? E obtive como respostas as seguintes:

Adriana: há 06 anos e como CP há um ano.

Bruna: Sou professora a mais de 10 anos e na função de coordenadora, desde agosto de 2017 até os dias atuais.

Cleiton: Atuo como docente desde 2006 há aproximadamente 13 anos, como CP há 05 anos.

Daniel: Desde 2002, como CP há aproximadamente 13 anos.

Observa-se que os mesmos têm certa experiência enquanto docente e, principalmente, enquanto coordenadores pedagógicos em suas referidas escolas, e isso é motivo de grande importância para o decorrer da entrevista e, conseqüentemente, para a construção deste trabalho.

Considerei importante também perguntar sobre qual modo ou por qual maneira eles assumiram a função de CP? E, como resposta, obtive:

Adriana: Concurso público. Quando fui lotada na escola fiquei, a princípio, na sala de leitura e, posteriormente, assumi a coordenação pedagógica a convite da direção.

Bruna: Sou concursada. Assumi uma coordenação na secretaria de educação do município, mas me afastei por problemas de saúde e quando retornei fui lotada em uma escola próxima de minha casa assumindo assim a coordenação pedagógica.

Cleiton: Através de concurso público. Assumi a coordenação pedagógica porque, na época, não tinha um profissional disponível para a função.

Daniel: Concurso público. Estou como coordenador pedagógico por indicação da direção.

Nota-se que todos adentraram para a área educacional, para atuar como docentes, mediante concurso público, no entanto, alguns não assumiram “de cara” a vaga como coordenadores pedagógicos, primeiro passaram pela sala de aula e após um período foram indicados, ou lotados enquanto coordenadores da área pedagógica, sendo eles e elas pedagogos de formação.

Perguntei ainda se eles consideram a educação uma área de atuação com características predominantemente femininas ou masculinas? Por quê? E as respostas foram as seguintes:

Adriana: Acredito que não, hoje em dia podemos ver que já existem vários homens fazendo a pedagogia. Na minha turma havia 10 homens, um terço da turma.

Bruna: Parece que culturalmente, principalmente, as professoras que são da época do magistério. Parece que é muito predominante o sexo feminino, no entanto, vejo permear dentro do âmbito escolar alternância de sexo, percebi isso no último concurso público do município, onde na lotação, muitos candidatos da posse eram homens, seja para professor, secretaria escolar, auxiliar de merenda. Pois cada um tem suas qualidades e desempenham a função com excelência, mesmo essas sendo culturalmente associadas ao sexo feminino. Acredito que no decorrer do tempo essa barreira foi se quebrando.

Cleiton: Acredito que apesar da maioria dos servidores da educação serem do sexo feminino, o trabalho educacional é uma vocação que desperta o gosto de ambos os sexos.

Daniel: Na maioria feminina, acho que os jovens (homens) estão mais tendenciados para o ensino técnico e áreas afins que não usam tanto a força física e que tem retorno financeiro imediato.

Observar-se através das falas dos entrevistados que até um tempo atrás na época do magistério observava-se um grande número de profissionais na educação do sexo feminino, no entanto, isso foi mudando, e os profissionais passaram a ser de ambos os sexos. Ainda existe uma predominância do sexo feminino, porém, aquilo que parecia ser cultural da profissão, passa a ter caráter de vocação para o trabalho. E, a escola é uma dessas instituições que tem transmitido e reproduzido práticas sociais, valores e comportamentos, considerados adequados, formando sujeitos masculinos e femininos.

Como uma das perguntas do questionário, perguntei aos sujeitos da pesquisa sobre quais valores atribuem a função que desempenham? E os mesmos responderam o seguinte:

Adriana: Em relação aos valores, considero que é preciso muito compromisso, a pessoa tem que está muito envolvida com este trabalho para poder desenvolver na prática, pois trabalhar com o ser humano é complicado.

Bruna: Sempre coloco a frente o respeito, pois, quando você consegue equilíbrio no seu grupo de trabalho, o que predomina é respeitar as diferenças, para que o trabalho em conjunto cresça. Respeitar a metodologia, religião, sexualidade, etc.

Cleiton: Sim, a função de coordenar ajuda na mediação do processo ensino-aprendizagem, é muito prazerosa e gratificante exercer a função de coordenador pedagógico, eu gosto muito desta função.

Daniel: Sim. Vários. Superação, colaboração, amor, dedicação e ajudar no planejamento, avaliação, aprimoramento do quadro profissional são alguns valores que considero.

Sobre os valores atribuídos à função, dentre os vários citados, Adriana afirma que é preciso ter compromisso, para poder se envolver na resolução de conflitos, mediar à situação, já Daniel, diz que a dedicação ao trabalho e a colaboração ajuda no desenvolvimento do trabalho em conjunto no espaço escolar. Desta forma, o coordenador pedagógico será capaz de desenvolver um trabalho harmonioso dentro da escola, assessorando, acompanhado e avaliando o trabalho do docente, assim como também no planejamento coletivo, discutindo diferentes maneiras de trabalho e experiências.

Assim, compreende-se que o papel do coordenador deve ser definido como um facilitador que, na escola, considerada espaço de construção de cultura e de relações humanas, estará envolvendo em sua prática, não só os valores citados acima, bem como atitudes e conceitos de justiça, compromisso, democracia e gestão de conflitos.

Ainda no andamento das entrevistas, questionou-se aos mesmos se a função de coordenação pedagógica é valorizada em função do sexo do/a coordenador/a? E, ainda, que justificassem suas respostas. Obtiveram-se as seguintes afirmativas:

Adriana: Eu acho que valoriza o profissional que se destaca. A gente sempre precisa fazer o possível para desenvolver nosso trabalho da melhor maneira e, independente do sexo, a pessoa que fizer seu trabalho correto, vai ser valorizado.

Bruna: Não muito desta forma, sendo de A ou B, observo que é muito natural, da maneira como você se comporta e dialoga com os pais, alunos e com os grupos de trabalho. Você consegue adquirir o respeito, se visto de forma mais respeitosa, não necessariamente ligada ao sexo, depende da forma como conduz a forma de trabalhar.

Cleiton: Penso que não, acredito que falta estruturar melhor nosso plano de cargos e salários e as normas do regime dos servidores do estado do Pará.

Daniel: Vejo algumas situações que não mais esperava atualmente, por exemplo, que se espere seja uma mulher à frente da coordenação pedagógica de uma dada escola. Porém, acredito que a função é valorizada pelo bom desempenho de qualquer profissional, independente de sexo.

Acerca das respostas obtidas, evidencia-se através das falas que independente do sexo, a função de CP é valorizada pela forma de atuar do profissional perante as situações, a forma de conduzir o trabalho, dialogar com a comunidade escolar. Construindo-se, desta forma no cotidiano escolar, a identidade deste profissional, desdobra-se em diferentes posicionamentos entre rupturas e permanências, mas sem perder de vista a sua atribuição maior na convergência da formação de si e do outro.

Perguntei, também, como ocorrem às diferenças de atuação entre coordenadores pedagógicos homens e coordenadoras pedagógicas mulheres? Os mesmos responderam o seguinte:

Adriana: Eu acredito que é a organização, pois, somos mais organizadas e os homens são mais dispersos, temos mais preocupação com organização de material, não na questão da competência, e sim nesse fato da organização.

Bruna: As atribuições que compete ao coordenador são as mesmas, mas não vejo diferenças, pois desempenham o mesmo papel com eficiência.

Cleiton: Acredito que é mais na questão da sensibilidade, na forma de se resolver o problema, principalmente com crianças indisciplinadas na escola. Penso que as mulheres usam uma fala mais suave que a fala do coordenador masculino.

Daniel: Ocorre devido às reações ou preferências da clientela e não do profissional.

Através das respostas podemos observar que em termo de atribuições, são as mesmas para ambos os sexos, como confirma Bruna, no entanto, há uma concordância de que a coordenadora é mais organizada em sua função, e menos rígida, utilizando sempre de um bom diálogo para a resolução de conflitos.

O coordenador pedagógico é, sem dúvida, uma base sólida no desenvolvimento escolar, na melhoria do ensino-aprendizagem, na contribuição direta com todos os envolvidos, na responsabilidade que tem em relação à formação continuada dos professores e na realização do seu trabalho como um todo, independentemente de ser do sexo masculino ou feminino, homem ou mulher.

Perguntei a eles sobre quais suas opiniões, em relação as questões de gênero? Como elas emergem no exercício da função de coordenação pedagógica? E obtive como respostas, as seguintes:

Adriana: O gênero não influencia na competência, no desenvolvimento do trabalho, no entanto, o fator organização nos difere.

Bruna: Posso considerar que no comportamento, se colocar a função como status, ao invés de dialogar, impor as situações, no homem, pode haver assédio em relação ao trabalho, não dosar a forma que fala. Ser autoritário, etc. Nas mulheres, há mais diálogo e confiança.

Cleiton: Surge por meio da mediação dos conflitos, principalmente, envolvendo os alunos, onde a coordenação precisa dialogar com alunos que criam conflitos por diferenças de gênero.

Daniel: Emergem da necessidade, na própria busca pela função e no processo de preferência da clientela que se sente à vontade com X ou Y para conversar e ser atendido.

Analisando as respostas obtidas percebe-se que a realização da função, seja por homem ou mulher, requer comprometimento, emergindo a sensatez. Chama à atenção a fala da coordenadora Bruna, a qual destaca o comportamento e a postura mais firme nos homens. Em relação às mulheres, destaca o estabelecimento de um processo de diálogo e confiança.

Ao serem questionados sobre as semelhanças no trabalho de CP desenvolvido por homens e mulheres, obtiveram-se as respostas as seguintes:

Adriana: Para te falar a verdade, tive essa experiência bem pouco, pois, na primeira escola em que trabalhei, em sala de aula, era uma coordenadora. Neste trabalho a coordenadora se desvia o foco, pois, a direção acaba delegando outras atribuições que não sejam coordenar. Quando trabalhei em Salvaterra por três meses, era um coordenador, porém, ele estava perdido na função de organizar o trabalho pedagógico, pois, era o primeiro trabalho em escola, ele era recém-formado. Então não tenho muito que dizer na prática sobre as diferenças e semelhanças no trabalho de coordenação pedagógica de ambos os sexos.

Bruna: As semelhanças de saber conduzir, organizar. Acredito que não há diferenciação.

Cleiton: Quando traçamos metas claras de trabalho pedagógico, todos trabalhamos muito parecido para o alcance dos objetivos, pois o se torna mais importante são os resultados.

Daniel: Atribuições da função, às vezes as mulheres cobram mais e de forma mais autoritária.

Segundo as respostas obtidas, a função exige comprometimento e boa condução no trabalho pedagógico. Daniel, afirma que mulheres tendem a ser mais autoritárias, já para Adriana, a mulher tende a assumir mais responsabilidades além de sua função na escola, porém, tanto o homem quanto a mulher precisam saber conduzir, organizar, para que se tenha êxito no trabalho. Trabalhar com a diversidade, democraticamente, não é um trabalho nada fácil. Quando há o respeito e a consciência, as diferenças e empecilhos se tornam ricos instrumentos.

Nesta mesma linha de raciocínio, pedi para que eles apontassem as diferenças no trabalho de CP desenvolvido por homens e mulheres. E obtive as seguintes respostas:

Adriana: Na organização do trabalho pedagógico.

Bruna: Observo a questão de as coordenadoras serem majoritariamente mulheres, mais pela experiência e conhecimento no trabalho, ou mais por ter mulher com formação na área, porém, é função que pode ser desenvolvida por ambos os sexos. É, provavelmente, pelo fato da mulher ser mais propícia ao diálogo e formação, principalmente na educação infantil.

Cleiton: Sinceramente não consigo mensurar muito essas diferenças, pois quando se trabalha positivamente em prol de um objetivo essas diferenças tornam-se imperceptíveis. Penso que as mulheres são um pouco mais tolerantes e compreensivas.

Daniel: A abordagem, às vezes, elas lidam melhor com situações conflituosas, não que nós homens não saibamos.... Elas cobram mais também.

Confirmou-se que a responsabilidade é a mesma, no entanto, o diferencial é no método, no comportamento. Para Bruna, a mulher é mais propensa ao diálogo, já o homem um pouco rígido, embora de acordo com Cleiton, se a função for bem desenvolvida em prol dos objetivos, as diferenças se tornam imperceptíveis.

É como se a nossa visão de mundo fosse moldada por uma norma de gênero, que “permite” ou “proíbe” que as pessoas façam determinadas escolhas.

Sejam estas ações de estranhamento, aceitação, indiferença, medo, repulsa, entre outras; elas se constituirão em lentes para esta visão e podem determinar as nossas ações perante o outro, o diferente, o fora do lugar. O preconceito associa o gênero à fronteira, estabelecendo uma linha divisória entre “o que é de homem” com “o que é

de mulher”, como coisas distintas e excludentes. Assim, quanto mais se aproxima dessa fronteira mais são colocadas em vigor atitudes preconceituosas e discriminatórias que acabam servindo como uma mensagem: “saia daí, aí não é o seu lugar. Volte para o seu lugar” (FONSECA, 2011, p. 60).

Assim, essa norma de gênero muitas vezes coloca em xeque algumas identidades, nesse caso, a identidade do homem ou mulher enquanto coordenação pedagógica.

Dando continuidade à entrevista e seguindo a mesma linha de raciocínio, perguntei a eles o que caracteriza a função de coordenação pedagógica exercida por mulheres? Eles responderam as seguintes afirmativas:

Adriana: Perfeccionista, as coisas todas direitinhas e organizadas.

Bruna: Para mim, ser compreensiva e ter paciência, caracterizam um pouco à função de coordenação pedagógica. Para que tenha um equilíbrio e tranquilidade para lidar com as situações, tanto pais, professores, apoio, alunos, é preciso conduzir e resolver da melhor forma possível.

Cleiton: Carinho e amor pelo trabalho pedagógico, muita gentileza e cuidado no fazer pedagógico, compreensão e tolerância com a resolução de conflitos, etc.

Daniel: Normal. E muitos detalhes decorativos.

De acordo com as respostas, a função de CP por mulheres é caracterizada pelo amor, carinho, respeito e dedicação, além de compreensão e paciência, pois, é gratificante ver o trabalho que foi planejado sendo executado com êxito. Sendo a característica de conciliar e mediar as situações que torna o trabalho engrandecedor.

Perguntei também sobre o que caracteriza a função de coordenação pedagógica exercida por homens?

Adriana: É um desafio muito grande. Para nós, enquanto profissional, para poder lidar com certas situações e atender toda a escola, é um desafio enriquecedor, quando você vê o resultado do trabalho desenvolvido. As atividades que foram planejadas sendo realizadas. Os trabalhos apresentados pelas crianças, perfeitos. Isso é muito bom, tanto para mulher quanto para o homem, ver o resultado do trabalho é engrandecedor.

Bruna: Compreensível e paciente, para poder dialogar com todos, cumprimentar, informar, ser social no grupo de trabalho.

Cleiton: Firmeza nos objetivos educacionais, postura mais rígida na implantação das regras escolares, fala mais contundente na resolução de conflitos, clareza e transparência para com o trabalho pedagógico.

Daniel: Objetividade e ação, menos discurso.

Segundo as respostas, o Coordenador Pedagógico homem se caracteriza por apresentar mais firmeza em suas atitudes, objetividade, e postura rígida nas regras escolares. Impõe-se como um líder frente às situações de conflito. De acordo com Daniel o homem age mais e discursa menos.

Prosseguindo com as perguntas dos questionários, outra colocada foi a seguinte: quais as atribuições do (a) coordenador/a pedagógico/a?

Adriana: Formação continuada dos professores. Solucionar as questões com a família, conversar sobre o desempenho dos alunos. Conversar com os alunos acerca

do comportamento, é o mais frequente no trabalho do coordenador pedagógico. Solucionar os conflitos da escola. Coordenar os projetos da escola. Organizar os horários, hora atividade, etc.

Bruna: Hoje vivemos a hora atividade no município, onde o coordenador está junto com os professores orientando sobre o planejamento, preenchimento de sistema, diário de classe, boletins. Como está informatizado é preciso alimentar o sistema. Buscar observar o que precisa melhorar na formação dos professores para aprimorar o nosso trabalho na sala de aula. Saber observar para poder realizar um trabalho específico.

Cleiton: Estreitar os laços entre escola e comunidade escolar, mediar o processo educativo na escola, organizar o trabalho pedagógico, a proposta curricular, PPP, calendário, horário de aula, calendário de avaliação e recuperação, promover a formação continuada dos professores, realizar as horas pedagógicas, etc.

Daniel: Formação continuada de professores, avaliação, diagnóstico e planejamento.

O coordenador pedagógico, sem dúvida nenhuma, é uma peça fundamental no espaço escolar. Deve atuar no sentido de integrar os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua própria formação, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças, com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade, dando voz e vez aos elementos envolvidos neste processo.

De acordo com Libâneo a função do coordenador pedagógico baseia-se:

Acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, favorecer subsídios que permite aos professores atualizarem e se aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional, promover reuniões, discussões e debates com o corpo docente e pais no sentido de melhorar o processo educativo, estimular os professores a desenvolver com entusiasmo suas atividades procurando auxiliar na prevenção e na solução dos problemas que aparecem (LIBÂNEO, 1996, p.33).

Ou seja, um coordenador pedagógico sozinho, por mais competente que seja não conseguirá imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica, se a instituição e seus contornos administrativo-políticos, não estiverem totalmente comprometidos, envolvidos e conscientes dos princípios pedagógicos que o grupo elegeu para conduzi-los.

Finalizando o questionário, apresentei um conjunto de perguntas e pedi para que os coordenadores e coordenadoras escolhessem entre as seguintes opções: “discordo plenamente (DP)”, “discordo parcialmente (DPE)”, “concordo plenamente (CP)” e “concordo parcialmente (CPE)”, para responder as seguintes afirmativas:

Quadro I – Afirmativas sobre Atuação em Coordenação Pedagógica

	AFIRMATIVAS	Adriana	Bruna	Cleiton	Daniel
A	Planejar as atividades pedagógicas a serem executadas na escola é atividade da coordenação pedagógica.	CP	CPE	CPE	CP
B	Supervisionar a equipe docente é atribuição do CP.	CPE	CPE	CPE	CPE
C	Cabe ao coordenador/a pedagógico/a mediar os	CPE	CP	CP	CP

	conflitos entre alunos.				
D	A gestão escolar é uma função feminina.	DP	DP	DP	DP
E	A docência é uma profissão feminina.	DP	DP	DP	DP
F	Homens são mais aptos a coordenar uma escola.	DP	DP	DP	DP
G	Mulheres são mais competentes para coordenar uma escola.	DP	DP	DP	DP
H	Homens coordenam com mais firmeza uma escola.	DP	DPE	DPE	DP
I	Mulheres são mais habilidosas em coordenar uma escola.	DP	DP	DP	DP
J	Escolas dirigidas por mulheres são mais organizadas.	DP	DPE	DPE	DPE
K	Escolas dirigidas por homens são mais disciplinadas.	DP	DPE	DP	DPE
L	Escolas dirigidas por homens possuem melhores resultados.	DP	DPE	DPE	DPE
M	Escolas dirigidas por mulheres possuem melhores resultados.	DP	DPE	DP	DPE
N	Escolas coordenadas por mulheres são mais organizadas pedagogicamente.	DP	DP	DP	DP
O	Escolas coordenadas por homens são mais organizadas pedagogicamente.	DP	DP	DP	DP
P	Os alunos respeitam mais uma coordenadora mulher.	DP	CP	CPE	CPE
Q	Os alunos respeitam mais um coordenador homem.	DP	CP	CP	CP
R	Prefiro coordenar docentes mulheres.	DP	DPE	DP	DP
S	Prefiro coordenar docentes homens.	DP	DPE	DP	DP

Observa-se através do quadro em relação às afirmativas, de que muito se assemelha as respostas dos entrevistados em relação ao discordar plenamente acerca de que a coordenação e docência são funções femininas, ou que os homens são mais aptos ao trabalho. Isso demonstra que para ser coordenador ou coordenadora pedagógica é necessário, acima de tudo, ser qualificado e ter dedicação ao desenvolvimento do trabalho, e que entre uma diferença e outra por ser masculino ou feminino, na lógica o trabalho pedagógico será efetivo para ambos desde que haja compromisso, assim, a prática pedagógica faz parte da educação para toda sociedade. Espera-se, portanto, que o (a) coordenador (a) pedagógico (a) conheça totalmente o espaço de trabalho para compartilhar ideias e conhecimentos, apresentando soluções para resolver os problemas que emergem em meio ao cotidiano escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, ao finalizar esta pesquisa, retorno ao objetivo central desta, qual seja de analisar como as questões de gênero emergem no exercício da função de coordenação pedagógica. Ao me aprofundar nesta, chego à conclusão de que as características de gênero são representadas de formas diferentes de acordo com o contexto social, e faz parte de todo o processo histórico. Sujeitos são influenciados desde a branda infância por representações de gênero, que moldam os arranjos sociais. A desigualdade entre homens e mulheres é uma construção social, não determinada por diferenças biológicas. Por isso, a realização da entrevista com coordenadores pedagógicos homens e mulheres.

Compreendeu-se através da pesquisa que o coordenador ou coordenadora deve desempenhar seu papel em torno de suas atribuições, independente do gênero, pois o compromisso e a responsabilidade devem ser comuns a ambos.

Com a realização e análise das entrevistas dos coordenadores pedagógicos, tanto homens quanto mulheres, surgiram inquietações e problematizações com outras questões a partir das experiências relatadas, seguindo por outras direções a fim de ‘compreender’ os questionamentos que me trouxeram para construção da pesquisa inicial. No entanto, reitero a preocupação em responder as questões que nortearam este trabalho, as quais consistem em investigar como é realizado o trabalho por homens e mulheres que exercem a função de coordenação pedagógica? Nesta ótica observou-se que esta função é realizada com dedicação, compromisso, e diálogo constante, e que o desempenho da função, de acordo com os entrevistados, independe do gênero.

Acerca de como se caracterizam os professores e professoras que ocupam essa função? Obteve-se que eles se caracterizam no desempenho da função com bastante respeito, amor e compromisso, fazendo do processo de condução do trabalho pedagógico um momento de realização profissional, por aquilo que foi planejado, ser executado com êxito. Em relação a qual a importância dada à função, tanto para as mulheres quanto para os homens? Consegui como resultado de que as obrigações são as mesmas para ambos, ter compromisso e responsabilidade naquilo que faz é essencial para o resultado de um bom trabalho, sendo muito importante o diálogo na resolução dos problemas para ambos.

Sobre de que forma atribuem valores à função que exercem? Percebi que o mais importante é sentir-se feliz e realizado naquilo que faz, com amor, atenção, compromisso, dedicação, responsabilidade, e empenho.

A partir da construção deste trabalho houve a possibilidade de reflexão acerca das

discussões que atravessam as questões de gênero em relação à função de coordenador (a) pedagógico (a) na escola. Destaco a relevância que a entrevista possibilita para a discussão, produção e difusão de conhecimentos sobre as questões de gênero no ambiente profissional de educação, em especial, o número de homens nos espaços de coordenação na escola.

Entendeu-se que os coordenadores são multiplicadores de conhecimentos, em que a articulação entre teoria e prática passa a ser eixo central de formação de educadores como profissionais reflexivos. Esses estarão assumindo a responsabilidade junto aos professores pela qualidade de ensino na escola, cuja formação continuada é um espaço de reflexão, construção de caminhos que possibilitam organizar a prática pedagógica em função do desenvolvimento permanente dos estudantes e do alcance das competências ainda não atingidas.

Percebeu-se, ainda, que o cotidiano do coordenador é repleto de situações que podemos denominar de “inesperadas” porque é o resultado das “ritualidades” não planejadas que exigem uma resolução imediata. O cotidiano dos coordenadores e coordenadoras pedagógicos resume-se em realizar suas atribuições concomitantes às atividades não planejadas e, muitas vezes, estranhas às tarefas e responsabilidades, pois em cada espaço se constrói as possibilidades da função coordenadora e os limites do alcance de seu trabalho também se expandem.

As observações me apontaram ainda que, apesar das dificuldades enfrentadas cotidianamente no ambiente escolar, os coordenadores e coordenadoras pedagógicos desenvolvem seu trabalho de forma comprometida e dispostos a proporcionar o desenvolvimento dos alunos e de todo o espaço educacional. Onde foi possível perceber seus conhecimentos relacionados à função que desempenham e, ainda, seus desdobramentos para também desempenharem outras atribuições que, muitas vezes, não competem à de coordenação pedagógica.

Contudo, como em qualquer pesquisa acadêmica, destaco também, as dificuldades que houve em alguns momentos, como, a resistência por parte de alguns primeiros sujeitos que contactei, sujeitos estes necessários neste processo, bem como, dificuldades para analisar alguns documentos e dados. Em contrapartida, as pessoas que fizeram parte desta pesquisa sempre estiveram aptas a responder questões importantes que coloquei e me deixaram à vontade para observar e analisar seu trabalho de maneira transparente e confortável.

Portanto, esta pesquisa foi imprescindível para haver uma reflexão crítica sobre gênero, sobretudo, na área de coordenação pedagógica escolar. Para, também, promover a acentuação do debate de que as funções assumidas aqui - de coordenação pedagógica - sejam

passíveis de construções e desconstruções de sujeitos e, que estes têm responsabilidades com toda a comunidade escolar no processo de construção e condução das políticas públicas educacionais e sociais, já que sua principal atribuição é a de promover a formação continuada dos educadores escolares. No mais, almejo que este estudo venha somar-se aos resultados dos estudos já existentes sobre esta temática, de forma a garantir novas reflexões à comunidade científica, sobretudo aos profissionais que trabalham na área de coordenação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ALVARENGA, Carolina Faria, VIANNA, Cláudia Pereira. **Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: desafios para a compreensão do uso do tempo no trabalho docente**. Revista Laboreal. Vol. VIII. Nº1. pp. 11-27, 2012.

APPLE, Michael. **Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia**. Cad. Pesq., São Paulo (64). pp. 14-23. Fev, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 1996**. Disposições Constitucionais Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1998.

BRÍCIO, Vilma Nonato de. Coordenação Pedagógica: Construindo uma Política de Significados de Gênero. **Trabalho Monográfico de Especialização**. UFPA – Campus Universitário do Baixo Tocantins. 2006. Orientadora Profª M. Sc. Joyce Otânia Seixas Ribeiro.

CABRAL, Francisco, DIAZ, Margarita. Relações de gênero. In: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. **Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda. pp. 142-150, 1998.

CORAZZA, Sandra. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F. (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 2003.

COSTA, Mariza V. Currículo e política cultural. In: _____. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CHIQUITO, Ricardo Santos, EYNG, Ana Maria. Políticas de Planejamento Curricular: As Representações Sociais de Professores da Educação Básica na Composição de uma Abordagem mais Política e Cultural do Currículo. **XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?**, 2007.

CHIZZOTII, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Biblioteca da evolução. Série 1, Escola; v16. São Paulo: Cortez, 2010.

DESLAURIERS, J. P. **Recherche qualitative**. Guide Pratique Montreal: McGraw Hill, 1991.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo. Atlas. 1991.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais culturais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto: Artes Médicas, 1997.

_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

_____; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera Contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: BARBOSA, Antonio F.; SILVA, tomaz T. da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática.** Goiás: Alternativa, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 2. ed. São Paulo: Editora Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues.** Ano I. Edição I. Janeiro 2013.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1990.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.** Tradução: Christine Rufino Dabat; Maria Betânia Ávila
http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** In. VEIGA, Ilma Passos A. (org) Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência.** Cadernos Pagu (17/18). Pp. 81-103, 2001.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

Este questionário refere-se a uma investigação no âmbito de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizada com professores/coordenadores de escolas públicas de Educação Básica no município de Abaetetuba/PA. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, dando ênfase em que as respostas obtidas representam apenas sua opinião individual.

O questionário é anônimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicito que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração!

QUAL SUA FORMAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR?

PROFISSÃO DO PAI: _____

PROFISSÃO DA MÃE: _____

SEXO	
Feminino	
Masculino	

ESTADO CIVIL	
Solteiro (a)	
Casado (a)	
Separado (a)	
Em uma união estável	

IDADE	
De 20 a 25	
De 25 a 30	
De 30 a 35	
De 35 a 40	
De 40 a 45	
De 45 a 50	
De 50 a 55	
Acima de 55 anos	

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	
Pública	
Privada	

TEMPO DE ATUAÇÃO ENQUANTO CP	
Até 01 ano	
De 01 a 04 anos	
De 04 a 08 anos	
De 08 a 10 anos	
De 10 a 12 anos	
De 12 a 15 anos	
Mais de 15 anos	

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	
Ensino médio/Magistério	
Graduação	
Especialização	
Mestrado	
Doutorado	
Pós-Doc.	

ATUA COMO CP EM QUE NÍVEL ESCOLAR	
Educação Infantil	
Ensino Fundamental	
Ensino Médio	

Escolha as opções “**discordo plenamente**”, “**discordo parcialmente**”, “**concordo plenamente**” e “**concordo parcialmente**” para responder as seguintes afirmativas:

a) Planejar as atividades pedagógicas a serem executadas na escola é atividade da coordenação pedagógica.

R:

b) Supervisionar a equipe docente é atribuição do CP.

R:

c) Cabe ao coordenador/a pedagógico/a mediar os conflitos entre alunos.

R:

d) A gestão escolar é uma função feminina.

R:

e) A docência é uma profissão feminina.

R:

f) Homens são mais aptos a coordenar uma escola.

R:

g) Mulheres são mais competentes para coordenar uma escola.

R:

h) Homens coordenam com mais firmeza uma escola.

R:

i) Mulheres são mais habilidosas em coordenar uma escola.

R:

j) Escolas dirigidas por mulheres são mais organizadas.

R:

k) Escolas dirigidas por homens são mais disciplinadas.

R:

l) Escolas dirigidas por homens possuem melhores resultados.

R:

m) Escolas dirigidas por mulheres possuem melhores resultados.

R:

n) Escolas coordenadas por mulheres são mais organizadas pedagogicamente.

R:

o) Escolas coordenadas por homens são mais organizadas pedagogicamente.

R:

p) Os alunos respeitam mais uma coordenadora mulher.

R:

q) Os alunos respeitam mais um coordenador homem.

R:

r) Prefiro coordenar docentes mulheres.

R:

s) Prefiro coordenar docentes homens.

R:

PERGUNTAS QUE SERVIRAM DE BASE PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Há quanto tempo atua como docente?
- 2) De que modo ou por qual maneira você assumiu a função de CP?
- 3) Você considera a educação uma área de atuação com características predominantemente femininas ou masculinas? Por quê?
- 4) Você atribui valores a função que desempenha? Quais?
- 5) Você acredita que a função de coordenação pedagógica seja valorizada em função do sexo do/a coordenador/a? Justifique sua resposta.
- 6) Para você, como ocorrem às diferenças de atuação entre coordenadores pedagógicos homens e coordenadoras pedagógicas mulheres?
- 7) Em sua opinião, como as questões de gênero emergem no exercício da função de coordenação pedagógica?
- 8) Aponte semelhanças no trabalho de CP desenvolvido por homens e mulheres.
- 9) Aponte diferenças no trabalho de CP desenvolvido por homens e mulheres.
- 10) Para você, o que caracteriza a função de coordenação pedagógica exercida por mulheres?
- 11) Para você, o que caracteriza a função de coordenação pedagógica exercida por homens?
- 12) Quais as atribuições do (a) coordenador/a pedagógico/a?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS
FACULDADE DE PEDAGOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ilustríssimos Sr^a. _____

Pesquisas sobre **As Questões de Gênero e Coordenação Pedagógica** têm sido desenvolvidas na Universidade Federal do Pará, sob Orientação da Prof^a. Dr^a. Vilma Nonato de Brício, visando fornecer aos futuros educadores/as maneiras de propiciar a discussão da temática no ambiente escolar. A pesquisa pretende analisar e compreender as relações de gênero e coordenação pedagógica nas escolas públicas de Educação Básica no município de Abaetetuba/PA visando dar contribuições para melhorar a discussão desta temática.

A pesquisa se realizará com a aplicação de **entrevistas semi-estruturadas, questionários, observações e análise** de documentos como PPP e Planos de Ação. As entrevistas serão realizadas com a Direção e Coordenação Pedagógica da Escola, Docentes e Pais de alunos, estes últimos caso necessário, e não irá intervir no andamento das atividades e programas desenvolvidos por esta secretaria.

Esclarecemos, ainda, que os dados e resultados da pesquisa serão confidenciais, mantidos com a pesquisadora e as identidades dos sujeitos entrevistados/as não serão reveladas na divulgação do trabalho em reuniões científicas, publicações e nas aulas de disciplinas. Será utilizado um nome fictício para a identificação de cada participante da pesquisa, mantidas as condições de sigilo.

Estamos convidando Vossa Senhoria para participar da presente pesquisa. Você tem todo o direito de não autorizar e, em qualquer momento da pesquisa, interromper sua participação sem qualquer problema ou retaliação ou represália, devendo somente avisar o pesquisador da sua desistência.

Nome da discente: Marcileide Vieira da Silva

Endereço: Rua Aurélio do Carmo 222 Vila de Beja-Abaetetuba/PA

Fone: 98414-0911

Pesquisadora responsável

Orientadora: Vilma Nonato de Brício

Endereço: Alcindo Cacela; 4043

Fone: (91) 98364-3677

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, participarei na presente pesquisa.

Abaetetuba, 21 de Fev de 2019.

Entrevistado